



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

MARCELO DE GODOY DOMINGUES

**EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA: CONTRADIÇÕES,
LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
A PARTIR DO IFSP – SÃO CARLOS**

SÃO CARLOS
2025

MARCELO DE GODOY DOMINGUES

**EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA: CONTRADIÇÕES,
LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A
PARTIR DO IFSP – SÃO CARLOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella

SÃO CARLOS
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Marcelo de Godoy Domingues, realizada em 18/12/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Paolo Nosella (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias (IFSP)

Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti (IFSP)

Prof. Dr. Gilberto José de Amorim (IFTM)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Nesses quatro anos de doutorado muitas pessoas contribuíram, direta ou indiretamente, para que este momento de encerramento fosse possível.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Paolo Nosella, um grande mestre com quem tenho a alegria de também compartilhar uma amizade. Por morar em São Carlos, recebi seu acolhimento quase que semanal: estando com ele presencialmente e até recebendo a chave de sua casa, onde pude desfrutar de seus conselhos, de suas orientações e do fantástico acervo de sua biblioteca. Como em *O Carteiro e o Poeta*, sinto meu espírito se dilatar a cada encontro. Obrigado, professor! Nossas conversas são muito mais do que orientações acadêmicas!

Agradeço aos professores que aceitaram participar desta banca e que foram fundamentais ao longo de todo o processo.

Ao professor Marcos Francisco Martins, o Marquinhos, que me acolheu em seu grupo de pesquisa antes mesmo do meu ingresso no doutorado, sendo fundamental para eu aprofundar as leituras e discussões sobre Gramsci.

À professora Maria Cristina dos Santos, que ajudou a elucidar diversas discussões na disciplina Trabalho e Educação, realizando apontamentos e reflexões que ajudaram a guiar meus pensamentos e minha escrita.

À minha orientadora de mestrado, Juliana Piunti, que me reintroduziu nesse caminhar acadêmico de maneira afetiva e aprofundada, possibilitando a consistência teórica dentro de um mestrado profissional.

Ao professor Vagno Dias, que, vinculado ao Instituto Federal, tem se colocado como continuador da Linha de Pesquisa História, Filosofia e Sociologia da Educação, no PPGE da UFSCar, colaborando para frear o seu esvaziamento.

Ao professor Gilberto Amorim, que tive o privilégio de receber em minha casa nas vezes em que esteve em São Carlos e que tem sido um excelente amigo e conselheiro em questões acadêmicas e muito além delas. Muito obrigado a você!

Agradeço ao Juvenilto Nascimento, companheiro sisudo, que logo foi se permitindo aceitar meus acolhimentos nas suas vindas a São Carlos e que hoje é um grande amigo, compondo, junto com o João Rocha, a suplência desta banca. Apesar da distância, precisamos manter a frequência dos encontros desse grupo que se formou, junto com o Gilberto!

Agradeço à minha esposa, Juliana; à minha filha Clarice; ao meu filho Davi; e a toda a incrível família que ganhei ao juntar a minha vida com a da Ju! Vocês são minha alegria e minha paz! A vida com vocês é mais do que boa, é ótima!

Agradeço a todos os docentes que passaram pela minha vida, tanto aqueles que foram meus professores, quanto os colegas de profissão, pois vocês me ajudaram a escolher esta carreira tão incrível e a permanecer nela, apesar de pouco valorizada pela sociedade.

Agradeço também a todos os alunos que já tive, tenho e terei, pois são vocês que me incentivam a aprender sempre, sendo a razão para eu continuar na profissão.

Por fim, agradeço ao IFSP, que apoiou este trabalho por meio da concessão de afastamento para qualificação profissional, permitindo a dedicação total à pesquisa.

Obrigado a todos!

“[...] os operários sabem apreciar ‘uma sólida cultura’, desde que ela não venha trazendo de contrabando os interessados saberes da burguesia”.

(Engels, 2010, p. 272).

“[...] a instituição padece do mal que ela se propõe a tratar”.

(Psicóloga do IFSP - São Carlos,
citando postulado do psiquiatra
argentino José Bleger)

RESUMO

O objetivo desta tese é analisar o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais a partir do IFSP – São Carlos. Com base no materialismo histórico-dialético, procurou-se identificar contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem por princípio apontar para a formação integral e omnilateral a partir do trabalho como princípio educativo. Para isso foram empregados tanto análises documentais como questionários e entrevistas, com estudantes, docentes e outros servidores, analisando os dados coletados a partir da Análise Crítica do Discurso. As conclusões apontam que, embora exista uma percepção de que o EMI dessa instituição desenvolva certa autonomia e formação integral aos estudantes, tal percepção está enviesada por discursos hegemônicos. A problemática está em como a instituição desenvolve a noção de trabalho, associando-o à produção capitalista e, portanto, à necessidade de profissionalização sob os interesses do capital, sendo muito distante do trabalho como princípio educativo. Isso gera noções distorcidas acerca da compreensão sobre integração e construção da autonomia, porquanto leva a integrar áreas profissionalizantes à formação de um público que deveria receber uma cultura geral mais sólida. Nisso, a autonomia – em vez de ser compreendida como elevação do nível ético-político dos estudantes, tirando-os da passividade para produzir uma nova hegemonia – resume-se à possibilidade de escolha entre ingressar no mercado de trabalho ou seguir para estudos universitários, possibilidades díspares de uma real formação integral e omnilateral. Em face dessa realidade, compreende-se a necessidade de mudanças nesta modalidade de ensino, caso o objetivo seja a busca pela escola unitária, visando a uma formação do especialista + político (Gramsci, 2021). Tais mudanças passam necessariamente pelo fim da profissionalização de jovens de 14 a 18 anos; pelo uso dos conhecimentos técnicos para possibilitar a relação teoria-prática de maneira desinteressada; e pela formação ético-política aos docentes e servidores, que lhes possibilite desenvolver práticas condizentes com as propostas políticas da Instituição, aproximando-se ainda mais das ideias de Marx e de Gramsci. Essas medidas urge, uma vez que são elementares à escola unitária e ao seu poder transformador, em que se considerem os diferentes pontos de partida, mas como meta um mesmo ponto de chegada, único, a saber, a formação de dirigentes.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Institutos Federais. Gramsci. Escola Unitária. Jovens.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to analyze the Integrated High School program of Federal Institutes, starting with the IFSP – São Carlos. Based on historical-dialectical materialism, we sought to identify the contradictions, limits, and possibilities of a school whose principle is to promote comprehensive and omnilateral education, based on work as an educational principle. To this end, we employed both documentary analysis and questionnaires and interviews with students, teachers, and other staff, analyzing them through Critical Discourse Analysis. The conclusions indicate that, although there is a perception that the EMI at this institution develops a certain degree of autonomy and comprehensive education for students, this perception is biased by hegemonic discourses. The problem lies in how the institution develops the notion of work, associating it with capitalist production and, therefore, with the need for professionalization under the interests of capital, distancing itself from work as an educational principle. This generates distorted notions about integration and the construction of autonomy, as they end up integrating vocational areas into a population that should receive a strong general education. In this sense, autonomy – rather than being understood as raising students' ethical and political level, lifting them from passivity to create a new hegemony – is reduced to the possibility of choosing between entering the job market or pursuing university studies, possibilities far removed from a truly comprehensive and omnilateral education. Given this perception, it is clear that urgent changes are needed in this teaching modality if the goal is to pursue a unitary school, aiming to develop specialists and politicians (Gramsci, 2021). Such changes include the end of professional training for young people aged 14 to 18; the use of technical knowledge to enable the relationship between theory and practice in a disinterested manner; and ethical and political training for teachers and staff, so that they develop practices consistent with the institution's political proposals, based on the ideas of Marx and Gramsci. These measures are immediate, since their transformative power will only occur with a unitary school, which considers different starting points but aims for a single, unified end point: the development of leaders.

Keywords: Integrated High School. Federal Institutes. Gramsci. Unitary School. Youth.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es analizar el programa de Educación Secundaria Integrada (EMI) de los Institutos Federales, comenzando por el IFSP – São Carlos. Con base en el materialismo histórico-dialéctico, buscamos identificar las contradicciones, los límites y las posibilidades de una escuela cuyo principio es promover una educación integral y omnilateral, basada en el trabajo como principio educativo. Para ello, empleamos análisis documental, cuestionarios y entrevistas con estudiantes, docentes y personal, analizándolos mediante el Análisis Crítico del Discurso. Las conclusiones indican que, si bien existe la percepción de que el EMI de esta institución desarrolla cierto grado de autonomía y formación integral para los estudiantes, esta percepción está sesgada por discursos hegemónicos. El problema radica en cómo la institución desarrolla la noción de trabajo, asociándola con la producción capitalista y, por lo tanto, con la necesidad de profesionalización bajo los intereses del capital, distanciándose del trabajo como principio educativo. Esto genera nociones distorsionadas sobre la integración y la construcción de la autonomía, ya que terminan integrando áreas vocacionales en una población que debería recibir una sólida educación general. En este sentido, la autonomía – en lugar de entenderse como la elevación del nivel ético y político de los estudiantes, elevándolos de la pasividad para crear una nueva hegemonia – se reduce a la posibilidad de elegir entre acceder al mercado laboral o cursar estudios universitarios, posibilidades muy alejadas de una educación verdaderamente integral y omnilateral. Ante esta percepción, es evidente la necesidad urgente de cambios en esta modalidad de enseñanza si se aspira a una escuela unitaria, orientada a la formación de especialistas y políticos (Gramsci, 2021). Dichos cambios incluyen el fin de la formación profesional para jóvenes de 14 a 18 años; el uso de conocimientos técnicos para facilitar la relación entre la teoría y la práctica de forma desinteresada; y la formación ética y política del profesorado y el personal, para que desarrollen prácticas coherentes con las propuestas políticas de la institución, basadas en las ideas de Marx y Gramsci. Estas medidas son inmediatas, ya que su poder transformador solo se materializará en una escuela unitaria, que considera diferentes puntos de partida pero aspira a un único y unificado fin: la formación de líderes.

Palabras llave: Bachillerato Integrado. Institutos Federales. Gramsci. Escuela Unitaria. Giovani.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Infraestrutura do IFSP - São Carlos.	88
Tabela 2- Relação candidato/vaga nos cursos de EMI entre 2020 a 2024.	136
Tabela 3 - Relação candidato/vaga nos cursos de EMI entre 2020 a 2025.	165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do IFSP - São Carlos.	87
Figura 2 - Vista aérea do <i>campus</i> IFSP - São Carlos.	89
Figura 3 - Vista aérea do prédio de salas de aulas IFSP - São Carlos.	89
Figura 4 - Vista aérea do hangar IFSP - São Carlos.	90
Figura 5 - Vista interna do hangar IFSP - São Carlos.	90
Figura 6 - Vista de um laboratório de informática IFSP - São Carlos.	91
Figura 7 - Linha do tempo dos cursos do IFSP - São Carlos até 2021.	92
Figura 8 - Estrutura Curricular - Curso TII (Antes da Reformulação).	96
Figura 9 - Estrutura Curricular - Curso TIMA (Antes da Reformulação).	97
Figura 10 - Estrutura Curricular Reformulada - Curso TII.	99
Figura 11 - Estrutura Curricular Reformulada - Curso TII (Continuação).	100
Figura 12 - Estrutura Curricular Reformulada - Curso TIMA.	101
Figura 13 - Estrutura Curricular Reformulada - Curso TIMA (Continuação).	102
Figura 14 - Publicação de divulgação de pesquisa com ex-estudantes do IFSP - São Carlos...	128
Figura 15 - Chamada pública promovida pelo IFSP - São Carlos.	226

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Egressos - Ano do término do curso.....	129
Gráfico 2 - Egressos - Continuidade de trabalho na área técnica.....	130
Gráfico 3 - Egressos - Continuidade de estudos na área técnica.....	131
Gráfico 4 - Egressos - Avaliação da formação que recebeu no IFSP – São Carlos.....	133
Gráfico 5 - Egressos - Avaliação específica da formação geral.....	134
Gráfico 6 - Egressos - Avaliação específica da formação profissional.....	134
Gráfico 7 - Egressos - Realização de integração entre formação geral e profissional.....	136
Gráfico 8 - Egressos - Promoção da autonomia ou profissionalização precoce.....	138
Gráfico 9 - Egressos - Escolha da dupla formação ou não.....	140
Gráfico 10 - Ingressantes - Idade.....	143
Gráfico 11 - Ingressantes - Pretensão após a conclusão do EMI.....	146
Gráfico 12 - Ingressantes - Escolha pela formação técnica antes de ingressar no EMI.....	148
Gráfico 13 - Ingressantes - Escolha sobre o que estudar no IFSP, se houvesse.....	149
Gráfico 14 - Ingressantes - Influência do curso técnico na escolha profissional.....	150
Gráfico 15 - Veteranos - Ano em que está matriculado.....	154
Gráfico 16 - Veteranos - Idade.....	155
Gráfico 17 - Veteranos - Pretensão após o EMI.....	158
Gráfico 18 - Veteranos - Escolha pela formação técnica antes de ingressar no EMI.....	160
Gráfico 19 - Veteranos - Escolha sobre o que estudar no IFSP, se houvesse.....	161
Gráfico 20 - Escolha do que estudar no IFSP - São Carlos por turma de TII.....	161
Gráfico 21 - Escolha do que estudar no IFSP - São Carlos por turma de TIMA.....	162
Gráfico 22 - Veteranos - Influência do curso técnico na escolha profissional.....	165
Gráfico 23 - Veteranos - Avaliação da formação que recebeu no IFSP - São Carlos.....	167
Gráfico 24 - Veteranos - Avaliação específica da formação geral.....	169
Gráfico 25 - Veteranos - Avaliação específica da formação profissional.....	170
Gráfico 26 - Veteranos - Realização de integração entre formação geral e profissional.....	171
Gráfico 27 - Veteranos - Promoção da autonomia no EMI.....	173
Gráfico 28 - Veteranos - Promoção da profissionalização precoce no EMI.....	174
Gráfico 29 - Docentes - Ano de ingresso na Rede Federal.....	179
Gráfico 30 - Docentes - Sobre lecionar antes de ingressar na Rede Federal.....	179
Gráfico 31 - Docentes - Motivo por ingressar na Rede Federal.....	181
Gráfico 32 - Docentes - Familiaridade com os princípios da Rede Federal ao ingressar.....	181
Gráfico 33 - Docentes - Familiaridade com os princípios da Rede Federal atualmente.....	183
Gráfico 34 - Docentes - Mudança no ensino ao atuar no EMI.....	183
Gráfico 35 - Docentes - Opinião sobre a proposta de integração das áreas de formação.....	184
Gráfico 36 - Docentes - Opinião sobre a realização da proposta de integração entre as áreas de conhecimento.....	185
Gráfico 37 - Docentes - Avaliação do EMI da Rede Federal.....	186
Gráfico 38 - Docentes - Avaliação do EMI do IFSP - São Carlos.....	187
Gráfico 39 - Docentes - Promoção da autonomia ou profissionalização precoce.....	188
Gráfico 40 - Docentes - Formação profissional como fator para inserção no mercado de trabalho.....	188

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ANAC	Agência Nacional de Aviação Civil
AT	Aulas Teóricas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Ensino
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEIC	Comissão para Elaboração e Implementação de Curso
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica
CRA	Coordenadoria de Registros Acadêmicos
DAE	Diretoria Adjunta Educacional
EaD	Educação à Distância
Eg.	Estudantes Egresso
EJA	Educação de jovens e adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC	Escolas Técnicas estaduais do Centro Paula Souza
Fatec	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Ing.	Estudantes Ingressante
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.
NEA	Núcleo Estruturante Articulador
NEC	Núcleo Estruturante Comum

NET	Núcleo Estruturante Tecnológico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PROEJA	Educação de jovens e adultos integrado à formação profissional
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TAEs	Servidores Técnico-Administrativos em Educação
TII	Ensino Médio Integrado em Informática para Internet
TIMA	Ensino Médio Integrado em Manutenção de Aeronaves em Aviônicos
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Vet.	Estudante Veterano

Sumário

APRESENTAÇÃO	17
1. INTRODUÇÃO	22
2. OBJETIVO E METODOLOGIA	25
2.1. Objetivo e problema da pesquisa	25
2.2. Metodologia e procedimentos	29
2.3. O método materialista histórico-dialético e a elaboração de categorias.....	30
2.4. Questionamentos sobre as fontes de pesquisa	34
2.5. Investigando instituições escolares	37
2.6. A análise crítica do discurso.....	38
3. BASES TEÓRICAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	41
3.1. Ideologia burguesa e realidade social.....	41
3.2. O Estado como forma de dominação burguesa	45
3.3. A filosofia da práxis	51
3.4. Escola e trabalho à luz do materialismo histórico-dialético.....	55
3.5. Metamorfoses entre trabalho e educação	57
3.6. A escola unitária.....	61
3.7. Resgatar a relação trabalho e educação	68
4. REDE FEDERAL E INSTITUTOS FEDERAIS: ESCLARECIMENTOS E PROBLEMATIZAÇÃO.....	77
4.1. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	77
4.2. Institutos Federais e EMI	81
4.3. O IFSP – São Carlos.....	85
4.4. EMI no IFSP – São Carlos	93
4.5. Prioridade do EMI: trabalho ou emprego?	105
5. EXPOSIÇÃO DA BASE EMPÍRICA	112
5.1. Quem deu voz a essa pesquisa?.....	112
5.2. Perspectiva dos ex-estudantes: primeira checagem.....	115
5.3. Perspectiva de dois estudantes evadidos	121
5.4. Perspectiva dos ex-estudantes: segunda checagem	128
5.5. Os estudantes de hoje: primeiros anos	142
5.6. Os estudantes de hoje: veteranos.....	153
5.7. Entram os professores	177
5.8. Entrevistas	191
6. ANÁLISES E DISCUSSÕES	208
6.1. Buscando a essência por trás da aparência.....	208

6.2. Autonomia, necessidade e liberdade	211
6.3. Trabalho e produção – o que se produz com o trabalho?.....	222
6.4. Integrar o quê?.....	228
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS	249
ANEXOS.....	256
Anexo I – Carta de autorização para pesquisa no <i>campus</i> do IFSP – São Carlos.....	256
Anexo II – Parecer de aprovação da pesquisa pelo Conselho de Ética em Pesquisa	257
APÊNDICES.....	266
Apêndice I – Questionário para egressos (Primeira checagem).....	266
Apêndice II - Questionário para egressos (Segunda checagem)	269
Apêndice III – Questionário para docentes	273
Apêndice IV – Questionário para estudantes ingressantes.....	278
Apêndice V – Questionário para estudantes veteranos	283
Apêndice VI – Transcrição de entrevista realizada em 04/09/23: Luci e MV	291
Apêndice VII – Transcrição de entrevista realizada em 28/03/25: Entrevistado 1 (E1) - Coordenador do curso de AVI durante a primeira turma (2018 - 2019).....	325
Apêndice VIII – Transcrição de entrevista realizada em 02/04/25: Entrevistado 2 (E2) - Coordenador do curso de TII (2018 - 2019) e coordenador do curso de AVI (2025 - 2026).....	336
Apêndice IX – Transcrição de entrevista realizada em 16/04/25: Entrevistado 3 (E3) - Docente da área de TII responsável por elaborações em PDI e PPCs.....	348
Apêndice X – Transcrição de entrevista realizada em 04/04/25: Entrevistado 4 (E4) - DAE durante os primeiros anos de EMI (2017 - 2024).....	361
Apêndice XI – Transcrição de entrevista realizada em 14/04/25: Entrevistada 5 (E5) - Psicóloga do setor sociopedagógico.....	370
Apêndice XII – Transcrição de entrevista realizada em 25/04/25: Entrevistada 6 (E6) - TAE responsável por diversos setores envolvendo EMI	381

APRESENTAÇÃO

Desde “pequenos” sonhamos com o que seremos quando “crescermos”. Essa questão está presente em toda a infância e boa parte da adolescência. Minha filha, Clarice, de 6 anos, já sabe o que quer ser: veterinária! Entre seus três e quatro anos era outra coisa: bombeira! E há pouco menos de um ano queria ser cantora. Não há dúvidas de que essa escolha mudará, e muito, ao longo do tempo, assim como mudou para mim e para grande parte das pessoas.

Lembro-me de dizer, quando criança, que queria ser engenheiro elétrico, em uma fantasiosa ideia de que nessa profissão seria possível mexer com eletricidade sem levar choque (não sei de onde saiu essa ideia). Tempo depois, dizia querer ser veterinário, tal qual minha filha quer ser hoje, uma vez que amava todo e qualquer bichinho que me aparecesse.

Com o tempo, frequentando os anos escolares, evidenciaram-se as disciplinas nas quais eu tinha mais facilidade ou dificuldade, levando-me a excluir qualquer aspiração à área de ciências exatas e à área de ciências biológicas. Após concluir o ensino médio, escolhi cursar Ciências Sociais.

Mas podemos questionar: será que de fato, quando chega o momento da definição profissional, trata-se de uma escolha? Ou será que tal definição sofre uma imposição da realidade concreta e das pressões sociais externas? Não se prendendo a dicotomias entre um e outro, há possibilidades de escolhas e também pressões, mas tais possibilidades e pressões passam pelo recorte de classe social. Para uns, mais abastados economicamente, as possibilidades de escolha são mais amplas. Para outros, menos abastados, a pressão e a imposição, ou a ausência de escolhas, prevalecem.

Essa diferença esteve presente ao meu redor, por meio de primos e parentes em geral, em uma cidade pequena do interior de São Paulo. Meu pai, bancário em um momento que representava um ótimo emprego, pôde manter meu irmão e eu em uma escola particular até o final do ensino médio, e garantir que pudéssemos morar em outra cidade durante a graduação, sem a necessidade de trabalharmos para o sustento. Privilégio para poucos.

Assim como meu pai pôde ter um bom emprego devido às boas oportunidades propiciadas por seus pais, os irmãos dele também tiveram, resultando que todos os meus

primos por parte de pai pudessem estudar em nível universitário, seguindo em boas profissões fora de nossa cidade natal.

Por outro lado, meus avós maternos não tinham boas condições econômicas, e seus filhos tiveram, todos, que trabalhar desde pequenos, transmitindo esse legado aos seus filhos. Uma minoria dos meus primos desse lado da família estudou em nível superior, enquanto os outros se mantiveram em empregos parecidos com o que seus pais tiveram, na mesma cidade em que nasceram.

De modo geral, para os descendentes dos avós maternos prevaleceu a reprodução do cotidiano, determinando suas vidas de forma impositiva devido à pressão da realidade concreta; enquanto para os descendentes dos avós paternos prevaleceu a possibilidade de escolha, embora também sob uma realidade já dada. Assim, parafraseando Marx (2013b), todos estão sujeitos à tradição das gerações passadas, que pode imprimir limites e possibilidades na escolha.

Neste pequeno relato de vida não está sendo posto o dualismo entre os detentores dos meios de produção *versus* o proletariado, uma vez que tanto meus parentes paternos como maternos pertencem à classe trabalhadora, embora em diferentes níveis. No entanto, o que aparenta um simples detalhe, no caso a educação escolar recebida, representa um divisor de águas na vida desses sujeitos, possibilitando romper com a reprodução do cotidiano vivido por seus pais ou manter-se nele.

Se diferentes escolas em uma cidade pequena do interior possibilitam isso, é de se imaginar o que uma escola realmente libertadora e revolucionária possa contribuir sobre toda uma realidade social! Por isso, este trabalho pretende trazer elementos que discutem uma parte desse todo, no caso, o Ensino Médio Integrado (EMI) existente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De maneira mais específica, embora a discussão traga elementos relacionados aos Institutos Federais (IFs) como um todo, o recorte será o EMI do IF do *campus* de São Carlos – SP, pertencente ao Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Meu percurso como docente se iniciou no ano de 2003, passando a transitar como professor na rede privada e como professor substituto na rede estadual e em redes municipais. Em 2014, morando em Avaré – SP, alcancei aprovação no concurso da rede estadual para Sociologia e Filosofia, disciplinas nas quais me habilitei com a conclusão da segunda graduação, alguns anos após o término do curso de Ciências Sociais.

No ano de 2014, estava felicíssimo por assumir o cargo de professor efetivo da Secretaria de Educação de São Paulo. Ao participar da atribuição de aulas para a

disciplina de Filosofia do estado de São Paulo, foram oferecidas a mim três turmas no IFSP – *campus* Avaré, pois essa instituição trabalhava à época em uma parceria com a rede estadual. Assim, o governo federal era responsável pelos professores das disciplinas técnicas; e o governo estadual, pelos professores das disciplinas de conhecimento geral. E, por isso, na condição de professor do estado de São Paulo, pude lecionar no Instituto Federal.

Por mais que julgasse ter uma boa experiência com diferentes escolas até então, conhecer o IF, mesmo sendo ainda professor da rede estadual, foi me deparar com uma outra realidade de escola, em que os estudantes demonstravam interesses reais pelas matérias, sem que precisassem ser reprimidos para isso. A ausência de sinal de mudança de aulas ou intervalo, a inexistência da figura de um inspetor nos corredores como eu estava habituado, a boa infraestrutura e instrumentos disponíveis para as aulas faziam dessa escola um modelo incrível, sobretudo em comparação com todas as anteriores!

Pois bem, essa instituição ficava a cerca de quatro quadras da minha casa. A proximidade já me animou. Às sextas-feiras eu teria seis aulas, duas em cada turma, no período da manhã. Lembro do primeiro dia, em que me apresentei na portaria e me deixaram entrar. Ao mesmo tempo, os estudantes adentravam a escola, e se posicionavam no pátio, em um prédio bonito e bem estruturado. Todos pareciam bem animados, apesar da expressão de sono em muitos deles.

Eu via apenas estudantes. Achei estranho não ter funcionários que controlassem a entrada deles, bem como alguém para me recepcionar ou controlar a minha presença ali, como ocorria nas escolas estaduais, municipais ou particulares nas quais já havia trabalhado. Senti-me perdido!

Caminhei pelos corredores, seguindo placas com siglas que não entendia, até que encontrei alguém que me orientou aonde ir: à CAE, que depois soube se tratar de Coordenadoria de Apoio ao Ensino. Encontrei um servidor que me indicou onde eram as salas, mas estranhei que não tinha onde pegar giz, ou o diário de classe, ou o que quer que estivesse acostumado em outras escolas, mas assim foi. Perguntei que horas começava a aula e ele me informou que já havia começado. Então indaguei: mas não foi dado o sinal! A surpresa foi grande quando ele me disse que lá não havia sinal.

Já havia se passado um bom tempo do início da aula. A segunda surpresa foi ver que, mesmo com meu atraso, todos os estudantes estavam na sala, sem qualquer funcionário que os obrigasse a permanecer lá. E sem barulhos, gritarias ou confusões!

Descobri, com a primeira turma, que eles faziam o curso de Turismo, embora não tenha entendido direito o que isso significava. Fiz minha aula básica de apresentação e conhecimento da turma, surpreso com a boa disciplina e atenção dos estudantes. Em certo momento, fui avisado que a aula já havia terminado. Olhei para o relógio e percebi ser verdade. Tinha me perdido, já que não havia sinal. Perguntei onde era a outra turma e me indicaram.

A segunda turma era de Agronomia, e todo o processo também foi surpreendentemente incrível na disciplina e na atenção. Informaram-me que era hora do intervalo, então perguntei como funcionava o retorno do intervalo. “Em vinte minutos voltamos para a sala para continuar a aula”, disseram-me. Não achei que isso funcionaria, dado que não tinha o tal do sinal.

Passei pelo pátio em busca da sala dos professores, avistando uma ótima cantina para os estudantes, com boas opções, mesas de refeitório espalhadas pelo espaço, assim como mesas de pebolim e ping-pong. Era melhor até que a estrutura das escolas particulares onde eu já havia trabalhado!

Pelos corredores, prossegui à procura da sala dos professores. Via diversas salinhas, com divisórias de *drywall*, em que pessoas estavam à frente de computadores. Estranhei, pois parecia haver mais servidores de natureza burocrática do que docentes. Finalmente encontrei a sala dos professores, e lá estava apenas eu. Não entendia nada!

Mais tarde soube que aqueles servidores que aparentavam ser burocratas eram, na verdade, os professores da instituição, e que cada um deles tinha sua própria sala, com seu próprio computador. Aquilo era uma realidade completamente distinta em comparação aos 13 anos anteriores na profissão, apertando-me com tantos outros professores em salas minúsculas, algumas das quais não cabiam todos os docentes sentados. Isso tanto em escolas públicas como particulares. E eu estava em uma escola pública, magistral! A tal sala dos professores que mencionei funcionava na prática como uma sala de reuniões destinada a esses profissionais.

Ao passar os vinte minutos do intervalo, voltei para a sala da turma de Agronomia, e, sim, todos os estudantes já estavam lá! Após os dois horários, fui para a sala da turma seguinte, na qual conheci os estudantes de Mecatrônica. Depois de duas ótimas aulas ali, voltei para casa completamente impressionado com aquela instituição!

Eu entendi que precisava entrar ali, não como professor do estado, mas como professor federal. E naquele mesmo ano de 2014 houve concurso. Prestei, passei para as próximas fases, mas era uma única vaga para aquela cidade, e não a consegui. Mas dois

anos depois, em um momento em que eu estava completamente desmotivado de dar aulas na rede estadual, recebi um telefonema do IFSP, dizendo que, pela minha posição no concurso de 2014, poderia assumir uma vaga na instituição, mas não poderia ser em Avaré. Aceitei de imediato, mesmo sem saber para onde iria!

Comuniquei minha companheira à época e ela disse que me acompanharia para onde fosse. Antes disso, havia decidido só me desligar da rede estadual quando tudo estivesse pronto, afinal eu tinha lotação em duas escolas, em uma como professor de Sociologia e, na outra, de Filosofia. Uns dias antes de tomar posse no IFSP, tive um dos piores momentos com uma turma bastante problemática na escola onde era professor de Filosofia. Ao sair da aula dessa turma no intervalo, muito angustiado me dirigi até a secretaria e disse que queria pedir exoneração. Perguntaram-me se eu continuaria a dar aula naquele dia ou encerraria naquele mesmo momento. Ao saber que poderia ir para casa naquele instante, assinei os papéis e fui tirar minhas coisas do armário. Foi uma sensação de alívio indescritível!

Um modelo de educação pode mudar muita coisa, seja na vida de um estudante, seja na de um professor. Confirmado todo o processo, tomei posse no IFSP – São Carlos no dia 20 de junho de 2016. Ingressar no IFSP me salvou como professor! Além disso, como servidor de seu quadro de pessoal, pude continuar os estudos e cursar o Mestrado e este Doutorado. Entretanto, trabalhar nessa instituição também me levou a perceber muitas outras coisas, e este trabalho aborda algumas delas, especialmente quanto à formação dos estudantes.

1. INTRODUÇÃO

Em 2008 instituiu-se no Brasil, pela Lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O objetivo foi o de implementar uma nova modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que possibilitasse uma formação integral e autônoma de seus estudantes, ao mesmo tempo que permitisse impulsionar setores produtivos de regiões com carências econômicas e sociais em todo Brasil.

Pertencente ao IFSP, o *campus* na cidade de São Carlos iniciou suas atividades no ano de 2008 com o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Hoje a instituição conta com três cursos técnicos; cinco cursos superiores; dois cursos de pós-graduação de Especialização *Lato Sensu*; e os dois cursos técnicos integrados ao ensino médio (Ensino Médio Integrado – EMI), iniciados em 2017 e 2018, sendo cursos recentes e que formaram suas primeiras turmas a partir de 2019.

Com os estudos que realizei no Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT) entre os anos de 2017 a 2019, percebi uma série de contradições referentes a essa modalidade de ensino profissional integrado ao médio. As contradições se referem tanto no que diz respeito à real integração entre os conhecimentos técnicos e os propedêuticos – o que apontou mais para práticas docentes individuais a partir de suas áreas e disciplinas específicas (Domingues; Piunti, 2020) –, como para o ideal dos IFs de construir uma nova hegemonia para além da lógica do mercado.

A intenção, naquele instante, foi a de buscar práticas integradoras para uma formação politécnica dentro da minha própria disciplina, Filosofia, o que resultou em um produto educacional (Domingues, 2019). No entanto, a compreensão atual é a de que, embora existam exceções, o que prevalece na instituição é a profissionalização precoce dos jovens trabalhadores de acordo com os interesses neoliberais.

Embora tais contradições sejam parte da rede federal de educação profissional, também é possível perceber possibilidades formativas e emancipadoras. Se desenvolvida a relação entre teoria (ensino propedêutico) e prática (ensino técnico) de maneira “mercadologicamente desinteressada” (Nosella, 2011), haveria a possibilidade de realização do trabalho como princípio educativo, para se buscar uma formação mais integral e omnilateral, conceitos estes contidos nos princípios norteadores da instituição e que serão discutidos mais à frente.

No entanto, também existem limites para a realização de tais possibilidades, uma vez que os docentes e demais técnicos administrativos que adentram a instituição por meio de concursos o fazem sem terem uma real compreensão ou formação desses pressupostos, levando-os a reproduzirem discursos e práticas de uma educação neoliberal. Além disso, enquanto instituição que visa impulsionar os setores produtivos das regiões em que foram implantadas, o que prevalece é a lógica do mercado, e não da formação humana, integral e desinteressada.

A cidade de São Carlos é uma região conhecida como polo tecnológico e relacionado ao setor da aviação. Os cursos do IFSP refletem a necessidade de formação de jovens trabalhadores desde o ensino médio com os cursos integrados de informática para internet e de manutenção de aviônicos¹. Com isso, analisar essa instituição por meio do método materialista histórico-dialético ajudará a identificar as contradições, limites e possibilidades dessa modalidade de ensino, visando explicitar suas relações com o contexto socioeconômico e os sujeitos que dela fazem parte.

A divisão desta tese obedece a certos critérios acadêmicos. No capítulo Objetivo e Metodologia, como sugere o título, apresento a problematização do tema e a metodologia utilizada para a pesquisa, procurando demonstrar a importância do método materialista histórico-dialético como forma de compreensão do concreto pensado e seu uso para a investigação sobre instituições educacionais. Explicito também a Análise Crítica do Discurso (ACD), utilizada para analisar as falas de estudantes, ex-estudantes, docentes e demais servidores do IFSP – São Carlos, bem como os documentos que amparam essa instituição.

Em seguida, no capítulo Bases Teóricas sobre Trabalho e Educação, faço a fundamentação teórica, abordando temas próprios do marxismo no que se refere à importância da relação entre trabalho e produção da realidade social. Discuto o papel da escola no processo de produção e reprodução dos saberes necessários para se viver em sociedade, o que perpassa o recorte da luta de classes e o controle ideológico por meio da construção de uma hegemonia por parte dos grupos dominantes.

O capítulo Rede Federal e Institutos Federais: Esclarecimentos e Problematização foi dedicado a discutir a própria Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e suas contradições, limites e possibilidades. O foco principal está voltado aos IFs e, em

¹ De maneira geral, a parte elétrica das aeronaves.

especial, ao EMI, abordando as especificidades do IFSP – São Carlos, e finalizando com apontamentos críticos que permearão todo o restante do trabalho.

Feita a descrição e questionamentos da instituição, será o momento de dar voz a seus principais autores, razão pela qual trago as falas e dados de estudantes, ex-estudantes, docentes e outros servidores do IFSP – São Carlos, no caso a psicóloga e uma servidora técnico-administrativo. Nesse momento, no capítulo Exposição da Base Empírica, o método materialista histórico-dialético se torna fundamental, uma vez que os dados, conforme aparecem de imediato, representam apenas uma aparência da realidade, sendo necessário o constante exercício de compreender as contradições existentes para se buscar sua essência, sendo momento crucial de toda a pesquisa.

No capítulo Análises e Discussões se encontra a síntese sobre toda a sistematização apresentada no capítulo anterior. Neste ponto, serão retomadas diversas discussões acerca da autonomia, do trabalho e da produção, possibilitando avançar nos questionamentos. As falas e percepções dos sujeitos da pesquisa serão analisadas pela proposta da ACD, visando tirar os filtros dos discursos hegemônicos e compreender as reais intenções existentes no IFSP – São Carlos.

Por fim, desenvolvo as Considerações Finais, prezando pela compreensão da totalidade. Entende-se, assim, que a realidade social não se resume à mera soma de suas partes.

Com isso, espero poder contribuir com uma educação pública mais justa, gratuita e unitária.

2. OBJETIVO E METODOLOGIA

2.1. Objetivo e problema da pesquisa

Investigar os IFs consiste em investigar a educação pública, mas uma educação pública distante da realidade de outras instituições de ensino dessa natureza administrativa. De institucionalidade própria, os IFs trabalham em todos os níveis de ensino, a saber:

- Ensino médio (devendo garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados);
- Técnicos (concomitante e subsequentes);
- Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos);
- Ensino superior (entre eles os tecnólogos) e
- Pós-graduação (*lato e stricto sensu*);

Além disso, possuem graus de investimento diferenciados, uma vez que estudantes dos IFs recebem investimentos maiores do que outros estudantes de escolas públicas da educação básica.

São 605 *campi* de IFs, dos quais 553 oferecem cursos de EMI, foco deste projeto. Nessa modalidade possui 1.738 cursos, 266.373 matrículas e 83.903 vagas, de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), tendo o ano de 2024 como base.

A estrutura dessa rede está em expansão. No ano de 2024, foi anunciada a construção de 100 (cem) novos *campi* até o final de 2026. Ainda de acordo com a PNP, o EMI é o que possui maior eficiência quando comparado aos demais níveis da própria instituição, atingindo 61,99% de conclusões de ciclo, enquanto as licenciaturas e bacharelados, por exemplo, alcançam apenas 17,27% de conclusões.

O surgimento da modalidade de EMI decorreu das mudanças de governo, no caso, início do primeiro governo Lula, e de uma necessidade imediata. Moura (2007) aponta para os debates e discussões que ocorreram durante os anos de 2003 até julho de 2004 referentes à relação entre ensino médio e educação profissional, nos quais trouxeram (ou resgataram) as discussões sobre uma formação politécnica e integral.

Dada a necessidade de os jovens oriundos das classes trabalhadoras terem de adentrar ao mundo do trabalho antes dos 18 anos, compreendeu-se a importância de uma

educação profissional integrada ao ensino médio. Por meio do Decreto nº 5.154/04, realizou-se a integração entre educação profissional e ensino médio, separadas desde o Decreto nº 2.208/97. Embora essa integração visasse à preparação de técnicos, o resultado prático possibilitou uma formação que preparasse para o ensino superior (conteúdos de vestibular) ao mesmo tempo que preparasse para a própria vida (formação integral).

A partir dessas alterações, foi possível avançar para a Lei nº 11.892/08, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criando os IFs. O objetivo foi o de proporcionar uma formação integral e autônoma de seus estudantes, ao passo em que impulsionaria setores produtivos de regiões mais carentes ao formar profissionais qualificados.

A criação dos IFs possibilitou novas discussões acerca dos caminhos da educação brasileira, uma vez que se tornaram referência de um modelo de educação básica pública, de qualidade e socialmente referenciada. Diversos autores passaram a defender esse modelo institucional com vistas a uma formação integral, que possibilite a construção da autonomia do estudante, para além do adestramento da lógica do mercado, como Araújo e Rodrigues (2010), Ciavatta (2014), Frigoto (2006), Moura (2007) e Ramos (2008, 2010, 2017).

Outros passaram a questioná-lo, apontando ou para um processo de profissionalização precoce prejudicial aos jovens, como Nosella (2011), Dias (2015), Lenzi (2019), Amorim (2023) e Rocha (2023); ou para um projeto de ensino que favorece as políticas neoliberais e não a formação omnilateral, como Santos e Rodrigues (2015).

Embora em toda a elaboração dos IFs esteja claro que o EMI se refere a um projeto que integre educação básica com a educação profissional, com o tempo ocorreu um ocultamento ao restante da denominação dessa modalidade de ensino, mantendo-se apenas como Ensino Médio Integrado e ocultando justamente sua continuidade, ou seja, *à formação profissional*.

Talvez isso pareça um detalhe, mas não é, pois sem essa parte ocultada ganha ares de ser um modelo que preza pela formação integral do estudante, tornando-o autônomo e dirigente, possibilitando competir, como filho da classe trabalhadora, com os filhos das classes hegemônicas. Mas a realidade não é exatamente essa!

O EMI dos IFs se distancia da educação recebida pelos grupos hegemônicos justamente por ser integrado à formação profissional. Seus estudantes dedicam boas horas de estudos às disciplinas técnicas, que muitas vezes nem gostariam de cursar, mas são obrigados a fazê-lo se quiserem ter acesso à boa formação de cultura geral que a

instituição oferece. Diferentemente, as escolas para as elites destinam tais horas para o aprofundamento de saberes “desinteressados”, ampliando o leque de possibilidades de visão de mundo e, aí sim, cuja formação tem maior probabilidade de ser autônoma e integral.

Em carta a sua mulher, Julia, Gramsci discute sobre o termo “desinteressado”. Apresenta uma interpretação de “interesse” em sentido pejorativo, no qual se refere apenas a questões práticas e de ganho direto e pessoal. E complementa:

Para mim, precisamente, sua personalidade precisava sair desta ‘fase’ primordial, desabrochar, liberar muitos elementos de sua existência anterior de artista ‘desinteressada’ (que não significa plantada nas nuvens, evidentemente), ou seja, ‘interessada’ não no sentido imediato e mecânico da palavra. Não quero me deixar arrastar para um sermão livresco. Querida, espero que sinta cada vez mais que você é e pode ser livre para me manifestar todos os seus pensamentos e sentimentos. (Gramsci, 2005, p. 179-180).

Com isso, é possível definir o que entendemos nesta investigação por desinteressado: aquilo que não está ligado a ganhos imediatos e mecânicos, mas que possibilita ao estudante dilatar seu espírito e manifestar todos os seus pensamentos e sentimentos, liberando elementos de sua existência.

Embora exista a justificativa de que associar disciplinas técnicas às disciplinas propedêuticas possibilite maior relação entre teoria e prática, de modo a materializar a formação integral, o que se mostra na realidade é a profissionalização precoce de jovens para o mercado de trabalho, uma vez que sairão de tais cursos com um diploma específico, voltado a uma área de trabalho existente na região do *campus* em que se formou. Ou seja, interessada, no sentido pejorativo apontado por Gramsci.

“Mas o ensino é bom!”, costuma-se ouvir. E é verdade! O desempenho dos estudantes que saem do EMI é superior ao dos estudantes do EM regular da rede pública, rivalizando com as escolas particulares e até mesmo com os índices de países como Coreia do Sul e Japão (Anabuki; Soares, 2023).

Contudo, volta-se à pergunta: tais índices medem o quê? A construção da autonomia ou o preparo para o mercado de trabalho, como necessita o capitalismo? E os egressos desse modelo de ensino vão para onde? Para cargos dirigentes ou para compor cargos que requerem mão de obra especializada, mercadologicamente interessada?

No IFSP – São Carlos a modalidade de EMI teve início em 2017, com o curso de Informática para Internet; e em 2018, com o curso de Manutenção de Aeronaves em

Aviônicos. Em 2019, houve a primeira turma a se formar no curso de Informática para Internet, enquanto no curso de Manutenção de Aeronaves em Aviônicos a primeira turma pôde se formar no final de 2022, uma vez que originalmente este curso possuiria 4 anos letivos, sendo alterado posteriormente para 3 anos.

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica possuía princípios norteadores que apontavam para a importância da formação integral e do trabalho como princípio educativo, propondo uma organização curricular embasada na politecnia e na formação omnilateral.

Na esteira das mudanças promovidas pela Reforma do Ensino Médio², essa resolução foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, na qual, entre outras coisas, eliminou os termos referentes à formação integral, politecnia e formação omnilateral, o que representa o avanço vigente das políticas neoliberais e coloca em risco os pressupostos da resolução anterior.

Com isso, levantar dados empíricos sobre estudantes, ex-estudantes, docentes e servidores e analisar os conteúdos e as metodologias utilizadas para estabelecer conexões objetivas entre as particularidades da escola e da sociedade permitirá chegar ao que Nosella e Buffa (2005) consideram fundamental na utilização do método materialista histórico-dialético para o estudo de instituições escolares. Para os autores: “[...] é essencial tanto indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir seu sentido social, quanto analisar os currículos utilizados para compreender seus objetivos sociais” (Nosella; Buffa, 2005, p. 365).

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais a partir do IFSP – São Carlos, visando explicitar suas relações com o contexto socioeconômico local. Isso permite identificar as contradições, limites e possibilidades de uma modalidade de ensino que tem como princípios norteadores voltados à formação integral e omnilateral, a partir do trabalho como princípio educativo. Dessa forma, tem-se como objetivos específicos:

² A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, no governo Michel Temer, alterou profundamente a organização curricular dessa etapa da educação básica. Entre as principais mudanças, destacam-se a flexibilização do currículo por meio da criação dos “itinerários formativos” (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional), a ampliação da carga horária mínima anual e a ênfase em competências voltadas ao mercado de trabalho. Embora apresentada como modernização do ensino, a reforma foi criticada por movimentos estudantis, sindicatos e pesquisadores, por reduzir a formação integral dos estudantes, aprofundar desigualdades e aproximar a escola de uma lógica instrumental de preparação para o trabalho precário, em detrimento de uma educação crítica e omnilateral.

- Levantar dados empíricos sobre a origem social e o destino profissional de estudantes e ex-estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos, a partir de 2017, bem como dos docentes e outros servidores que atuam e atuaram nessa modalidade de ensino;
- Analisar os conteúdos e as metodologias utilizadas no Ensino Médio Integrado da instituição estudada;
- Estabelecer conexões objetivas entre as particularidades da escola e da sociedade, a partir do levantamento e da análise dos dados.

Sendo assim, esta pesquisa poderá contribuir para uma compreensão das complexidades da instituição e, ao identificar as contradições, limites e possibilidades, fomentar novas estratégias para uma educação não apenas comprometida com uma escola pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, mas também para uma formação autônoma e integral.

2.2. Metodologia e procedimentos

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos estudantes, ex-estudantes, docentes e outros servidores do Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos, bem como a análise dos conteúdos e das metodologias utilizadas nessa modalidade de ensino.

O IFSP – São Carlos teve autorização de funcionamento por meio da Portaria do MEC nº 1.008, de 29 de outubro de 2007, ainda como Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), iniciando suas atividades no ano de 2008 com o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Tornou-se IFSP em dezembro do mesmo ano.

Hoje a instituição conta com os cursos técnicos em Qualidade, em Manutenção de Aeronaves em Célula e em Manutenção Aeronáutica em Grupo Motopropulsor; cursos de graduação tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Processos Gerenciais; cursos de graduação (bacharelado) em Engenharia Aeronáutica, em Engenharia de *Software* e em Administração; cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Desenvolvimento de Sistemas para Dispositivos Móveis e *Lato Sensu* em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade; e os cursos técnicos integrados ao ensino médio de Informática para Internet e Manutenção de Aeronaves em Aviônicos.

De acordo com a PNP, com ano base de 2024, a unidade contava com 1.716 estudantes matriculados, dos quais 275 são pertencentes ao EMI. A instituição é a única de educação básica em nível federal no município e vem se consolidando no desenvolvimento da educação profissional e tecnológica na região de São Carlos.

Está claro que os IFs possuem institucionalidade própria, com 50% das vagas devendo ser destinadas à formação técnica de nível médio e com investimento maior por estudante do que em outras escolas públicas da educação básica. Por isso, é de alta relevância identificar as contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem princípios norteadores que apontam para a formação integral e omnilateral a partir do trabalho como princípio educativo, a fim de explicitar, por meio do método materialista histórico-dialético, as relações dessa instituição escolar com o contexto socioeconômico, visando estabelecer conexões objetivas entre as particularidades da escola e a sociedade.

Para isso, foram empregados diferentes procedimentos metodológicos, sendo:

- Levantamento bibliográfico: revisão bibliográfica sobre trabalho e educação na perspectiva da dialética marxista, visando à “[...] investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria” (Nosella; Buffa, 2005, p. 362).
- Análise documental: estudo de documentos oficiais que apresentem a história da instituição investigada, o IFSP – São Carlos, bem como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e os currículos de EMI.
- Elaboração dos instrumentos de coleta de dados dos estudantes, ex-estudantes, docentes e demais servidores da instituição escolar referentes ao objetivo proposto.
- Aplicação dos instrumentos (questionários, redação de opinião, entrevistas semiestruturadas etc.).
- Análise dos conteúdos: baseada nos pressupostos de organização analítica da Análise Crítica do Discurso (Fairclough; Melo, 2012).

2.3. O método materialista histórico-dialético e a elaboração de categorias

José Paulo Netto (2011) aponta que o conhecimento teórico, para Marx, é o conhecimento do objeto em sua existência real e efetiva, no qual o pesquisador reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica desse objeto, de modo que o desejável seria a realidade material interpretada pelo pesquisador. Martins e Lavoura (2018)

complementam que isso implica na relação entre a dimensão ontológica e a dimensão epistemológica da realidade, de modo que a dimensão epistemológica permite sistematizar formas de conhecer a realidade social e natural, levando à dimensão ontológica, ou seja, como a realidade verdadeiramente é, mas não esquecendo que a realidade é um processo histórico e dinâmico (devir), desenvolvido pela prática social dos seres humanos.

Com isso, os autores apontam para duas características dessa relação: 1) a existência objetiva da realidade, independente de nós seres humanos, mas que, por existir, pode ser conhecida pela investigação científica, sendo necessária a ciência da prática humana; 2) por existir objetivamente (ontologia), pode ser conhecida por nós (epistemologicamente), sendo a dimensão ontológica anterior à dimensão epistemológica.

Assim, o conhecimento científico é prática social em determinadas condições sociais e culturais de refletir e teorizar sobre essas práticas, sendo uma decodificação abstrata sobre a realidade concreta. Com isso, o conhecimento é produto do trabalho de indivíduos historicamente situados e, na investigação em educação, a atividade científica é essencialmente teórica, sendo reprodução ideal de fenômenos da realidade em seu movimento real (Martins; Lavoura, 2018). Nesse processo, da aparência busca-se a essência do objeto, sendo necessária, para isso, a construção de categorias.

Octávio Ianni (2011) esclarece que categoria é “[...] o núcleo, desfecho da reflexão dialética” (Ianni, 2011, p. 397), e tal reflexão não pode ser feita de maneira simples e imediata, sobretudo porque a realidade não se apresenta de maneira imediata, sendo algo complexo e multifacetado.

A realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. Se revela sobre diferentes partes. A reflexão deve observar, deve examinar essa realidade, o fato, o acontecimento que está em questão e tratar de basear a compreensão global, que implica em compreender o fato como um todo que seja vivo, não como um todo que está dissecado numa anatomia, numa fotografia, numa sincronia. (Ianni, 2011, p. 397).

Portanto, a categoria se distingue do conceito, uma vez que não se busca uma definição de algo (conceito), e sim sua reflexão. Para isso, a base empírica é fundamental, mas permanecer somente nela é se prender às aparências, que são apenas partes da realidade. Por isso, devem ser analisadas em conjunto com outras partes, de maneira crítica, o que demanda cuidado e possibilita retomadas teóricas de acordo com o que se

busca pesquisar. Com isso, como categoria, sua compreensão pode ser diferente de acordo com a pergunta que se faz frente à realidade a ser analisada.

A reflexão vai caminhando e parece que não vai deixando nada de lado. Vai reincorporando os elementos que estão sendo registrados. As reflexões que estão sendo descobertas. É como se a realidade fosse se tornando cada vez mais rica, mais complexa, mais viva. Retém muito daquilo que está no começo e vai recriando num percurso. Isto é um trabalho de reflexão complexo, que implica em desvendar o real. (Ianni, 2011, p. 398).

Ao elaborar proposições em defesa do materialismo histórico, Thompson (1981) aponta que esse se difere de outras correntes, não por premissas epistemológicas, mas pela elaboração de categorias em vez de conceitos, estando as categorias em modificações dialéticas contínuas, que dialogam com outras áreas e conceitos, formando-se e modificando-se continuamente, o que permite ao materialismo se manter atual frente aos que o acusam de ultrapassado. E Mauro Iasi (2011), ao procurar demonstrar tais características a partir da categoria de classe social, complementa:

O que estamos tentando demonstrar é que a dialética de Marx não se reduz ao movimento que quer captar no fenômeno, mas que tal dialética se expressa no movimento próprio dos conceitos, de forma que eles se referem a momentos de aproximação e aprofundamento da análise que parte da aparência até a essência, da essência menos profunda até a mais profunda, por vezes de volta à aparência carregando conteúdos conquistados até então. Disso resulta que o leitor desavisado pode confundir uma dessas aproximações com ‘o conceito’ definitivo de um determinado aspecto a ser estudado. (Iasi, 2011, p. 106).

Sendo uma reflexão sobre o real, a categoria não é solta, razão pela qual não depende apenas da vontade do pesquisador, pois não pode ser descolada do real. Da mesma forma, se o real (objeto) precisa ser analisado criticamente, também se deve analisar criticamente as análises que já foram feitas sobre esse real, o que leva a uma análise sobre a ideologia existente na sociedade em questão.

A realidade já está carregada de significados, que não são inocentes, precisando também serem desvendados, pois como parte da realidade, representam uma verdade para aqueles que os criaram. A partir desse processo se constroem as categorias “[...] pela reflexão que, ao mesmo tempo em que vai articulando as relações, os processos das estruturas que constituem o seu objeto, essa reflexão confere ao objeto uma nova realidade; entra na constituição do objeto” (Ianni, 2011, p. 404).

Com isso, Netto (2011) aponta que embora não exista neutralidade, por se referir a questões sociais, também não exclui a objetividade, uma vez que tal objetividade se verifica na prática social e histórica, embora esta muitas vezes esteja camuflada por concepções ideológicas de dominação. Daí a necessidade de o pesquisador, como sujeito, “[...] ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (Netto, 2011, p. 25).

Como método, deve-se iniciar pelo concreto, que aparece como dado. Já pela análise, abstrai-se tais dados, levando com o avanço da análise à elaboração de categorias. Nisso, o concreto se torna abstrato, para a abstração reproduzir o concreto pensado.

Como processo de síntese, as categorias resultam de um longo processo, tornando-se então ponto de partida da análise pelo método marxista. Nisso se diferenciam as categorias simples das complexas, sendo as simples aquelas formuladas pelo processo de reflexão crítica, mas ainda sem a ligação com outras categorias do todo da realidade. Ao se ligarem, formam as categorias complexas, que levam as simples a serem revistas, em um processo contínuo de recriação, surgindo novas expressões, de maneira dialética e de acordo com a história. “Toda explicação dialética é histórica. Ela está comprometida com a configuração histórica que está em questão” (Ianni, 2011, p. 406).

Assim:

Não é uma realidade deslocada do pensamento, é o pensamento e a realidade articulados num todo que é a categoria. Categoria essa que é precisamente histórica, nesse sentido de que ela guarda um compromisso com a realidade sobre a qual refletiu. Ela não é uma explicação universal que transcende as sociedades e as épocas e os períodos. Não, ela é uma explicação que guarda muito a historicidade daquele momento, daquela configuração. (Ianni, 2011, p. 409).

Nessa perspectiva, abstrair é tirar um elemento da totalidade e examiná-lo à parte. Como a realidade é “a síntese de múltiplas determinações”, e a “unidade do diverso” é a própria totalidade, isolar um elemento e analisá-lo para compreender como se relaciona com o todo possibilita a compreensão do todo de maneira mais real, e não aparente.

Martins e Lavoura (2018) ainda chamam a atenção para o fato de que a busca da essência não é o fim proposto pelo método materialista histórico-dialético, uma vez que, como conteúdo, ao ser compreendido, deve ter força para mudar a forma. Logo, a atividade teórica deve orientar a prática transformadora da realidade.

O método, em Marx, não é um conjunto de regras aplicáveis, e sim uma determinada posição do pesquisador em relação ao objeto para extrair dele suas múltiplas

determinações, sendo impossível separar o método da teoria marxiana. Nisso, deve haver plena articulação entre as categorias de totalidade (não se pode compreender a sociedade como partes que integram o todo, e sim uma totalidade estruturada e articulada), contradição (a natureza dessas contradições depende da estrutura de cada totalidade, sendo algo dinâmico) e mediação (como se relaciona a totalidade tomada como diversidade e como totalidade da sociedade burguesa). Além disso, há também possibilidade de empregar diversos instrumentos e técnicas de coleta de dados no processo de produção do concreto pensado.

Nesta tese, a partir da categoria de trabalho como princípio educativo, as reflexões propostas buscarão se aprofundar nas categorias de integração e de autonomia a partir da base teórica e dos dados relacionados ao EMI do IF São Carlos. O exercício de ir e vir sobre essas categorias será constante, ora trazendo reflexões da base teórica, ora as aproximando da base empírica, de modo a buscar uma síntese nas etapas finais deste trabalho.

Postos tais elementos, segue-se a questão das fontes e os cuidados para sua interpretação.

2.4. Questionamentos sobre as fontes de pesquisa

Para Adam Schaff (1995), o passado só volta até nós quando o convocamos, o que possibilita tanto uma ideia de que certos passados são mais importantes que outros, por serem lembrados, como a possibilidade de se reescrever o passado a partir de novas interpretações. Isso permite uma constante conexão entre o passado e o presente, uma vez que, nesse processo de reescrever a história por novas interpretações, pode-se trazer à tona algo que até então não estava claro ou à mostra, e isso se torna fundamental para entender ou até modificar o presente.

Mas como acessar o passado? Nesse ponto é que entram as fontes historiográficas, de modo que, para Ragazzini (2001), elas são as únicas que podem nos levar ao passado, sendo o equilíbrio entre a subjetividade da interpretação do pesquisador e a objetividade do que de fato aconteceu. Dadas as dificuldades de se alcançar esse equilíbrio na construção dos conhecimentos históricos, esses são sempre relativos e cumulativos. Eis o motivo da necessidade de serem revisitados e até reescritos, podendo surgir daí novas “verdades” que levam a rever as anteriores.

Por isso, Ragazzini (2001) trabalha com a ideia de certeza, e não de verdade, uma vez que pelas fontes analisadas se pode ter certeza do que se está afirmando, pois se apoiam em evidências. Mas é a verdade?

Em meio a essas discussões sobre fontes e fatos, verdades e interpretações, pensadores franceses propuseram uma forma de se pensar a história, denominada Escola de Annales, procurando se contrapor à visão positivista de história, que enxergava como fontes apenas o que seriam registros oficiais da história, e a visão marxista, que procura atribuir a todo acontecimento histórico elementos de antagonismo de classe a partir da organização social da estrutura econômica.

O que tais pensadores franceses sugerem é um contraponto entre essas duas formas, uma vez que confiar apenas nos documentos oficiais leva a considerar apenas a história dos vencedores e dominantes, apagando-se o restante; e, por sua vez, enxergar luta de classes em todos os elementos leva a ofuscar outros também importantes, como os relacionados ao cotidiano, à vida privada, às questões psicológicas, questões às culturais, entre outros (Bittar, 2018).

Em meio a isso, Braudel (1965) propõem uma nova concepção de tempo histórico compreendido em três formas: de longa duração, de média duração (conjunturas) e de curta duração (momentos). Na proposta do autor, há preferência para a análise histórica, de longa duração, uma vez que permite uma maior percepção do que realmente ocorreu pelo tempo que se passou.

Sua noção de tempo histórico pode ser compreendida pela metáfora da coruja de Minerva, apresentada por Hegel e resgatada por Schaff (1995). Nela, ao afirmar que a coruja de Minerva, deusa da sabedoria grega, inicia seu voo apenas ao entardecer, Hegel trazia a ideia de que a verdadeira compreensão só surge após eventos históricos terem se consolidado e amadurecido.

Nisso tudo, enquanto os teóricos da visão positivista defendiam que sem documentos não há história, os teóricos da Escola de Annales defendem que sem problema não há história. Estes últimos aproximam-se do marxismo ao considerar a importância da estrutura econômica em um primeiro momento, para mais tarde se afastarem dele, passando a se preocupar mais com o que o marxismo denomina de superestrutura, ou seja, as questões culturais e ideológicas, tornando-se uma história cultural e ganhando ares pós-modernos (Bittar, 2018).

Em meio a tais discussões, há a necessidade de resgatar as relações dialéticas da realidade social acerca da estrutura e superestrutura, e é nesse ponto que a filosofia da práxis, de Antonio Gramsci, ganha força.

Assim,

‘filosofia da práxis’ não é tanto um sinônimo, mas uma verdadeira revisão e interpretação do materialismo histórico como filosofia independente e original. [...] Mas se a filosofia da práxis quer ser uma revisão, quer também diferenciar-se de operações similares, realizadas tanto por materialistas vulgares de esquerda, como pelo idealismo de direita que, com Croce e Gentile, anuncia já a ‘superação’ do marxismo. Em tal sentido, mais do que uma revisão, a filosofia da práxis quer ser a busca de uma ortodoxia própria do marxismo. (Dainotto, 2018, p. 593).

Com isso, Gramsci procura resgatar elementos centrais da teoria marxiana, como a possibilidade de transformação social, considerando de fato a dialética da história em vez de dar primazia ao materialismo economicista, de modo a possibilitar análises que, aos olhos do materialismo economicista, seriam vistas como restritas à superestrutura social e, portanto, desprezíveis como análises.

Eis uma característica marcante do marxismo gramsciano: as formações econômicas e sociais não são determinadas exclusivamente pelos movimentos da estrutura, mas na dialética relação da base material com a superestrutura social. (Martins, 2013, p. 15).

Dessa forma, ao resgatar a relação dialética da história, há também o resgate da força das ideias como armas para a mudança social, mas não em um sentido idealista. Contestar a realidade social abre possibilidades de ruptura da visão de mundo hegemônica por parte dos grupos subalternos, o que pode levar à construção de uma nova hegemonia e, com isso, uma real transformação social.

É a relação dialética entre superestrutura e estrutura social que pode ser captada a partir do levantamento de questões culturais e ideológicas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, desde que levando em conta a totalidade das relações sociais. Isso permite analisar tanto dados oficiais como ouvir relatos particulares, buscando compreender as especificidades deste objeto em particular, sem perder sua relação com a totalidade da realidade social.

Como adverte Gramsci (1999, p. 101), “[...] uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente”. Isso aproxima a filosofia da

política, abrindo espaço para um resgate ontológico da relação entre o pensar e o agir e de uma visão de totalidade sobre a realidade social.

2.5. Investigando instituições escolares

Para uma pesquisa em instituição escolar, sob o método materialista histórico-dialético, demandam-se algumas precauções. Nosella e Buffa (2005) compreendem ser necessário “[...] um marxismo investigativo que, sem recusar novas contribuições teóricas, entendia que o pesquisador, antes de expor o movimento real na sua totalidade, precisava investigar os aspectos particulares do real” (Nosella; Buffa, 2005, p. 357).

Nesse processo, há a necessidade de relacionar os contextos políticos, econômicos, sociais e culturais com tais particularidades a partir da dialética, investigando as relações entre escola e sociedade a partir do modo como a sociedade produz sua existência material e como isso reflete na formação escolar.

Dito de outra maneira, a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar. Essa influência adquire tamanha amplitude que chega a moldar suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois as classes sociais opostas lutam em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses (Nosella; Buffa, 2005, p. 362).

Sendo assim, analisar o IFSP – São Carlos é analisar apenas uma parte do todo, mas inserida em contextos e conflitos, que refletem a realidade social e, por isso, possibilitam maior compreensão da totalidade. Compreender como essa instituição, construída a partir de certas intenções e dentro de contextos específicos, forma seus estudantes de nível médio integrado à educação profissional, gerando um sentido real a seus estudantes, possibilita analisar a função social que de fato carrega, e compreender suas contradições, limites e possibilidades.

Mas compreender não quer dizer transformar, como apontam mais uma vez Nosella e Buffa (2008),

[...] estamos conscientes de que essas pesquisas como, aliás, qualquer outra, por si só, não formam educadores comprometidos com as transformações sociais desejadas, simplesmente porque não determinam o livre arbítrio dos homens. Entretanto, podem ser um

instrumento para uma nova compreensão da escola, elevando, assim, o autoconhecimento de seus profissionais ao estabelecerem comparações com outros e, portanto, aumentando a responsabilidade de suas opções. (Nosella; Buffa, 2008, p. 21).

Esse autoconhecimento e aumento da responsabilidade são elementos importantes para que os IFs assumam, de fato, o compromisso com a formação integral e um projeto em busca de uma nova hegemonia. Como práticas de ensino e aprendizagem, as ações docentes costumam ser as mesmas da escola voltada à polivalência e conformação própria do capitalismo, sem que haja compromisso com os princípios norteadores dessa modalidade de ensino, já que as formas de seleção do corpo docente e demais servidores dessa instituição não exigem conhecimentos referentes a tais práticas de ensino e aprendizagem. Embora não seja garantia de transformação social, a compreensão sobre a própria instituição e seu papel perante a sociedade é uma etapa necessária, sobretudo para aumentar a responsabilidade e o compromisso de seus servidores.

Por fim, nesta pesquisa foi possível entrar em contato tanto com as fontes oficiais como com as mais subjetivas, possibilitando a elaboração de questionamentos que, ao serem postos, de maneira dialética, a outros, numa relação de totalidade, possibilitou análises para além das aparências.

Além do acúmulo e avanço do conhecimento produzido na área de pesquisa sobre trabalho e educação, pretende-se contribuir na construção de uma práxis educativa que, como parte do todo social e dialético, fomente a busca de possíveis mudanças nas estruturas determinantes da vida social e a construção de um outro modelo de sociedade.

2.6. A análise crítica do discurso

Uma vez que o referencial teórico adotado para esta pesquisa é marxista, a opção por uma teoria de análise dos dados coletados foi a da Análise Crítica do Discurso (ACD), de Fairclough e Melo (2012).

O objeto de pesquisa da ACD é o papel diferenciado da linguagem no novo capitalismo. Embora mais uma teoria do que um método, a ACD está ligada à linguagem verbal, visual e corporal (semiose) como parte do processo social material de maneiras mais amplas, relacionando-se com outras teorias e métodos sociais.

Por essa teoria se considera que é impossível separar o discurso dos processos sociais materiais. Essa interdependência se dá porque a construção de sentidos depende

dessa relação da totalidade (econômica, política, cultural, etc.), englobando formas de agir em sociedade a partir da posição em que se está na rede de práticas estruturadas, ao passo que possibilita transformá-las, numa relação dialética.

Assim, toda prática inclui os seguintes elementos: a) atividade produtiva; b) meios de produção; c) relações sociais; d) identidades sociais; e) valores culturais; f) consciência; g) semiose. Todos os elementos estão em relação dialética, internalizando-se sem se confundirem, de modo que “a ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais” (Fairclough; Melo, 2012, p. 309).

Nisso, as mudanças sociais influenciam e são influenciadas pela forma como os signos são interpretados, e a relação entre as diversas interpretações (semioses) com a própria prática social necessita ser analisada. É esse o papel da ACD.

A semiose constitui gêneros discursivos, sendo maneiras de agir e reproduzir a vida social, representando-as de acordo com suas diferenças de posição na vida social, com discursos diferentes. Compreender a ordem do discurso é compreender o aspecto semiótico de uma ordem social específica, como a ordem globalizada do novo capitalismo, por exemplo.

Como estruturação social com diferenças semióticas na construção do discurso, um aspecto dessa ordenação é a dominância, havendo um discurso dominante na interpretação dos signos enquanto outros discursos se tornam marginais, subversivos ou alternativos, abrindo espaços para outras formas de ação e interpretação. Nisso se aplica o conceito de hegemonia, próprio da teoria gramsciana, tornando certos discursos parte do senso comum legitimador, que sustenta certas relações de dominação, mas podendo ser contestado como forma de luta.

Há, portanto, uma oscilação entre a ênfase na estrutura e na ação, importando a articulação que há entre elas. Nisso, há a interdiscursividade, relacionando os textos e as interações, sendo “[...] uma questão de quais gêneros, discursos e estilos os constituem, e como, no texto, esses aspectos são trabalhados para formar articulações particulares” (Fairclough; Melo, 2012, p. 311).

Para todo o processo é fundamental combinar elementos relacionais com dialéticos, combinando elementos negativos e positivos para identificar possibilidades até então não percebidas. Por dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semântico, torna-se importante considerar o lado dos excluídos e minorias, dos dominados e subalternos.

Em um segundo momento, busca-se um diagnóstico dos obstáculos para serem resolvidos, existindo relações com a estrutura social das diversas semioses na ordem do discurso. Um exemplo disso é o discurso inerente ao campo da administração de empresa contaminando o setor público, como ocorre na educação. Assim, devem ser consideradas, nesses obstáculos, as interações que influenciam o problema, sejam eles diretos (atuação de docentes, por exemplo), sejam indiretos (materiais didáticos, livros, ou outras referências passadas aos docentes e/ou estudantes).

Assim, há que se considerar a investigação interdiscursiva, que visa compreender como certos tipos de interação articulam diferentes gêneros, discursos e estilos, assim como ocorre em uma investigação linguística, onde o uso de certa linguagem é modelado por funções sociais.

O passo seguinte é analisar em que medidas o problema influencia na ordem social, ligando o “como é” ao “como deveria ser”, demonstrando a necessidade de mudanças ou não. Nesse aspecto especificamente podem se manifestar as mais diversas ideologias, que contribuem para a manutenção das relações de poder e dominação.

Em seguida, busca-se transformar o negativo em positivo, identificando as possibilidades de mudança, apontando contradições, lacunas, deficiências, ou mesmo as resistências para tais mudanças.

Por fim, realiza-se a reflexão, na qual se questionam as evidências do método nas possibilidades de mudanças e suas contribuições.

Assim, nesta pesquisa busca-se articular, dialeticamente, todos esses elementos propostos como método.

3. BASES TEÓRICAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

3.1. Ideologia burguesa e realidade social

Uma vez que se pretende analisar, pelo materialismo histórico-dialético, parte de uma instituição relacionada aos IFs, no caso o IFSP – São Carlos, torna-se necessário analisar como tal método compreende a realidade social. E, nessa compreensão, há necessariamente um recorte de classes.

Em sua obra “Sobre a questão judaica” (2010b), escrito em 1843, Marx já chamava a atenção para o caráter dominante da ideologia burguesa, trazendo suas ideias como sendo ideias gerais a toda humanidade. Marx denuncia que todas as formas de emancipação política, apresentadas como formas de direitos humanos universais desde os processos da Revolução Francesa, não passariam de visões burguesas. Isso porque colocava a todos, sob a ideia de cidadãos, como serviçais de seus interesses. Assim, na ideologia burguesa, liberdade se resume a propriedade, como afirmava Locke (1983).

[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo limitado, limitado a si mesmo. A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à propriedade privada. (Marx, 2010b, p. 49).

Marx (2005) continua com essa temática em outras obras, como em “A Miséria da filosofia”, na qual discute o quanto os economistas, burgueses, ao falarem sobre a riqueza pelo excedente econômico, o fazem considerando a riqueza dos burgueses, sem levar em conta a relacionada ao proletariado. Dessa maneira, quando comemoram o aumento do emprego, fazem-no em raros momentos de prosperidade que não atinge a totalidade dos trabalhadores, excluindo toda existência de abusos, explorações e mortes nesse processo.

Tais economistas ainda justificam que toda organização social e econômica, antes da sociedade burguesa, seria artificial, ao passo em que esta seria a forma de organização natural e, portanto, devendo permanecer como eterna, representando o fim da história.

Os economistas têm uma maneira singular de proceder. Para eles, só existem duas espécies de instituições: as da arte e as da natureza. As instituições feudais são artificiais, as da burguesia são naturais. [...]

Dizendo que as relações atuais – as relações da produção burguesa – são naturais, os economistas dão a entender que é nessas relações que se cria a riqueza e se desenvolvem as forças produtivas segundo as leis da natureza. Portanto, essas relações são leis naturais independentes da influência do tempo. São leis eternas que devem sempre reger a sociedade. Assim, houve história, mas não há mais. Houve história porque existiram instituições de feudalidade e porque nelas se encontram relações de produção inteiramente diferentes das da sociedade burguesa, que os economistas querem fazer passar por naturais, logo eternas. (Marx, 1985, p.115-116).

Em seus discursos, a classe dominante convence as massas de que seus ideais são de interesses gerais para, em seguida, ao conseguirem o que querem, abandonarem as massas, se tornando conservadores e reacionários. Como exemplo histórico, Marx traz, em “As lutas de classes na França” (2012), como o ideal da revolução francesa de “fraternidade” procurou obscurecer a luta de classes, colocando a todos, proletários e burgueses, como sendo um mesmo povo unido:

[...] na fraseologia hipócrita das facções burguesas até ali excluídas do domínio, o domínio da burguesia fora eliminado com a introdução da república. Naquela hora, todos os monarquistas se transformaram em republicanos e todos os milionários de Paris em trabalhadores. A fraseologia que correspondeu a essa eliminação imaginária das relações de classe foi a da *fraternité*, a confraternização e fraternidade universal. Uma abstração cômoda dos antagonismos de classe, uma nivelção sentimental dos interesses de classe contraditórios, uma exaltação delirante acima da luta de classes, a *fraternité*: essa foi a palavra-chave propriamente dita da Revolução de Fevereiro. (Marx, 2012, p. 37).

No entanto, uma vez carregadas de falsas verdades, ou por ocultamento ou por inversão da realidade social, tais concepções não se sustentam e suas contradições começam a aparecer, de forma que, quanto mais desenvolvidos forem os meios de produção e distribuição de um sistema, mais rápido essas contradições aparecem, embora não sejam sentidas de imediato.

Engels entra nessa discussão em sua obra “Anti-Dühring” (2016), procurando desmistificar outro conceito que sustenta a ideologia burguesa, colocado como eterno para acalmar e silenciar as massas trabalhadoras, tal qual os de liberdade e fraternidade o fazem. No caso, o conceito de igualdade:

[...] a própria concepção da igualdade, em sua forma tanto burguesa como proletária, é um produto histórico para cuja confecção se fizeram necessárias certas relações históricas, as quais, por sua vez, pressupõem

uma longa história prévia. Portanto, ela é tudo menos uma verdade eterna. (Engels, 2016, p. 160-161).

Embora os liberais acusem que as ideias de Marx já estão superadas, Lênin (1977) nos lembra que só será possível superar Marx quando o capital for superado. Tais acusações servem aos mesmos propósitos apontados anteriormente: apresentar a ideologia dominante como eterna, natural, imparcial e universal a toda humanidade.

De uma forma ou de outra, toda a ciência oficial e liberal defende a escravidão assalariada, enquanto o marxismo declarou uma guerra implacável a essa escravidão. Esperar que a ciência fosse imparcial numa sociedade de escravidão assalariada seria uma ingenuidade tão pueril como esperar que os fabricantes sejam imparciais quanto à questão da conveniência de aumentar os salários dos operários diminuindo os lucros do capital. (Lênin, 1977, p. 35).

Embora a burguesia, como classe dominante, procura fazer com que suas ideias se tornem as ideias dominantes a todas as classes, “a filosofia de Marx é o materialismo filosófico acabado, que deu à humanidade, à classe operária sobretudo, poderosos instrumentos de conhecimento” (Lênin, 1977, p. 36). Com isso, as teorias marxianas passam a demonstrar que tais ideias não seriam universais, de modo que “na maioria das vezes, as necessidades nascem diretamente da produção, ou de um estado de coisas baseado na produção” (Marx, 1985, p. 48).

Assim, para compreender a realidade social torna-se necessário compreender os seres humanos reais e as condições materiais de existência, de modo que “ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (Marx; Engels, 2007, p. 87). Com o desenvolvimento da história, a partir dos processos de divisão do trabalho social e o surgimento de diferentes classes, a partir de violentos processos de exploração, uma classe se torna dominante perante a outra, dominada, surgindo a luta de classes.

Engels (2016) complementa:

Os novos fatos obrigaram a submissão de toda a história pregressa a uma nova investigação, e então ficou evidente que toda a história até ali fora a história da lutas de classes, que essas classes da sociedade que combatem umas às outras são, em cada caso, produtos das relações de produção e de intercâmbio, em suma, das relações econômicas de sua época, e que, portanto, cada estrutura econômica da sociedade constitui a base real, a partir da qual deve ser explicada, em última instância, toda a superestrutura das instituições jurídicas e políticas, bem como o modo

de representação religiosa, filosófica e de qualquer natureza de cada período histórico. (Engels, 2016, p. 66).

É a desmistificação da ideologia burguesa. Se antes as relações de riquezas e pobreza pareciam como sendo naturais, no sentido de que uns trabalhavam e, portanto, produziam e acumulavam, enquanto outros não o faziam e, por não terem nada com que trocar, precisavam trocar sua própria força de trabalho por um salário, Marx passa a demonstrar que nisso não havia nada de inocente. Os trabalhadores apresentados como livres seriam, na realidade, livres num sentido duplo,

[...] porque não pertencem diretamente aos meios de produção, como os escravos, os servos etc., nem os meios de produção lhes pertencem, como, por exemplo, o camponês economicamente autônomo etc., estando, pelo contrário, livres, soltos e desprovidos deles. (Marx, 1996, p. 340).

A ideologia burguesa registra esse movimento de separação do trabalhador das condições do seu trabalho como sendo apenas uma libertação do trabalhador das condições servis e da coação corporativa. No entanto, esconde que lhes foram roubados toda e qualquer forma de produção de sua existência a partir da expropriação de base fundiária do camponês, sendo o que Marx (1996) chama de “acumulação primitiva do capital”:

Os expulsos pela dissolução dos séquitos feudais e pela intermitente e violenta expropriação da base fundiária, esse proletariado livre como os pássaros não podia ser absorvido pela manufatura nascente com a mesma velocidade com que foi posto no mundo. Por outro lado, os que foram bruscamente arrancados de seu modo costumeiro de vida não conseguiam enquadrar-se de maneira igualmente súbita na disciplina da nova condição. Eles se converteram em massas de esmoleiros, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição e na maioria dos casos por força das circunstâncias. Daí ter surgido em toda a Europa ocidental, no final do século XV e durante todo o século XVI, uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. (Marx, 1996, p. 356).

A forma de a burguesia utilizar a violência em tais processos, assim como impedir revoltas dos trabalhadores empobrecidos frente a tais situações, camufladas de legitimidade, é por meio do Estado.

3.2. O Estado como forma de dominação burguesa

A partir do materialismo histórico-dialético percebemos que o modo como se realiza a produção, dentro das condições históricas, determinam também as formas de distribuição da produção. Com as diferentes formas de distribuição surgem as diferentes classes, divididas entre dominantes e dominadas. Nisso, o Estado, que ideologicamente surgiria como forma de organização social, se torna um representante dos interesses da classe dominante, mas camuflado de representante de toda a sociedade, apresentando-se sobre ela como neutro.

Assim, como o conhecimento do homem reflete a natureza que existe independentemente dele, isto é, a matéria em desenvolvimento, também o conhecimento social do homem (ou seja: as diversas opiniões e doutrinas filosóficas, religiosas, políticas, etc.) reflete o regime econômico da sociedade. As instituições políticas são a superestrutura que se ergue sobre a base econômica. Assim, vemos, por exemplo, como as diversas formas políticas dos Estados europeus modernos servem para reforçar a dominação da burguesia sobre o proletariado. (Lênin, 1977, p. 36).

Durante os períodos de expropriação das terras do trabalhador, sintetizado anteriormente, os expulsos de suas propriedades tornaram-se o proletariado desempregado, não conseguindo emprego pelo fato de a manufatura nascente não crescer na mesma proporção que cresciam os expropriados, tornando-os “esmoleiros, assaltantes, vagabundos” por não terem outra opção. Esse processo de marginalização levou à criação de leis sanguinárias contra a “vagabundagem”, uma vez que, no ideário burguês, esses sujeitos marginalizados eram vistos como responsáveis pelas condições que se encontravam.

Assim, o povo do campo, tendo sua base fundiária expropriada à força e dela sendo expulso e transformado em vagabundos, foi enquadrado por leis grotescas e terroristas numa disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado, por meio do açoite, do ferro em brasa e da tortura. (Marx, 1996, p. 358).

Nesse processo de desenvolvimento do capitalismo surge também uma classe de trabalhadores, que passam a naturalizar este modo de produção, entendendo-os como normais, uma vez que “percebiam” não haver trabalho para todos. Isso gera uma lei de oferta e procura do trabalho que mantém os salários sempre baixos e o capital se valorizando, selando o controle capitalista sobre os trabalhadores. Nesse processo, o

Estado se torna o validador de tais condições, regulando o valor dos salários e das jornadas de trabalho em favor da burguesia.

A burguesia nascente precisa e emprega a força do Estado para ‘regular’ o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites convenientes à extração de mais-valia, para prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva. (Marx, 1996, p. 359).

Diversas leis impediam o pagamento de salários maiores do que os determinados pelo Estado, não estipulando um valor mínimo, apenas um máximo. Com o tempo foram se modificando as leis do trabalho, mas sempre conservando o controle salarial, assim como determinando proibições de formas de organizações dos trabalhadores, sendo vistos como conspirações e crimes de Estado (Marx, 1996).

Mas a burguesia não poderia existir sem o seu oposto, fazendo surgir os assalariados como sua antítese, assim como surgindo as vozes das intenções de uma nova classe dominante e, portanto, nova classe revolucionária, como expunham as utopias nos séculos XVI e XVII, e as teorias comunistas no século XVIII. Tais ideias já não eram apenas no sentido de abolir os privilégios de uma classe, mas abolir o próprio antagonismo de classes.

Por seu conteúdo, o socialismo moderno é, acima de tudo, produto da percepção dos antagonismos de classe reinantes na sociedade moderna entre possuidores e despossuídos, assalariados e burgueses, de um lado, e da noção da anarquia que governa a produção, de outro. Por sua forma teórica, porém, ele se manifesta inicialmente como uma continuação aprofundada, supostamente mais coerente, dos princípios estabelecidos pelos grandes iluministas franceses do século XVIII. (Engels, 2016, p. 56).

Como utopias, faltava às teorias socialistas/comunistas de então as bases materiais para sua realização. É nesse ponto que se inserem as teorias sobretudo de Marx. Em O Capital, Marx (1996) traz a concepção de que ao desenvolver o capitalismo também se desenvolverão os germens de sua destruição, após a qual o capitalista é quem deverá ser o expropriado, e a terra socializada.

Esse movimento ocorre no seio da própria sociedade capitalista em que, por meio da centralização do capital, ocorre a expropriação de capitalistas pelos próprios capitalistas, ao passo que surgem formas cooperativas do processo de trabalho de maneira

crescente, organizada pelos trabalhadores e se internacionalizando, fazendo com que, ao mesmo tempo que se eleva a miséria também se eleva a organização e a revolta da classe trabalhadora. A lógica do sistema não sustenta o sistema, fazendo com que os expropriadores sejam expropriados, levando a sua própria negação.

Esse movimento, de maneira dialética, faria não com que se voltasse ao que existia anteriormente, ou seja, a propriedade privada individual, mas “a cooperação e a propriedade comum da terra e dos meios de produção produzidos pelo próprio trabalho” (Marx, 1996, p. 381). Se na acumulação primitiva do capital houve a expropriação de muitos por poucos capitalistas, agora “[...] trata-se da expropriação de poucos usurpadores pela massa do povo” (Marx, 1996, p. 381). São esses os processos revolucionários, aos quais Lênin complementa:

[...] as tempestuosas revoluções que acompanharam em toda a Europa, e especialmente em França, a queda do feudalismo, da servidão, mostravam cada vez com maior clareza que a luta de classes era a base e a força motriz de todo o desenvolvimento. Nenhuma vitória da liberdade política sobre a classe feudal foi alcançada sem uma resistência desesperada. Nenhum país capitalista se formou sobre uma base mais ou menos livre, mais ou menos democrática, sem uma luta de morte entre as diversas classes da sociedade capitalista. (Lênin, 1977, p. 39).

Como formas de organização dos trabalhadores, surgem as coalisões e os sindicatos. Inicialmente essas organizações surgiram para reivindicar salários, mas com o tempo e a percepção da união e organização dos capitalistas passam também a se unir e organizar sobre outras pautas maiores, levando a um caráter político e desenvolvendo consciência de classe.

Isso leva ao antagonismo das classes e o surgimento da classe trabalhadora como classe revolucionária. Dessa forma, o proletariado tem a possibilidade de abolir todo antagonismo de classes e o próprio poder político, uma vez que este existe como forma de dominação. Assim, não há como separar movimento social do movimento político, a não ser que se leve ao fim o antagonismo de classes, fazendo com que as evoluções sociais não sejam mais revoluções políticas (Marx, 1985).

Não digam que o movimento social exclui o movimento político. Não há jamais um movimento político que não seja ao mesmo tempo social. Somente numa ordem de coisas em que não houver mais classes e antagonismo de classes as evoluções sociais deixarão de ser revoluções políticas. (Marx, 1985, p. 160).

Com isso, se os economistas são representantes ideológicos da burguesia, os socialistas e comunistas são os teóricos do proletariado, embora tais ideias possam ser vistas como utópicas, se as condições materiais não estiverem devidamente formadas para que ocorram as transformações sociais. Mas, ao se buscar a ciência burguesa, não se verá perspectivas de transformação social, embora a própria realidade permita compreender as injustiças.

Marx (2012) demonstra esse movimento revolucionário ao analisar os processos revolucionários franceses no século XIX, sobretudo em relação ao antagonismo de classes e às manobras feitas pela burguesia para o controle do Estado. Escreve ele que o que foi convulsão social da forma de Estado, em fevereiro de 1848, virou uma convulsão da sociedade burguesa.

Em outras palavras, como foi apontado anteriormente, a burguesia se colocou como representante dos interesses gerais para conseguir o que queria, traindo a massa do proletário logo em seguida, assim como a pequena burguesia, comerciantes que julgavam ter sua parte por apoiar a burguesia republicana e pela repressão aos trabalhadores insurgentes.

Tais comerciantes tiveram um golpe duplo ao perceber que seus clientes e devedores eram justamente os insurgentes, e, ao reestabelecer a ordem, foram tomados de cobranças de promissórias, aluguel, hipoteca... indo à falência. Crendo vencedores, não se percebiam massa de manobra nas mãos dos burgueses.

Mas, depois que as barricadas foram derrubadas e os trabalhadores destruídos, os lojistas correram inebriados pela vitória às suas lojas e se depararam com a barricada posta na entrada destas por um redentor da propriedade, por um agente oficial do crédito, apresentando-lhes mensagens ameaçadoras: promissória vencida! Aluguel atrasado! Hipoteca vencida! Boutique falida! Boutique arruinado! Salvem a propriedade! Porém, a casa em que moravam não era sua propriedade; a loja de que cuidavam não era sua propriedade; as mercadorias que comerciavam não eram sua propriedade. Nem o seu negócio, nem os pratos onde comiam, nem a cama em que dormiam lhes pertenciam mais. Era deles que essas propriedades deveriam ser salvas. (Marx, 2012, p. 53).

Como classe revolucionária contra a nobreza, a burguesia se torna classe conservadora e reacionária ao assumir o poder. Enquanto pequena burguesia, os comerciantes não se encontram nem como proprietários e nem como assalariados. E

enquanto conformados com a condição em que se encontram, entorpecidos pela ideologia burguesa, a classe trabalhadora se mantém como está, a não ser que desperte sua consciência de classe.

Mas esse despertar não se dá de maneira espontânea, devendo ser desenvolvida na forma de organizações cooperativas e sindicais dos trabalhadores. Mesmo em situações em que o Estado esteja sob o controle democrático dos trabalhadores, não devem se manter amparados por ele, uma vez que, no capitalismo, o Estado é uma instituição burguesa, devendo os trabalhadores se libertarem de sua tutela (Marx, 2010a).

No entanto, o uso das formas de luta possíveis dentro do próprio Estado burguês é fundamental nesse processo de transformação. Ainda referente à análise dos movimentos revolucionários franceses, Engels, no Prefácio da obra de Marx (2012), discute que, com a industrialização alemã e a organização operária pelo partido social-democrático, os trabalhadores começaram a ter voz, utilizando o direito do voto universal como arma.

O partido e a representação política, embora dentro da lógica do Estado burguês, se tornaram importantes como forma de levar as ideias socialistas e comunistas às camadas proletárias que ainda estavam distantes do movimento. Representam mais uma forma de mobilização e de luta em favor da revolução, embora o Estado burguês também procure se mobilizar para impedir os avanços por esse meio, tendo que, para isso, violar leis criadas por ele mesmo. Foi o caso da abolição do sufrágio universal, realizado no desenvolver do momento histórico francês em questão, levando ao golpe de Luís Bonaparte.

Lênin (1977) resume bem toda a necessidade desses processos de luta política:

Os homens sempre foram em política vítimas ingênuas do engano dos outros e do próprio e continuarão a sê-lo enquanto não aprendem a descobrir por trás de todas as frases, declarações e promessas morais, religiosas, políticas e sociais, os interesses de uma ou de outra classe. Os partidários de reformas e melhoramentos ver-se-ão sempre enganados pelos defensores do velho, enquanto não compreenderem que toda a instituição velha, por mais bárbara e apodrecida que pareça, se mantém pela força de umas ou de outras classes dominantes. E para vencer a resistência dessas classes só há um meio: encontrar na própria sociedade que nos rodeia, educar e organizar para a luta, os elementos que possam - e, pela sua situação social, devam - formar a força capaz de varrer o velho e criar o novo. (Lênin, 1977, p. 39).

Isso permite pensar possibilidades de educação, mas não nos moldes burgueses, que oferece uma educação geral para todos, mas carregada de dualismos, uma vez que a escola para a classe dominante não é a mesma para os dominados, pois a estes a burguesia oferece conhecimentos fragmentados, aos poucos, visando à profissionalização. Nisso, Marx (2010a) diferencia o papel do Estado como financiador da educação pública do seu papel como influenciador dessa educação:

É preciso rejeitar peremptoriamente uma “educação popular a cargo do Estado”. Uma coisa é determinar, mediante uma lei geral, os recursos das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e fiscalizar, por intermédio de inspetores públicos, a execução dessas prescrições legais [...]. Outra coisa completamente diferente é fazer do Estado o educador do povo! É preciso antes banir toda influência sobre a escola, tanto do governo quanto da Igreja. [...] Ao contrário, o Estado é que necessita receber do povo uma educação maciça. (Marx, 2010a, p. 127).

Ao entrar na discussão sobre educação na obra que trata a respeito do programa de Gotha, Marx (2010a) também aborda sobre a condição do trabalho infantil, existente à época que escrevia, e salienta que, embora as condições existentes na época impedissem sua proibição, deveria ao menos ter limitação de idade e ser regulamentado, completando que “[...] a combinação precoce de trabalho produtivo com a instrução é um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade atual” (Marx, 2010a, p. 130).

Embora trazer toda a discussão de transformação e revolução social para a questão da instrução escolar pareça um reducionismo quanto à grandiosidade e importância do tema, não se deve esquecer que, no materialismo histórico-dialético, a compreensão da totalidade das relações sociais se faz importante. Essa compreensão passa pela formação da consciência e do como se estruturam, enquanto superestrutura social, os modelos de educação.

Engels (2016) aborda a questão da totalidade ao confrontar as ideias de Dühring. Considera que a análise das ciências naturais e da história são fundamentais para a análise da totalidade, mas aponta que essas duas foram analisadas isoladamente com o progresso científico, vendo-as como estáticas e por métodos metafísicos de especulação. Isso levou a um dualismo entre verdadeiro ou falso distante da dialética, e tornaram-se senso comum no próprio campo científico.

Só que o senso comum, um camarada tão respeitável quando se encontra no território caseiro das suas quatro paredes, passa a viver

aventuras admiráveis assim que ousa adentrar o vasto mundo da pesquisa; e a concepção metafísica, por mais justificada e até necessária que seja em campos tão vastos, que se expandem de acordo com a natureza do objeto, cedo ou tarde topa com alguma barreira, além da qual ela se torna unilateral, tacaña e abstrata, perdendo-se em contradições insolúveis, porque diante das coisas individuais esquece o nexo entre elas, diante do ser dessas coisas esquece seu devir e fenecer, diante do seu repouso esquece seu movimento. (Engels, 2016, p. 61-62).

Tudo está ligado! Embora não seja a consciência que determina o ser social, mas o ser social que determina a consciência (Marx, 2008a), uma vez posta em movimento e invertida pela ideologia burguesa, a consciência passa a ter sua importância. O próprio marxismo passa a ser interpretado de diferentes formas, perdendo sua essência. Resgatar os ideais de Marx e a compreensão de totalidade como forma de desenvolver a consciência de classe se torna fundamental, e é nesse sentido que Antônio Gramsci pode contribuir para possibilidades de transformação social por meio da Filosofia da Práxis.

3.3. A filosofia da práxis

Materialismo histórico; dialética materialista; materialismo dialético... diversos nomes para uma teoria que se relacione às ideias de Karl Marx. Mas além de Marx, há o marxismo, ou marxismos, que se apropriaram de teorias, nomenclaturas, expressões e interpretações em nome do criador, Marx. Disso resultaram percepções tão díspares que aquilo que se tinha como elemento teórico chave para uma prática revolucionária se tornou elemento de disputas e embates de poder.

A teoria marxiana havia se mostrado exitosa, mas com necessárias adaptações, ou melhor, traduções³, de acordo com as realidades existentes. Além disso, também passou a ser disputada por aqueles que pretendiam assumir a continuidade de tais ideias.

³ Tradutibilidade é um conceito desenvolvido por Gramsci para compreender os porquês de certos acontecimentos não se reproduzirem em outros lugares, mesmo que realizados aos mesmos moldes; ou dos porquês de certos acontecimentos, que não seriam possíveis de ocorrerem em certos locais, mas acabarem acontecendo, desafiando o que dizia a teoria então vigente. É o que aconteceu com a filosofia alemã, no qual a **ideia** de transformação se traduziu em **prática** transformadora na Revolução Francesa e, depois, pelo marxismo, em práticas de lutas socialistas; ou com a teórica impossibilidade de uma revolução socialista ocorrer em territórios nos quais os meios de produção burgueses não estivessem desenvolvidos, mas que se tornaram possíveis como Revolução Russa, sendo este um país considerado feudal. Inclusive chamar a Rússia de feudal já é uma forma de tradução, uma vez que se exporta um modelo econômico europeu para se compreender uma realidade completamente diferente da Europa. Esse processo se repete em toda forma de tradução, de modo que nenhuma tradução é neutra, existindo sempre sentidos e significados.

Em meio a tantas tentativas de adaptar Marx para novas realidades históricas, diversos marxistas cometeram o erro de aproximá-lo justamente daquilo que ele mais combatia, ou seja, uma concepção mecanicista, determinista, idealista e até mesmo positivista da história. Seria necessário alguém que pudesse resgatá-lo. Mas esse resgate deveria também levar em conta toda mudança e transformação próprias da história como processo de relações sociais e de luta de classes.

É nesse meio que surge a Filosofia da Práxis, de Antonio Gramsci. Conforme Bianchi (2017, p. 21),

A exposição da filosofia da práxis por Gramsci assumia um viés fortemente crítico perante o marxismo oficial e, em particular, perante as concepções fatalistas e deterministas que lhe são próprias. Para Gramsci, tais concepções eram ‘a religião’ de subalternos.

Assim, para Gramsci (1999, p. 238):

A pretensão (apresentada como postulado essencial do materialismo histórico) de apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infraestrutura deve ser combatida, teoricamente, como um infantilismo primitivo, ou deve ser combatida, praticamente, como o testemunho autêntico de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas.

Gramsci se dizia marxista ortodoxo, mas no sentido de seguir categoricamente o método de Marx, e não em querer aplicar toda a teoria marxiana como ela foi pensada, isto é, como dogma. Essa postura possibilitou atualizar as teorias de Marx, analisando-as para além do século XIX.

Para alguns marxistas, a exemplo de Kautsky, o Estado seria apenas uma expressão da situação econômica, um reflexo da superestrutura na qual a classe dominante impõe suas vontades como sendo de interesses gerais por meio de leis (tidas como para todos), da repressão (vista como necessária) e da ideologia (aceita como verdadeira).

Mas Gramsci amplia essa compreensão, colocando o Estado também com possibilidades de ser um agente econômico, uma vez que possui função produtiva das classes sociais. Dessa forma, a dominação da classe burguesa não se dá apenas pela coerção econômica e estatal, mas principalmente pela liderança cultural e intelectual, por meio da qual a burguesia consegue o consenso das classes subalternas.

Na realidade, o Estado deve ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização.

Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, não se deve concluir que os fatos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica. (Gramsci, 2007, p. 28).

Nessa concepção há a necessidade de se compreender que o Estado não é um corpo à parte, isolado do todo social por onde orchestra a classe dominante, e sim toda uma relação na qual estão envolvidas a sociedade política e a sociedade civil, surgindo uma visão de Estado Ampliado. Assim, para Gramsci (2007, p. 244), “(...) na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)”.

Nisso, o Estado seria a associação dos aparelhos de governo (repressão/ditadura) mais os aparelhos privados da sociedade civil, como igrejas, escolas, meios de comunicação, dos quais produzem a hegemonia. Desse modo, o Estado educa para o consenso, criando a opinião pública em favor da burguesia, determinando os níveis éticos, culturais e morais que mais correspondam aos interesses da classe dominante. É a racionalização da superestrutura para manter as aparências ideológicas e o consenso social.

Por hegemonia compreende-se o momento em que, na esfera política e social, determinada ideologia se torna aceita, prevalecendo sobre outras e determinando não apenas questões de ordem intelectual e moral como universais, como também econômicas e políticas. Desse modo, tal ideologia se legitima como opinião pública e ponto de contato entre a sociedade política e a sociedade civil, fazendo com que determinadas classes se tornem tanto dominantes como dirigentes (Simionatto, 1995).

Para isso há a necessidade dos aparelhos hegemônicos, como as instituições educacionais, que promovem, no terreno ideológico, reformas de consciência e métodos de conhecimento. Logo, “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1999, p. 399).

Assim, diferente do que ocorreu na Revolução Russa, em que o poder estava centralizado na figura do Estado, nos países com o capitalismo mais desenvolvido de nada adiantaria tomar o Estado sem conquistar a hegemonia. É o que Gramsci chama de “guerra de posição”, no qual se busca enfraquecer o “bloco histórico” - ou seja, a articulação da estrutura com a superestrutura, que visa segurar a ordem social contra

forças contrárias e emergentes - para gerar momentos de crise, a fim de levar à formação de um novo consenso e a conquista da hegemonia.

Nesse processo, a figura do partido é fundamental, de modo que a ideologia que sairá vencedora passará a determinar também, de maneira dialética, as questões econômicas, além das intelectuais e morais (Simionatto, 1995). Gramsci identifica que, para a construção de uma revolução, a ideologia é um problema maior que a dependência econômica.

Para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis. (Gramsci, 1999, p. 387).

No entanto, enquanto a burguesia se vale da ideologia como ocultamento ou inversão do real para manter a hegemonia, a classe trabalhadora deve se valer do seu oposto, numa relação pedagógica com as classes subalternas. É função da escola elevar seu nível ético-político para sair da passividade e da situação de massa de manobra dos interesses burgueses, elevando a classe trabalhadora à condição de dirigente.

O espaço para isso é na própria sociedade civil, embora seja na figura do Estado que tais ideias possam, de fato, se tornar universais (Estado educador). Por isso a importância em conquistá-lo.

A partir da filosofia da práxis, a força das ideias se torna arma para a transformação social, sem cair nas armadilhas do idealismo, uma vez que mantém a relação dialética entre estrutura econômica e superestrutura social, buscando uma nova hegemonia. “A filosofia da práxis não separa estrutura e superestrutura. No processo histórico real afirma-se a unidade destas duas dimensões, as quais se inter-relacionam [reciprocamente] constituindo um bloco histórico” (Bianchi, 2017, p. 26).

Nas palavras de Gramsci:

A filosofia da práxis ‘absorve’ a concepção subjetiva da realidade (o idealismo) na teoria das superestruturas; absorve-o e o explica historicamente, isto é, ‘supera’-o e o reduz a um seu ‘momento’. A teoria das superestruturas é a tradução da concepção subjetiva da realidade em termos de historicismo realista. (Gramsci, 1999, p. 315).

E a escola e a educação terão papéis fundamentais nesse processo.

3.4. Escola e trabalho à luz do materialismo histórico-dialético

São comuns os discursos do senso comum de que a educação transforma uma sociedade, colocando-a como base para toda a vida social e política. No entanto, torna-se necessário consertar essa ordem de entendimento. Como seres sociais, não existem indivíduos anteriores à sociedade, como pensaram filósofos contratualistas. A sociedade vem primeiro, anterior à educação e, portanto, não é a educação que transforma a sociedade, mas sim o modo como nos relacionamos em sociedade que orienta a educação.

Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material [...]. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (Marx; Engels, 2007, p. 87).

O primeiro ato histórico foi a produção dos meios para satisfazer nossas necessidades materiais e, ao satisfazê-las, levou-se ao segundo ato: o surgimento de novas necessidades. Nesse processo, a renovação da própria vida pela procriação e a constituição da família também se tornam necessárias, sendo este o terceiro ato.

[...] esses três aspectos da atividade social não devem ser considerados como três estágios distintos, mas sim apenas como três aspectos ou [...] como três ‘momentos’ que coexistiram desde os primórdios da história e desde os primeiros homens, e que ainda hoje se fazem valer na história. (Marx; Engels, 2007, p. 34).

A forma como os seres humanos produzem seus meios de existência é pelo trabalho, atividade fundamental pela qual transformamos a natureza de acordo com nossas necessidades. Como seres sociais, nesse viver em sociedade, precisamos nos organizar para produzir tais necessidades materiais e não materiais de existência, porquanto acabamos transmitindo para as próximas gerações aquilo que aprendemos socialmente para realizar essa produção, de modo que o ato de aprender vem antes do ato de ensinar. Aprender a viver e produzir em sociedade nos levou a sistematizar formas de educação para que as novas gerações não precisassem reaprender do zero, de modo que trabalho e educação andam juntos (Saviani, 2007).

Com isso, ontologicamente, trabalho e educação existem numa relação indissociável. Mas, com o desenvolvimento da história, a partir dos processos de divisão do trabalho social e o surgimento de diferentes classes, na qual uma se tornou dominante

sobre a outra, dominada, essa relação não se manteve, passando a existir uma educação mais formal e teórica para os senhores, por meio da criação de escolas; enquanto aqueles que os serviam continuavam com a educação informal, por meio da prática cotidiana do trabalho (Saviani, 2007).

Separadas a teoria e a prática, a totalidade da compreensão das relações sociais se perde, e a compreensão que se sobressai dessa relação é, como visto, a da classe dominante. Por ser dominante economicamente e se apropriando da força teórica das ideias, faz com que suas ideias também se tornem dominantes, de modo que “[...] a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real” (Marx; Engels, 2007, p. 35).

Assim, “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto” (Marx, 2008b, p. 80), mas, da forma como ocorre no capitalismo, essa relação aparece de maneira alienada e estranha, uma vez que não pertence ao trabalhador, de modo que “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (Marx, 2008b, p. 80). Por isso o trabalho perde sua condição de realização humana pela produção da vida material e passa a ser encarado como uma desagradável necessidade do ser: “[...] a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo” (Marx, 2008b, p. 83).

Esse processo se reflete na separação entre um saber formal e escolar para a classe dominante e a educação informal e prática para a classe dominada, mantendo-se desde a antiguidade até a Revolução Industrial, quando os conhecimentos científicos passaram a ser postos em prática por meio das tecnologias para a produção. Esse avanço tecnológico fez com que o trabalhador necessitasse de um mínimo de instrução para operar os novos maquinários e manter as relações de produção dentro da lógica do acúmulo do capital.

Esse processo de cisão começa na cooperação simples, em que o capitalista representa diante dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. Ele se desenvolve na manufatura, que mutila o trabalhador, fazendo dele um trabalhador parcial, e se consoma na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a obriga a servir ao capital. (Marx, 2013a, p. 541).

Com a grande indústria, os capitalistas percebem que a ciência, depois do trabalho, é o principal auxiliar do capital, mas não no sentido de a ciência proporcionar a Revolução Industrial, e sim de encontrar nela objeto de pesquisa e possibilidades de se aperfeiçoar.

Nisso, a ciência também se transforma em meio de produção, sendo fundamental para novas revoluções, como a técnico-científica e a gerencial (Braverman, 1981).

A princípio a ciência nada custa ao capitalista, visto que ele tão-somente explora o conhecimento acumulado das ciências físicas, mas depois o capitalista organiza sistematicamente e ornamenta a ciência, custeando a educação científica, a pesquisa, os laboratórios etc. com o imenso excedente do produto social que ou pertence diretamente a ele ou que o capitalista dispõe como domínio total na forma de rendas e tributos. (Braverman, 1981, p. 138).

O trabalhador, antes conhecedor dos processos de produção, mas perdendo-os com a industrialização, agora sofre nova mutilação com as mudanças tecno-científicas e gerencial, ficando totalmente submetido ao controle dos corpos pelo gerenciamento. Este não tem por função eliminar o trabalho, mas deslocá-lo de maneira a tornar mais eficiente ao acúmulo da mais-valia:

A redução do trabalhador ao nível de um instrumento no processo produtivo não está, de modo algum, exclusivamente associado com a maquinaria. Devemos também observar, ou na ausência de maquinaria ou em conjunção com máquinas operadas individualmente, a tentativa de tratar os próprios trabalhadores como máquinas. (Braverman, 1981, p. 151).

É a ciência aliada ao capital, e o trabalhador se convertendo cada vez mais em uma coisa, estudada e manipulada cada vez mais pelos capitalistas. Nesse processo, para evitar a degeneração completa das massas que estavam sendo manipuladas, Marx (2013a) aponta que em 1776 Adam Smith já recomendava que o Estado ofertasse um ensino popular, mas em doses homeopáticas, levando à universalização do ensino escolar, mas de forma dualista, para que a escola da classe dominante não fosse a mesma para os dominados.

Sob tal racionalidade, a educação escolar passou a se metamorfosear de acordo com os interesses e necessidades industriais, servindo cada vez mais ao capital.

3.5. Metamorfoses entre trabalho e educação

A partir da racionalização dos processos de produção, com a aliança entre ciência e capital, surgem, no final do século XIX e início do século XX, os chamados sistemas Taylorista/Fordista, que acabam por extrair mais a subjetividade que era do trabalhador,

por meio de um sistema de administração, para ser jogado contra ele mesmo na produção capitalista.

Sob essa orientação, ao observar o trabalhador no processo de trabalho, Frederick Taylor passa a racionalizar o tempo e o uso de materiais. O resultado é que o trabalho se torna prevalentemente mecânico, ignorando a perspectiva e a iniciativa do trabalhador, de modo que quem dita o ritmo do trabalho é a máquina. Por sua vez, a gerência controla todo o tempo e os processos de produção de acordo com os estudos científicos, visando ao máximo a produtividade e a extração da mais-valia.

Eis, pois, o objeto central do taylorismo: reverter a dependência dos proprietários dos meios de produção para com a classe trabalhadora, não apenas quanto à compra da força de trabalho no mercado e seu adequado consumo na produção, mas também no que tange à própria reprodução da força de trabalho para além dessas esferas. (Antunes; Pinto, 2017, p. 32).

Nesse sistema, manifestou-se uma necessidade maior à escolarização da classe trabalhadora, mas de maneira distinta à ofertada aos filhos da classe dominante. Destinou-se aos trabalhadores da fábrica, quando muito, um conhecimento técnico e prático, instrumentalizado e fragmentado, ofertado por meio de escolas técnicas profissionalizantes.

Tratou-se, portanto, no taylorismo-fordismo, de uma qualificação com base em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho. Uma qualificação marcada pela divisão entre teoria e prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a “tarefas” em suas execuções. Uma qualificação de tipo parcellar, fragmentada e que só poderia ser construída tendo por base ciências também especializadas. (Antunes; Pinto, 2017, p. 78).

Esse modelo de acumulação de capital, como é próprio de um sistema que possui uma lógica contraditória entre desenvolvimento produtivo e relações sociais de produção, não durou muito tempo, gerando crises sociais e econômicas que o levaram à necessidade de se recriar. Nesse contexto surgiu, a partir de experiências entre os anos 1940 a 1970 no Japão, o chamado sistema Toyotista.

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter

parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O toyotismo tem como princípio o *just in time*, metodologia que busca reduzir continuamente todo “estoque” de tempo e de efetivos. Esta baseia-se num aparato de informação e reposição de produtos chamado *kanban*. Conforma-se, por fim, uma estrutura produtiva mais horizontalizada, aspecto que se estende também a toda a rede de subcontratação das empresas, ampliando a chamada terceirização. (Antunes; Pinto, 2017, p. 64).

Mais uma vez o objetivo era expropriar os conhecimentos do trabalhador, mas agora jogando para ele a responsabilidade de ser um trabalhador qualificado e multifuncional que, ao realizar variadas tarefas, ainda contribuisse com o aumento de lucros da empresa. A esse trabalhador foi também atribuída a responsabilidade de sugerir formas de melhoria e aumento da produtividade. Com isso:

Em termos de uma educação formal, habilidades intelectivas como selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolização, acesso a recursos de informática e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras, passaram a ser exigências à medida que o uso de equipamentos de alta precisão técnica foi cada vez mais difundido. Daí a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e mesmo em nível superior, complementada por cursos de capacitação que ofertem saberes-fazeres técnicos específicos demandados pelo mercado de trabalho, geralmente oferecidos nas modalidades à distância. (Antunes; Pinto, 2017, p. 95).

Frente às mudanças na forma de educação entre o taylorismo/fordismo e o Toyotismo, Kuenzer (2007) aponta para um ilusório fim do dualismo que, se antes era afirmado sob a existência de uma escola para os trabalhadores e uma para as elites, agora o conhecimento científico se torna necessário para todos, sendo o dualismo negado. No entanto, isso é ilusório pelo fato de que ainda existe, mas agora disfarçado pelo discurso da flexibilização.

Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral resultará na articulação entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo. (Kuenzer, 2007, p. 1159).

De fato, não é mais apenas o trabalho braçal de um lado e o intelectual de outro, mas também não é a instrumentalização da classe trabalhadora com os conhecimentos científicos próprios da escola voltada aos filhos da elite. É o que a autora chama de inclusão excludente na ponta da escola.

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (Kuenzer, 2007, p. 1170-1171).

Nesse novo contexto da luta de classes no campo educacional, consolida-se cada vez mais o que Freitas (2018) chama de “reforma empresarial da educação”, no qual se procura transformar as escolas públicas e o processo educativo dos jovens trabalhadores a partir da lógica do mercado. Uma vez que a gestão educacional pública, embora problemática, não segue a lógica neoliberal, é apontada, por isso, de ineficaz.

Nesse processo, o que importa ser ensinado são os conhecimentos e competências básicos para a formação de um trabalhador flexível, desaparecendo qualquer visão crítica no interior da escola. Os procedimentos para essa reforma são:

Padronização através de bases nacionais curriculares, testes censitários e responsabilização verticalizada. A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de ‘alinhamento’. (Freitas, 2018, p. 78).

Como visto, a interferência do mercado no campo educacional é algo presente desde as mudanças nos modelos de produção industrial e de gestão. Contudo, no Brasil, seus efeitos se evidenciam com o processo tardio de industrialização, intensificando-se a partir dos anos de 1940, com o desenvolvimento da educação profissional, mas ainda sem uma política específica para essa modalidade de ensino (Kuenzer, 2007).

Com a redemocratização nos anos de 1980, a reforma educacional voltou à cena, mas ainda mantendo o hiato entre a educação básica e a educação profissional. Separadas em capítulos diferentes pela LDB de 1996, são integradas em 2004, com o Decreto nº 5.154/2004, levando à expansão da educação profissional, sobretudo pela rede federal. Mais adiante, essa medida favoreceu inclusive o surgimento do Ensino Médio Integrado,

voltado aos filhos da classe trabalhadora que possuíam mais urgência de ingressar no mercado de trabalho (Moura, 2007).

Mas, com a redemocratização, vêm também as políticas neoliberais, influenciando, como era de se esperar, na educação. Assim, “a expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas em aprofundamento das diferenças de classe” (Kuenzer, 2007, p. 1157).

E Frigotto (2006) complementa:

As políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que se consolidaram na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação de quadros para a elaboração e a disseminação da pedagogia da hegemonia. Trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do ‘cidadão produtivo’ ajustado técnica e socialmente às demandas do capital. Um cidadão que acredite que a ele não compete ser sujeito político. (Frigotto, 2006, p. 266).

A expansão da educação técnico-profissional, assim, cumpre sua função dentro da lógica neoliberal, expandindo-se para além da esfera federal por meio da reforma do ensino médio, de responsabilidade dos estados. Essa nova política levou tanto à conformação do “cidadão produtivo” como à subserviência aos setores políticos partidários, não obstante a aparência de cumprimento de seu dever perante a sociedade, como aponta mais uma vez Freitas (2018):

Sem essa profissionalização, uma parcela da juventude fica algum tempo dentro do sistema de Ensino Médio e sai, denunciando sua má formação através da evasão; com a profissionalização precoce, essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que se tenha que alterar a qualidade de ensino para atender a todos. (Freitas, 2018, p. 84).

Não sem razão, a reforma do ensino médio ignorou os problemas estruturais da educação pública. Em meio a tantas dificuldades e falta de perspectivas há o que ser feito?

3.6. A escola unitária

Como apontado anteriormente, a universalização do ensino escolar manteve a dualidade, uma vez que a escola para a classe dominante não era a mesma para os

dominados. Para estes, o que se reservou foi um conhecimento fragmentado, aos poucos, visando à profissionalização.

A distinção que se estabeleceu entre educação e instrução traz em si também uma concepção elitista da escola, na medida em que impõe uma separação mecânica entre formação propedêutica e formação profissional. No âmbito da história da educação, essa dicotomia tomou o seguinte sentido: para os filhos das elites, a escola de educação humanística geral, que tem como escopo final o ensino superior configurado nas artes liberais. Já para os filhos dos trabalhadores, o ensino elementar seguido da formação nas artes mecânicas. (Ferreira Jr.; Bittar, 2008, p. 637).

Uma vez que a história da humanidade é a história da luta de classes (Marx; Engels, 2010), tal luta também se reflete na educação, o que leva correntes do pensamento socialista a realizarem críticas ao modelo econômico burguês e seus processos de formação escolar, que mantêm a dualidade entre o saber fazer e o saber pensar.

Diante das desigualdades educacionais, passaram a propor uma educação que não fragmente os conhecimentos da realidade social, buscando uma formação integral e omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo e a construção da autonomia do sujeito, associando as múltiplas dimensões referentes ao trabalho, a ciência e a cultura (Ramos, 2008). Com isso, a escola passa ser um espaço de realização da luta de classes.

A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo, porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições. (Moura *et al.*, 2015, p. 1059).

Tais contradições referem-se ao fato de a escola apresentar duas dimensões contraditórias. Ao passo em que cumpre a função de colaborar para a conservação das desigualdades próprias de uma sociedade de classes, por ser um espaço importante das relações sociais de formação e produção também carrega em si a função transformadora. Portanto, discutir outros modelos de educação, que desloquem sua prática da função conservadora para a transformadora, faz parte da busca por uma nova sociedade.

Por isso, para além do modelo de reprodução social, o marxismo visa a uma perspectiva humanista da educação

[...] que se manifesta em dois momentos distintos, mas dialeticamente interligados: (a) quando faz a crítica da alienação produzida pelo processo educativo engendrado no contexto de uma sociedade fundada no primado da propriedade privada dos meios de produção, e cujo principal resultado é a mutilação do homem; (b) e, a um só tempo, quando propugna a possibilidade da omnilateralidade humana no âmbito da sociedade revolucionada com base nos pressupostos econômicos, sociais, políticos e culturais defendidos pelo socialismo. (Ferreira Jr.; Bittar, 2008, p. 636).

Em carta enviada à sua mulher, Julia, a quem chama carinhosamente de Iulca, Gramsci aborda o que considera uma formação integral ao discutir sobre a educação dos filhos. Para ele, a formação integral é aquela que não compreende haver “inclinações genéricas tão precoces” acerca de possíveis orientações profissionais, uma vez que

[...] coexistam todas as tendências, tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou a fantasia, e que, de fato, seria correto guiá-los neste sentido, para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral. (Gramsci, 2005, p. 224-225).

Uma formação integral, portanto, é aquela que respeita cada fase da formação, possibilitando se apropriar de todas as formas de conhecimento, teórico e práticos, para uma posterior especialização, no tempo certo, de acordo com cada personalidade.

A carta de Gramsci (2005) ainda exemplifica os resultados da formação integral a partir do que deveria ser o homem moderno:

O homem moderno deveria ser uma síntese daquelas características que são... hipostasiadas como características nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem-massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua forte personalidade e originalidade individual. (Gramsci, 2005, p. 224-225).

Essa é a concepção de formação omnilateral, ou seja, uma formação para além da unilateralidade própria da formação proposta na sociedade capitalista, que fragmenta o indivíduo. Nesse ponto, a escola proposta por Gramsci (2001) trará significativas contribuições para se pensar esse modelo de educação.

Nosella (2016) chama a atenção para o fato de que, no parágrafo 1 do Caderno 12, de Gramsci, a noção de escola está posta em um sentido mais amplo, como “[...] todo tipo

de organização cultural para a formação de intelectuais; essas organizações são criadas e sustentadas historicamente pelas diferentes forças produtivas da sociedade” (Nosella, 2016, p. 171).

Cabe esclarecer que a figura do intelectual, em Gramsci, não está ligada ao nível de instrução e à competência em certas áreas, mas relacionada ao engajamento e ao poder de influência que exerce sobre a totalidade social, em determinada conjuntura, a partir da disputa de classe. Com isso, há a figura de intelectuais orgânicos, que se orientam segundo a classe a que pertencem.

Continua Nosella (2016) que no parágrafo 2 do Caderno 12, ao discutir sobre o princípio pedagógico da escola, Gramsci aponta para o fato de que a escola clássica era boa por ser desinteressada, mas chegou ao “fim” prático com a sociedade industrial, que não soube oferecer uma alternativa pedagógica adequada.

No parágrafo 3 propõe substituir a pedagogia tradicional, embasada no ensino do grego e do latim, por “[...] um novo fulcro pedagógico, isto é, a civilização moderna do trabalho industrial através do estudo da técnica-ciência (tecnologia) à luz da história do trabalho” (Nosella, 2016, p. 172).

No entanto, com a sociedade industrial, o que resulta em termos de escola é o dualismo educacional. As escolas voltadas aos filhos das classes hegemônicas continuam a se utilizar de forte cultura geral e humanista, de forma desinteressada, para formar dirigentes. Por sua vez, às classes subalternas, que agora necessitam da escola para serem inseridas (ou adestradas) na nova realidade social, é destinada uma formação fragmentada e profissionalizante. Essa já era a realidade vivida por Gramsci a partir da Reforma Gentile.

A chamada Reforma Gentile, implementada em 1923, sob o governo de Benito Mussolini e conduzida pelo filósofo idealista Giovanni Gentile, reorganizou o sistema educacional italiano de acordo com os princípios do fascismo. Inspirada no idealismo de Benedetto Croce e na concepção elitista de cultura, a reforma estabeleceu uma rígida divisão entre ensino clássico (destinado às elites dirigentes) e ensino técnico-profissional (destinado às classes populares), reforçando a dualidade escolar. Tal reforma centralizou o currículo, dando grande peso à religião católica, a fim de formar cidadãos dóceis e leais ao regime.

As escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que

este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (Gramsci, 2001, p. 49).

É contra isso que Gramsci propõe o que chama de Escola Unitária, recebendo esse nome tanto por se embasar na Escola Única do Trabalho (modelo resultante da Revolução Russa), como por ser uma proposta de escola única para todos. E também por não haver separação entre formação intelectual e manual, associando forte base da cultura geral humanista com a especialidade do trabalho produtivo (Martins, 2021), “formando um especialista + político” (Gramsci, 2001, p. 53).

Nesse modelo de escola nos primeiros anos teriam a instrumentalização dos conhecimentos gerais, uma vez que a escola primária tem a função de fornecer bases científicas (ciências naturais) e noções de direitos e deveres do cidadão (formação moral). Esses conhecimentos têm o objetivo de confrontar visões folclóricas e míticas sobre a natureza e as relações humanas e sociais. Associa-se a essa abordagem, o estabelecimento do trabalho como princípio educativo, pois é por meio dele que se compreendem as leis da natureza e as possibilidades de utilizá-las para a produção da vida material, além de regular as relações humanas para sua satisfação.

O trabalho como princípio educativo foi pensado e proposto a partir do processo de industrialização, no qual os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário à indústria era fruto da articulação entre as atividades práticas e os estudos teóricos, uma vez que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teóricas e práticas. [...] Assim, o trabalho como princípio educativo passou a significar o objetivo geral de todo processo educativo, isto é, capacitar às gerações mais novas a transformar a natureza, de forma científica, humanizando-a. Destarte, à instituição escolar competia desenvolver atividades didáticas próprias de cada fase etária (o trabalho como princípio pedagógico), visando a alcançar o objetivo geral. (Nosella, 2011, p. 1057-1058).

Com isso, o princípio educativo é inerente à escola primária, pois a ordem social se identifica com a ordem natural por meio do trabalho. Sua finalidade é, pois, libertar os seres humanos de qualquer visão ilusória de mundo, permitindo a compreensão histórica e dialética do mundo e das relações entre ações humanas passadas, presentes e futuras.

No entanto, como princípio, sua realização requer a consciência civil de seu dever no processo de ensino-aprendizagem, no qual os professores desempenham uma parte, mas não são uma vanguarda. O professor deve estar consciente de sua importância na

relação entre instrução e educação, dos contrastes entre tipos de sociedade e cultura. Isso não pode ser algo abstrato, mas sim vivo, rompendo com uma escola meramente retórica.

Quando a escola primária se torna retórica e abstrata, gera prejuízos imensos na escola média, momento em que se deveriam desenvolver abstrações filosóficas relacionadas à realidade concreta a partir dos fundamentos da escola primária. Não desenvolvida a compreensão sobre a realidade concreta, a escola média se tornará algo sem sentido, contendo apenas fórmulas e palavras que enchem a cabeça dos estudantes.

Nesse caso, o professor enche a cabeça do estudante com "consciência burocrática" mecânica, cabendo ao estudante, por conta própria e dependendo do ambiente social, superar tais condições. Daí a ineficiência dos exames tal como são aplicados.

Para Gramsci (2001), a crise da escola ocorre devido à separação entre escola e vida. Pouco se muda ao considerar apenas as atividades e o trabalho do professor, negligenciando o estudante como ser ativo. Não adianta ensinar apenas o que é útil profissionalmente, se não se ensina a conhecer diretamente a civilização e a si mesmo.

Por fim, na escola unitária,

[...] a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). (Gramsci, 2001, p. 39).

Com isso, a escola unitária é uma expressão do marxismo para a educação. Para Martins (2017), ela possui dois fundamentos e um compromisso. Como fundamentos se têm: "entender a educação como imanente ao devir do processo histórico de produção do ser social e assumir o trabalho como princípio educativo"; e o compromisso é "assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo" (Martins, 2017, p. 255).

Esses fundamentos possibilitariam a formação da autonomia do estudante que, a partir da cultura geral, elevaria seu nível ético-político, desenvolvendo bases para julgar as soluções dadas por especialistas. Livre da passividade e apto a produzir uma nova hegemonia, não estaria sujeito a meros argumentos tecnicistas.

Para isso, é necessário que os envolvidos nesse processo de educação tenham consciência das relações sociais e de suas funções no processo de ensino-aprendizagem. Sem a consciência dos contrastes sociais o que se tem é apenas uma escola meramente

teórica, formando não sujeitos autônomos, mas consciências burocráticas e mecânicas (Gramsci, 2001).

É por isso que se deve ter o trabalho como princípio educativo, pois é a partir do trabalho que modificamos a natureza de acordo com as nossas necessidades materiais, produzindo as relações sociais, sendo estas a base da compreensão dos seres humanos como processo dialético-histórico, e não fruto de visões folclóricas e místicas.

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. (Gramsci, 2001, p. 43).

Isso possibilitaria uma formação integral, que fomentaria a elevação da consciência e a ação individual e coletiva para a superação das contradições sociais. Ao associar o saber e o fazer, desenvolvendo tanto a cultura geral como as habilidades do mundo do trabalho, projetaria um indivíduo mais consciente e capacitado para questionar as relações sociais de produção e modificá-las, possibilitando um estado de catarse⁴ que o tiraria do senso comum para elevá-lo à consciência crítica.

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (Gramsci, 2001, p. 43).

Na escola unitária, a unitariedade não seria apenas no sentido de ser ofertada para todos, contrapondo-se à dualidade de uma modalidade de escola para ricos e outra para pobres, mas por articular a formação intelectual e o trabalho manual, dominando os

⁴ Processo pelo qual os sujeitos superam uma consciência imediata, fragmentária e predominantemente econômico-corporativa da realidade, alcançando uma compreensão crítica, ética e política das relações sociais. A catarse expressa a passagem do momento da necessidade para o momento da liberdade, isto é, da aceitação passiva das condições objetivas para a elaboração consciente de uma visão de mundo capaz de orientar a ação coletiva transformadora. Trata-se, portanto, de um movimento de elevação da consciência, no qual as experiências práticas e as contradições vividas são reelaboradas teoricamente, permitindo a articulação entre estrutura e superestrutura, entre economia, política e cultura.

processos de produção. Evidencia, assim, a necessidade tanto da formação propedêutica, possibilitando autonomia moral e crítica criativa; quanto a apropriação dos fundamentos da indústria, que não se resume a operar máquinas, mas também saber como elas funcionam. Em outras palavras, é o que levaria à formação de um intelectual, na concepção de Gramsci.

Em suma, a escola unitária de Gramsci tem como princípio o trabalho; como objetivo formar intelectuais; como método a coerção afetiva e o consenso, de acordo com o desenvolvimento moral, criando liberdade a partir de um professor ativo. O conteúdo visa articular o saber e o fazer, a partir de uma gestão democrática e com avaliações formativas, contrariando modelos punitivistas e classificatórios.

Por meio do resgate da relação entre trabalho e educação, haveria a possibilidade de construção de uma nova hegemonia, diferente da imposta pelos grupos dominantes. Portanto, mais consciente da base de produção da vida material e, por conseguinte, mais justa, democrática e igualitária.

3.7. Resgatar a relação trabalho e educação

Certamente não há caminhos fáceis para uma mudança em favor da classe trabalhadora e, com ela, da emancipação humana. Mas também, desde Marx, tem-se a consciência que o avanço das forças produtivas leva ao surgimento de uma “força destrutiva (maquinário e dinheiro)” (Marx; Engels, 2007, p. 41), ligada à classe dominante, levando os trabalhadores a questionarem os processos de exploração e possibilitando o surgimento de uma consciência revolucionária.

Mas para isso é necessário resgatar, pela educação, o caráter ontológico do trabalho, de modo que, compreendendo que a educação é um reflexo de como nos relacionamos em sociedade, seu papel também serve para, como instrumento ideológico, desencantar as massas trabalhadoras de sua condição alienada e promover a consciência de classe em uma sociedade tão desigual.

A função da escola-do-trabalho está nitidamente definida por Gramsci nos termos de ‘esclarecer, reforçar’ a concepção de vida que a própria vida (e não a escola) ensinara antes aos alunos operários. ‘Esclarecer e reforçar’ essa concepção para elevar sua potencialidade operativa ao máximo grau. A escola, portanto, tem seu princípio pedagógico ‘fora’ dela, no sentido que não é ela que o cria; ela o identifica no mundo do trabalho humano; o esclarece, o reforça, o torna operativo. Na verdade, esse princípio pedagógico originário do mundo do trabalho e que

procura a escola para melhor identificar-se, explicar-se, reforçar-se e atuar-se, nada mais é que o próprio princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem. Esse princípio – se não reprimido – unifica a escola. (Nosella, 2016, p. 80).

Embora possibilidades de mudança pareçam ser possíveis apenas nas ideias, o sofrimento e a exploração da classe trabalhadora se apresentam como reais. E o materialismo histórico-dialético considera, para a elaboração de suas teorias, os seres humanos reais em condições reais de existência. Com isso, a transformação social só deixa de ser uma ideia de transformação se as condições materiais para sua realização estiverem desenvolvidas. E os tempos e as condições atuais possibilitam isso:

A acumulação flexível, ao demandar o estreitamento das relações entre trabalho intelectual e operacional, aproximando ciência, cultura e trabalho a partir da crescente intelectualização das atividades laborais, ao mesmo tempo que aprofunda e sofisticada as estratégias de exploração, produz o seu contrário [...]. Ou seja, a nova síntese entre corporeidade e intelectualidade, presente na concepção de competência como práxis, embora se realize a partir da lógica da acumulação flexível na perspectiva da unilateralidade, por contradição, permite recuperar a concepção de omnilateralidade como um dos fundamentos dos processos de formação humana. (Kuenzer, 2007, p. 1175-6).

As mudanças no campo da educação, dessa forma, devem ir radicalmente contra a reforma empresarial da educação (Freitas, 2018), de modo a buscar uma formação integral que tenha o trabalho como princípio educativo, possibilitando o resgate da práxis criadora, ao invés de manter o adestramento para o mercado de trabalho, sendo essa uma atuação política.

Para que essa agenda tenha consistência histórica e efetivo poder revolucionário, não basta o convencimento da classe trabalhadora da justiça e da necessidade da luta contra o projeto do capital. É preciso, como assinala Gramsci, a elevação moral e intelectual das massas. Por isso a agenda da luta da esquerda, independentemente de onde atue, tem que afirmar como estratégico e prioritário o direito da educação escolar básica (fundamental e média) unitária e politécnica/ou tecnológica, que articule conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças e os jovens. Articulada a essa formação básica está a formação técnico-profissional dos adultos, como um direito social de prosseguir se qualificando e como possibilidade de se inserir na produção dentro das novas bases científico-técnicas que lhes são inerentes. (Frigotto, 2006, p. 277-8).

Percebe-se, com isso, a relação direta entre trabalho e escola, mas numa relação diferente da proposta pela classe dominante burguesa, que vê nessa relação formas de manter seus interesses para o acúmulo de capital e a reprodução das desigualdades.

O que se busca pela escola unitária é um modelo de educação que possibilite uma formação integral e omnilateral, ou seja, que contemple as diversas dimensões da formação humana, e não o mero adestramento para o mercado de trabalho. É o que se denomina politecnia, embora o termo seja passível de discussões (Nosella, 2007).

O conceito de politecnia está embasado nas teorias de Marx e Engels, embora tais autores não tenham se debruçado especificamente sobre a questão da educação. A finalidade desse modelo de educação é a formação intelectual, física e tecnológica, sendo utilizada por correntes socialistas, sobretudo a partir de Lênin (Bittar; Ferreira Jr, 2012), para denominar uma educação emancipatória, de modo a unir escola e trabalho em busca da ruptura com o dualismo que separa a teoria e a prática.

Com isso,

[...] a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe. (Saviani, 2003, p. 141).

A escola unitária e a politecnia, ao visarem a uma formação integral e omnilateral que supere o dualismo histórico da educação de classes, buscam se articular dialeticamente com a totalidade das relações sociais.

Martins (2018) analisa que Gramsci, ao tentar traduzir a Revolução Russa para a realidade italiana, se deparou com as diferenças entre o Oriente e o Ocidente, o que o levou a modificar a compreensão dada ao papel do Estado como mero reflexo da estrutura econômica. Por esse motivo conferiu uma importância maior à superestrutura ideológica como um dos elementos determinantes da vida social, colocando também em evidência a questão da educação.

Daí, a compreensão central para Gramsci é que educação é política, e a política tem dimensões educativas, uma vez que ela está relacionada às relações de poder e formam um tipo de ser humano e de civilização, fazendo parte da guerra de tomada de

posições na superestrutura. Logo, a educação também pode se tornar um espaço de luta pelo socialismo.

Mas isso tudo depende de certa organização. A proposição de escola unitária é a de uma escola básica, laica, financiada pelo Estado (macro educador social), pública, gratuita, em tempo integral, com professores cuja autoridade reside na boa formação e na proximidade aos alunos (coerção-afeto). Dadas as dificuldades de os subalternos lidarem com a escola, pois não foram formados para isso, a escola deverá ter prédios aptos a receberem diversas atividades e com adequado material didático. (Martins, 2018, p. 1007).

Ao trazer essa discussão para a realidade brasileira, o dualismo entre formação teórica e prática teria se iniciado desde o Brasil colônia, inclusive ainda na escravidão, uma vez que os trabalhadores escravizados necessitavam apenas de instrução, mas não da educação escolar (Ciavatta, 2005). Mas, com o fim da escravidão e os processos de industrialização no final do século XIX e início do século XX, houve a necessidade da expansão da escola e da formação do ensino profissionalizante.

Em meio a esse cenário, também surgiram os movimentos contrários aos modelos de educação burguesa, de modo que a proposta de politécnica chegou ao Brasil em 1955, por Paschoal Leme após viagem à URSS (Rodrigues, 1998). No entanto, esse tema se intensificou apenas com o processo de redemocratização nos anos de 1980, quando, sob pressão de setores da classe dominante, conseguiram manter a separação entre formação propedêutica e profissional, posteriormente formalizada na elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. No entanto, essa separação não ocorreu sem um confronto de forças:

A Constituição de 1988 foi a oportunidade de reacender o debate sobre a educação, a organização do sistema de ensino e sua qualidade. Com vistas à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o debate sobre ensino médio se polarizou: de um lado (neoliberal), procura-se requalificar a tradicional escola propedêutica, reforçar a meritocracia e reencontrar a identidade própria do ensino técnico, retirando de seu currículo as disciplinas de conteúdo geral. De outro lado (popular), levantou-se a bandeira da politécnica, densa de significação, embora politicamente inadequada, pela sua ambiguidade semântica e conceitual. (Nosella, 2011, p. 1056).

Com o início do governo Lula, sobretudo entre os anos de 2003 e 2004, as discussões sobre as possibilidades de um novo modelo de educação voltaram à pauta.

Havia a compreensão de que, dada a realidade brasileira, em que os filhos da classe trabalhadora necessitam ingressar no mundo do trabalho precocemente, seria necessário integrar o ensino médio à educação profissionalizante, mas de forma oposta ao mero adestramento para uma profissão. A ideia era resgatar a práxis do processo educativo, considerando os seres humanos como seres autônomos, que constroem a sua própria história, tendo o trabalho como princípio educativo (Araújo; Rodrigues, 2010).

As bases para esse novo modelo de educação foram buscadas na politecnia para uma formação integral e omnilateral, tendo diversos autores que discutiam as bases epistemológicas para isso, como Ramos (2008, 2010, 2017), que apontava para a necessidade de um currículo integrado, que não se limitasse a fins e competências. Antes, o currículo integrado deveria considerar a realidade concreta dos estudantes e os levar à compreensão da historicidade do conhecimento, dos processos de trabalho e das razões para se chegar a tais estágios, devolvendo a teoria aprendida à totalidade da realidade social.

O conceito de integração, entretanto, vai além da forma. Não se trata de somar os currículos e/ou cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilidades profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura. O currículo integrado do ensino médio técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação. (Ramos, 2010, p. 51-52).

Ciavatta (2014) chama a atenção para o fato de que ensino integrado, politecnia e formação omnilateral não são a mesma coisa, embora sejam caminhos para a formação dos trabalhadores ao nível de conhecimento e capacidade das elites e, por isso, dando-lhes condições para mudarem a realidade social. A autora salienta que não basta a mera adaptação dos trabalhadores para o que existe, mas transformar o que existe para um outro modelo de sociedade.

Moura (2007) sugere eixos norteadores para esse tipo de educação: considerar homens e mulheres como seres histórico-sociais e, portanto, capazes de transformar a realidade; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a realidade concreta como totalidade, síntese das múltiplas relações; interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Com a criação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892/08, trazendo o chamado Ensino Médio Integrado e possuindo um currículo, em teoria, integrado, procurou-se articular os conhecimentos técnicos/específicos do ensino profissionalizante aos conhecimentos propedêuticos/gerais. Buscava-se abrir possibilidades para uma formação integral, apoiada na politecnia.

No entanto não basta apenas integrar tais áreas se não houver também a formação política para a mudança social.

Em consequência, a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que tenha impacto nas políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho. (Kuenzer, 2007, p. 1162).

Nosella e Gomes (2016) fazem uma análise crítica ao comparar o Decreto nº 2.208/97, de FHC, com o Decreto nº 5.154/04, de Lula, afirmando que “o primeiro decreto ‘dicotomizou’ o ensino médio, separando o percurso de formação geral do profissionalizante; enquanto o segundo acabou pulverizando o ensino médio, eliminando qualquer veleidade de ensino unitário ao permitir sua extremada multiformidade⁵” (Nosella; Gomes, 2016, p.12).

E os autores complementam:

Muitos autores [...] são defensores da educação profissional integrada ao ensino médio. Logo, defendem um projeto de educação profissional no âmbito deste nível de ensino, mesmo criticando as fórmulas didáticas que o implementam. De qualquer forma, sofrem também eles alguma tensão pedagógica e política contaminada, inevitavelmente, por interesses corporativos. Causa última dessa tensão é o Estado brasileiro que mantém, nesse nível de ensino, dois sistemas educacionais: o

⁵ Hoje existem: Ensino Médio Regular, Integrado, Inovador, destinado a jovens e adultos (EJA), EJA integrado à formação profissional (PROEJA), voltado à educação escolar quilombola e do campo e destinado à educação especial. Tais modalidades podem ser oferecidas pelo setor público (estadual, municipal ou federal), privado ou misto, como é o caso do Sistema “S” (SENAI, SENAC, SESI etc.) que recebe recursos públicos mesmo sendo privado. Os cursos podem ocorrer em turnos da manhã, tarde, noite, sendo presenciais, semipresenciais, à distância, entre outras modalidades. Além disso, a recente Reforma do Ensino Médio determina que os sistemas de ensino estaduais se tornem responsáveis por definir as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, desde que respeitem os conhecimentos essenciais da BNCC. Isso implica que, além da diversidade mencionada, existem atualmente 26 modelos estaduais distintos de Ensino Médio, mais o do Distrito Federal.

ensino médio regular e o ensino médio integrado. (Nosella; Gomes, 2016, p. 17).

Os interesses corporativos apontados pelos autores se referem à pressão existente, por parte da lógica do mercado⁶, em profissionalizar os jovens estudantes precocemente, o que é prejudicial para suas formações, estando muito distante da formação integral, politécnica e omnilateral. E ainda problematizam:

[...] Mesmo que a legislação insista que na modalidade de ensino integrado, não pode haver prejuízo para a formação geral e ao defender que a formação escolar possibilita o acesso do educando a estudos posteriores, cabe questionar de que tipo de estudos posteriores se trata: de transição do jovem para os estudos universitários ou de um ciclo infinito de formação profissional? Para qual dos dois o jovem será forçado quando não conseguir uma colocação no mercado profissional por não ter a qualificação necessária ou simplesmente por não haver ‘vaga’? (Nosella; Gomes, 2016, p. 20).

Também com uma visão crítica, ao analisar a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre 2007 e 2014, Santos e Rodrigues (2015) compreendem que a formação dos IFs e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tiveram como propósitos o avanço das estratégias neoliberais. Para eles, tais medidas procuraram aumentar a oferta da educação profissional, mas sem se elaborar políticas públicas que busquem solucionar os problemas de ordem socioeconômica e da educação básica, o que demonstra mero adestramento ou, utilizando a expressão dos autores, a (con)formação do cidadão produtivo.

Em primeiro lugar, é mister reconhecer que a educação escolar, embora não seja uma atividade central à reprodução ampliada do valor, desempenha uma dupla função de grande relevância. De um lado, preponderantemente contribui para conformação política, cultural e

⁶ Essa pressão vem de entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e de outras instituições privadas que atuam na área da educação, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, da Fundação Lemann e do movimento Todos Pela Educação. Suas propostas inserem-se em um horizonte liberal-reformista que compreende a educação como instrumento de desenvolvimento, coesão social e redução de desigualdades, sem tensionar criticamente as bases estruturais do capitalismo. Ainda que a UNESCO mobilize um discurso humanista e universalista, centrado na formação integral, na cidadania global e na aprendizagem ao longo da vida, e que as instituições privadas enfatizem a eficiência, a gestão por resultados, a mensuração do desempenho e o desenvolvimento de competências — inclusive socioemocionais —, ambas convergem ao subordinar a educação à lógica do mercado e às exigências da reprodução social capitalista. Nessa perspectiva, a escola é concebida como espaço de formação de indivíduos adaptáveis, produtivos e responsáveis por sua própria inserção social, e os problemas educacionais são tratados predominantemente como questões técnicas, gerenciais ou éticas, o que contribui para a despolitização da educação e para o ocultamento das contradições estruturais que atravessam o campo educacional.

ideológica da classe trabalhadora, produzindo com sua ação a argamassa da hegemonia burguesa. Obviamente, existem experiências contra hegemônicas, mas, com tais, não conseguem ser efetivas, considerada a totalidade do trabalho pedagógico social. De outro lado, atua decisivamente na formação para o trabalho sob a organização capitalista, na medida em que fornece os saberes necessários à inserção no trabalhador coletivo que, em seu conjunto, produz as mercadorias (materiais ou não), as quais permitirão a reprodução da vida e de um determinado modo de vida. (Santos; Rodrigues, 2015, p. 108).

Os Institutos Federais podem representar um importante espaço de luta política no interior da reforma gerencial da educação, mas se encontra no limiar entre um e outro. Têm apresentado modelos de referência de uma educação pública e de qualidade, desenvolvendo pesquisas e inovações desde o ensino médio, inclusive rivalizando com modelos privados quanto ao acesso à educação superior. Evidentemente que essa equiparação é com outros modelos que igualmente seguem o gerenciamento educacional, o que não é exatamente favorável, se o critério for a transformação social.

Para isso, mais que o acesso ao conhecimento, é necessária a conscientização social e política em todas as esferas da instituição. Logo, se revela estratégico inserir em seus objetivos gerais, não apenas em disciplinas específicas, o desvelamento do mundo social. Espera-se, assim, suscitar a compreensão sobre como a propriedade se tornou privada e como os seres humanos estranham seu trabalho; como se dá o processo de exploração humana; como considerar tais relações como sociais, e não como naturais; como as relações sociais desiguais favorecem apenas uma das classes e há possibilidades de mudança para um outro modelo de sociedade, mais igualitário e cada vez menos injusto.

Dessa forma, Gramsci (2001) complementa:

A escola tradicional era oligárquica, já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (Gramsci, 2001, p. 49).

Essa modalidade proposta não pode ficar restrita apenas aos Institutos Federais, mas universalizados para toda a educação básica, no sentido de se eliminar também a dicotomia existente entre ensino médio regular e ensino médio integrado, e se aproximar de uma escola realmente unitária, sem distinção de classe, gênero ou raça.

Mas ainda resta discutir uma questão central, intimamente relacionada aos IFs, ou seja: seria o fato de o Ensino Médio dos IFs ser integrado à área técnica que permite que se desenvolva o trabalho como princípio educativo, aos moldes gramscianos, ou tal integração apenas favorece os interesses mercadológicos capitalistas?

Tais análises referem-se aos IFs como um todo, mas a compreensão da totalidade, no método materialista histórico-dialético não consiste em compreender tudo, mas sim a lógica determinante dessa totalidade, compreendendo o que a põe em movimento, mas também o que ela movimenta (Martins; Lavoura, 2018).

Sendo o IFSP – São Carlos parte dessa totalidade, contendo as contradições apontadas acima, investigá-lo possibilita compreender melhor tais contradições, assim como os limites e as possibilidades para um modelo de educação que se propõe a ir além do mero adestramento para o mercado de trabalho.

No capítulo seguinte abordaremos melhor sobre a Rede Federal, os Institutos Federais e o EMI, trazendo as especificidades do IFSP – São Carlos para problematizar com os temas aqui apontados. Isso possibilitará uma maior compreensão para a análise dos dados empíricos e a busca por uma síntese acerca do objetivo proposto.

4. REDE FEDERAL E INSTITUTOS FEDERAIS: ESCLARECIMENTOS E PROBLEMATIZAÇÃO

4.1. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A história da Rede Federal de Educação no Brasil é intrinsecamente ligada ao contexto mais amplo do sistema educacional do país, refletindo as mudanças políticas e sociais propostas ao longo do tempo. Suas reformas e transformações frequentemente espelham as necessidades impostas pela dinâmica socioeconômica, notadamente quando observamos a predominância de um modelo dicotômico, evidente no Ensino Médio, dividido entre o propedêutico e o profissional, conforme as demandas do capital.

Até o século XIX, a educação escolar no Brasil era voltada apenas para as elites. Bittar (2021) aponta que após a expulsão dos jesuítas, em 1759, o país ficou sem qualquer modelo de ensino, uma vez que, desde 1549, promoviam a educação em “casas de ler e escrever” e colégios a partir de um sistema baseado na disciplina, emulação e amor às letras. Sem a presença jesuíta passou a ser ofertado aulas régias (avulsas), dadas apenas em determinados lugares. Para as elites a educação era feita por preceptores, contratados pela aristocracia agrária.

Uma vez que até 1888 prevalecia no Brasil o modelo de trabalho escravizado, a essa parcela da população não havia qualquer modelo de escolarização, de modo que os processos de aprendizagem se davam diretamente com a prática laboral. Isso mantinha o dualismo educacional, separado entre o fazer e o pensar. Em 1809, a partir de um decreto de D. João VI, ainda como Príncipe Regente, surge o Colégio das Fábricas, sendo o primeiro indício da origem da educação profissional no Brasil, seguida de outras escolas e institutos com objetivos de ensinar alguma profissão a crianças e jovens carentes (Moura, 2007).

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes. (Moura, 2007, p. 6).

É no período da República Oligárquica (1889 - 1930), marcado pela imigração e industrialização, que surge a necessidade de criação das primeiras escolas de aprendizes e artífices, em 1909. Além de buscar reduzir a marginalidade social, essas instituições

foram fundamentais para a formação da Rede Federal de Educação, desenvolvendo, a partir desse momento, uma educação profissional baseada na racionalidade técnica e instrumental.

Se essa modalidade de educação profissional mantinha a dicotomia, ela é intensificada como política de Estado em 1925, a partir de uma grande reforma educacional que introduziu exames preparatórios para o ensino superior, dificultando ainda mais o acesso dos trabalhadores a essa modalidade de ensino.

Duas reformas educacionais acompanham as mudanças econômicas associadas ao Toyotismo/Fordismo, já no Período Vargas (1930 - 1945), refletindo uma abordagem pragmática e fragmentada da educação voltada para a classe trabalhadora. A primeira, em 1932, separou a educação em dois ciclos: fundamental e complementar, mantendo a dualidade entre ensino geral e propedêutico.

A segunda foi a Reforma Capanema, de 1942, que uniu o ciclo complementar ao Ensino Médio, introduzindo modalidades como o científico e o clássico, destinados ao ensino superior. Nesse período, as antigas escolas de aprendizes e artífices foram transformadas em Liceus (escolas técnicas profissionalizantes) incorporadas ao Ensino Médio por lei orgânica, mas não possibilitando acesso direto ao ensino superior, mantendo-se exames de admissão que reforçavam a dicotomia educacional.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, o Ensino Médio passou a considerar tanto o ensino propedêutico quanto o profissional para o ingresso no ensino superior, visando à equivalência entre eles. Contudo, na prática, o dualismo persistia, uma vez que a prioridade dos conhecimentos trabalhados nesses dois modelos de ensino era diferente (Moura, 2007).

O período da ditadura cívico-militar no Brasil, entre 1964 e 1985, marcou uma fase de incentivo à profissionalização com vistas à industrialização do país. Isso se refletiu na reformulação da educação em 1971, por meio da Lei nº 5.692/1971, fundamentada na teoria do capital humano⁷. Nessa perspectiva, a escola assumiu o papel de qualificação

⁷ A Teoria do Capital Humano compreende a educação como um investimento econômico voltado à elevação da produtividade do indivíduo e ao crescimento econômico, equiparando a formação escolar à acumulação de capital. Formulada no âmbito da economia neoclássica, essa perspectiva atribui à escolarização a função de explicar diferenças de renda, inserção ocupacional e desenvolvimento econômico. No entanto, a teoria opera uma redução economicista da educação, subordinando-a às necessidades do mercado e ocultando as determinações históricas e estruturais do capitalismo. Ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade por sua condição social e por seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, a Teoria do Capital Humano naturaliza as desigualdades, desconsidera as relações de classe e transforma a educação em mero instrumento de ajustamento da força de trabalho às exigências da acumulação capitalista, esvaziando seu potencial emancipatório e formativo mais amplo

individual e preparação para o mercado de trabalho, relegando uma formação humanista a segundo plano.

Tal abordagem resultou na ampliação do ensino médio, tornando-o predominantemente técnico e obrigatório para todos. No entanto, esse ideal profissionalizante foi muitas vezes burlado por escolas particulares, que priorizavam o ensino propedêutico visando o ingresso na universidade. Nesse contexto, as instituições federais de ensino foram percebidas como modernas e dinâmicas, atendendo às demandas econômicas do país (Moura, 2007).

A partir de 1980, com o processo de abertura política, a discussão sobre uma formação politécnica ganhou espaço entre setores da sociedade, sinalizando uma possível mudança de paradigma na educação brasileira. Entretanto, foi nos anos 1990 que as políticas neoliberais passaram a influenciar de forma mais intensa o cenário educacional.

Com isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 não enfrentou o dualismo educacional, e os interesses dominantes acabaram por separar a educação básica da profissional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (Decreto nº 2.208/1997). Essa separação, motivada pelos interesses de mercado, resultou na oferta do ensino técnico em modalidades subsequentes e/ou concomitantes, com ênfase na pedagogia das competências para a formação de trabalhadores eficientes, numa perspectiva neoliberal hegemônica (Ramos, 2017).

Com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2002, diversas políticas sociais focalizadas são ampliadas e implementadas, mas mantendo o modelo econômico do governo FHC. Rocha (2023) aponta alguns fatores na política do PT que levaram ao apassivamento dos movimentos sociais a partir deste período como:

a) a atração de lideranças do partido para dentro do governo, ocupando cargos; b) a capacidade do PT de interagir com os movimentos sociais e sindicatos; c) políticas sociais focalizadas, fragmentou a luta e enfraqueceu a luta coletiva; d) substituição da lógica da luta de classes pela eleitoral; e) o alinhamento de Lula e o PT às regras do capital financeiro e ao 'mercado'. A soma desses fatores tornou possíveis medidas políticas e econômicas, impopulares, que não enfrentaram grandes movimentos de resistência. (Rocha, 2023, p. 31).

Frente às alterações da composição do capital, as escolas passam a ser criticadas, pois caberia a elas formar os novos sujeitos para o mercado de trabalho. Isso levou a diversas discussões sobre as possibilidades de um novo modelo de educação, desenvolvidas sobretudo por pesquisadores progressistas a partir de um referencial

teórico marxista. Para muitos desses pesquisadores, o novo modelo deveria considerar a realidade brasileira, na qual os filhos da classe trabalhadora necessitam ingressar no mundo do trabalho precocemente.

Com isso, o Decreto nº 5.154/2004 substituiu o de nº 2.208/97, retomando a discussão sobre a integração entre educação básica e profissional, buscando resgatar o ideal de uma formação omnilateral embasada na politecnia.

Assim, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, os setores progressistas reascenderam a discussão em torno da possibilidade de integração do ensino médio ao técnico profissional. Intelectuais ligados à Pedagogia Histórico Crítica (PHC), de tradição marcadamente marxista, inspirados no ideário da Escola Unitária de Antonio Gramsci e na bandeira da educação politécnica soviética, propuseram uma política para a integração do ensino técnico à educação básica em oposição ao sistema dualista e tecnicista em vigor. (Lenzi, 2019, p. 50).

Por esse Decreto de 2004, diferente da Lei 5.692/1971 da ditadura, não haveria uma articulação meio a meio entre educação profissional e ensino médio, uma vez que essa integração seria guiada pela autonomia institucional e de acordo com os arranjos econômicos locais onde cada instituição seria implementada. Isso possibilitaria a formação integral e autônoma de seus estudantes, ao mesmo tempo em que impulsionaria setores produtivos de regiões com carências econômicas e sociais em todo Brasil.

Com isso, instituiu-se em 2008 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio da Lei nº 11.892. Essa lei modificou a Rede Federal e levou à criação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trazendo o chamado EMI, visando a um currículo integrado elaborado com bases em tais ideais.

Com o retorno do governo Lula, em 2023, uma nova expansão foi anunciada em março de 2024, prometendo criar 100 novos *campi* dos IFs até o final do governo, com investimento de R\$ 3,9 bi e oferta de 140 mil novas vagas, a maioria no EMI.

De acordo com boletim do MEC de 2024⁸ a Rede Federal possui 685 unidades, sendo essas vinculadas a 38 Institutos Federais; a 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); e a 22 escolas técnicas, ligadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.

⁸ <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal>.

Embora as mudanças e expansões da Rede Federal tenham trazido um novo modelo de educação com uma nova institucionalidade, ainda existem diversas críticas e questionamentos. Autores críticos do campo marxista sustentam que nos 13 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) as prioridades foram para políticas focalizadas e compensatórias alicerçadas em uma agenda nacional desenvolvimentista, e não em políticas sociais universais.

Isso se reflete no campo da educação, no qual as mudanças promovidas a partir do Decreto 5.154/2004 não resolveram o problema do dualismo, apenas adequando-o às demandas da nova fase do capital, uma vez que mantém uma educação exclusivamente propedêutica aos filhos das classes privilegiadas, e a educação profissional, agora com a possibilidade de integrado, para os filhos da classe trabalhadora.

Essas transformações históricas na Rede Federal de Educação no Brasil refletem não apenas os avanços, mas também os desafios enfrentados ao longo do tempo. A dualidade educacional, embora tenha sido objeto de várias reformas, ainda é uma realidade, destacando a necessidade contínua de revisão e reformulação das políticas educacionais visando à construção de um sistema unitário, mais inclusivo e equitativo, com perspectiva de transformação social.

4.2. Institutos Federais e EMI

Após o sucinto histórico da Rede Federal, desencadeando no Decreto 5.154/2004 e na Lei nº 11.892/2008, que possibilitaram a criação dos IFs e do EMI, chegou o momento de abordarmos especificamente sobre essa instituição e essa modalidade de educação. Certamente, neste ponto da tese, as problemáticas já acompanham o tema, mas procurarei abordá-lo como proposto por seus formuladores. Após isso, será descrito o *campus* do IFSP da cidade de São Carlos e, em seguida, novas problematizações serão postas, apoiadas em pesquisas recentes sobre o tema.

Como apontado, os IFs e o EMI surgiram após diversas discussões iniciadas no primeiro governo Lula, principalmente entre os anos de 2003 e 2004, mas debatidos desde o início da redemocratização e da formulação da LDB, de 1996. Embora houvesse a intenção de construir medidas que possibilitassem uma superação ao dualismo histórico, também existia a necessidade de transição da formação do trabalhador de acordo com as novas demandas do capital, exigindo uma formação do trabalho simples para o complexo.

Isso levou a medidas reformistas, visando tanto a acalmar segmentos sociais populares, como a agradar as demandas do mercado (Neves; Pronko, 2008).

A saída encontrada pelos intelectuais progressistas ligados ao lulismo foi o Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou não apenas uma nova institucionalidade para a Rede Federal de Educação e a criação dos IFs como permitiu repasses de recursos públicos ao setor privado de educação, passando a oferecer cursos profissionalizantes sem a necessidade de aumento de nível de escolaridade (Rocha, 2023).

Com isso, enquanto o mercado ganhava a profissionalização tecnicista de um lado, muitos educadores ligados às correntes marxistas viam como vitoriosa a criação do EMI. Na palavra dos intelectuais envolvidos,

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a *travessia* em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 45, grifo dos autores).

Como percebido no trecho acima, a ideia de travessia remete à superação de um modelo de educação e sociedade para outro. Segundo Frigoto (2015, p. 229) “A metáfora travessia, no contexto da análise, sinaliza o mover-se na luta política no âmbito contraditório do velho e do novo e na perspectiva de superação da sociedade de classes”. Isso quer dizer que os autores marxistas em questão tinham consciência de que esse modelo não seria o redentor do problema da dualidade, mas que possibilitaria uma resposta imediata às necessidades dos filhos da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que elevaria sua cultura geral.

Não apenas isso, mas também conteria os elementos para se desenvolver uma formação politécnica/tecnológica, superando a separação entre o pensar e o fazer, integrando teoria e prática. Segundo Ramos (2008),

[...] a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva. A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. (Ramos, 2008, p. 3).

Embora a autora associe a escola unitária como forma de luta contra-hegemônica, Dore e Souza (2018) chamam a atenção para o fato de que o conceito de contra-hegemonia não pertence a Gramsci. As referidas autoras chamam a atenção para a contradição entre os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia, uma vez que a luta proposta por Gramsci é o da criação do consenso em busca de uma nova hegemonia. Uma luta contra-hegemônica remeteria a um contexto de guerra de movimento, enquanto a hegemonia remete à guerra de posição, como estratégia de luta social.

No entanto, associar a proposta do EMI a um projeto contra-hegemônico passa a ser comum entre seus formuladores e estudiosos. Assim, um projeto contra-hegemônico, para Araújo e Rodrigues (2010), deve ser crítico ao modelo burguês de educação, ao passo em que precisa integrar ciência, cultura e educação em favor do proletariado, possibilitando uma formação integral e politécnica. Para isso, há a necessidade de se valer do trabalho como princípio educativo, buscando a emancipação humana e a superação da lógica do capital.

Machado (2010) alerta para o fato de que a realidade social não é fragmentada, existindo a separação entre os conhecimentos por razões didáticas. Com isso, nessa busca por uma formação integral, há a necessidade de interligar os conhecimentos, como é a própria realidade. Assim, a integração, mais do que entre conhecimentos gerais e específicos, deve ser também entre a vida do estudante e os outros papéis existentes no sistema das relações sociais.

Para Ramos (2010), ao buscar o projeto unitário de Gramsci, pelo EMI, abre a possibilidade de se resgatar o trabalho como princípio educativo, tanto em seu sentido ontológico como histórico. Isso faz com que se compreenda a importância de aprender uma profissão para além da lógica do mercado, permitindo que os estudantes questionem os conhecimentos historicamente acumulados, numa compreensão de totalidade, reformulando em novos conhecimentos. Com isso, o EMI permite a formação técnica necessária para uma profissão, sem deixar de lado a ciência e a cultura em suas dimensões histórica e ontológica.

Ramos (2017) também apresenta quatro sentidos da integração: filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico. Isso quer dizer que, filosoficamente, nesse processo de construção da integração entre as áreas, os seres humanos devem ser compreendidos como produtos das relações histórico-sociais, de modo que dialeticamente reproduzem sua realidade, ao passo em que possibilitam apreendê-la, criticá-la e

transformá-la. Nessa relação praxica, a atitude ético-política deve se opor a uma formação fragmentada e unilateral, própria do mercado de trabalho, buscando uma formação omnilateral.

Epistemologicamente, a realidade deve ser vista como um todo estruturado e dialético, mediado pelo trabalho social, de forma a produzir conhecimentos que são históricos e sociais. Tais conhecimentos, divididos em campos pela ciência, transformam-se em disciplinas para o ensino, facilitando o aprendizado (concreto pensado), não podendo perder a relação com a totalidade, de modo a ser aprendido tanto em seu campo específico (disciplinaridade) como em relação aos outros (interdisciplinaridade).

Pedagogicamente, os processos produtivos devem ser problematizados em suas múltiplas dimensões, sejam elas tecnológicas, econômicas, históricas, ambientais, sociais, culturais etc., integrando tanto conhecimentos gerais como específicos.

Araújo e Frigotto (2015) também entendem que a prática pedagógica integradora não pode ser apenas por soluções didáticas, mas também ético-políticas, no sentido de definir suas finalidades na emancipação e concretizando, de maneira transformadora, em contrapartida à dominante.

Assim:

Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social. (Araújo; Frigotto, 2015, p. 68).

Embora tal integração devesse ser própria do EMI, na realidade os IFs encontram grandes obstáculos para sua realização. Nesse mesmo trabalho, Araújo e Frigotto (2015) apontam para essas dificuldades.

Diversas publicações procuram refletir e analisar sobre essa problemática, inclusive compartilhando projetos exitosos e inovadores, procurando criar uma rede de apoio que possibilite a concretização da proposta de integração, a exemplo do livro “Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios” (Araújo; Silva, 2017).

A partir dessas percepções e frente às expansões da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) realizou levantamentos que revelaram perfis docentes dos mais variados nessa rede, possuindo:

(a) docentes com alta titulação acadêmica e pouca experiência junto ao setor produtivo, qualidade necessária à EPT; (b) docentes com grande experiência junto ao setor produtivo e baixa titulação acadêmica; (c) docentes que não tiveram formação pedagógica para atuação junto à EPT; e (d) docentes que não foram capacitados para promover a integração do ensino com as expectativas profissionais, sociais e econômicas da clientela que atende e da região em que atua. (ProfEPT, 2017, [sem página]).

Com isso, visando aperfeiçoar tanto práticas educativas como a gestão escolar relacionada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CONIF) possibilitou a criação do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT). O ProfEPT é oferecido em rede, envolvendo diversos IFs em todo país, iniciando suas primeiras turmas em 2017.

Embora exista um sólido referencial teórico acerca de todo o EMI e as necessidades de integração e formação omnilateral, assim como movimentos, pesquisas e tentativas para sua realização, as dificuldades ainda são evidentes. Como já apontado em outros momentos desta tese, não há dúvidas de que os IFs representam uma boa escola, mas ainda está distante do ótimo, sobretudo quando se propõe à construção de uma nova hegemonia, mas sofrendo os limites e as contradições do real.

4.3. O IFSP – São Carlos

A cidade de São Carlos está situada na região Centro-Leste do interior do estado de São Paulo, a 231 km da capital paulista, com população de 265.294 habitantes em 2024, segundo o IBGE.

Conhecida como “Capital da Tecnologia”, possui diversas instituições de fomento ao empreendedorismo tecnológico, em um ecossistema composto por cerca de 180 *startups*, e um parque industrial com empresas de grande porte, entre elas a Volkswagen, a Faber-Castell e a Latam, e ainda mais de 4 mil empresas de diversos portes e setores.

Além do IFSP, o município possui *campus* da Universidade de São Paulo (USP), campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec) e outras instituições privadas, contando com cerca de 25 mil universitários. Em relação aos estudantes do ensino médio, são 7.143 matrículas em 2024⁹.

O IFSP – São Carlos teve origem como uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do CEFET – SP, sendo criado em outubro de 2007, mas com início administrativo em junho de 2008. Em agosto desse mesmo ano iniciou sua primeira turma de graduação, o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com 40 estudantes. Ainda em dezembro de 2008, tornou-se IFSP, passando a ser não mais uma UNED, mas agora um *campus*.

Apesar disso, até novembro de 2016, ocupou um dos prédios da própria UFSCar, o bloco de Aulas Teóricas (AT) 6, funcionando por meio de uma parceria entre essa universidade e a prefeitura da cidade. Mudou para um prédio próprio, de aproximadamente 8.000 m², em terreno cedido pela UFSCar, localizado na expansão norte de seu território, com licitação da obra ocorrida em 2011 e investimentos aproximados de 14 milhões de Reais. Embora o espaço físico cedido esteja dentro da área da UFSCar, a forma de acesso ao *campus* do IFSP – São Carlos não é o mesmo da universidade, estando relativamente distantes, como indica a figura adiante:

⁹ <https://qedu.org.br/municipio/3548906-sao-carlos/censo-escolar>.

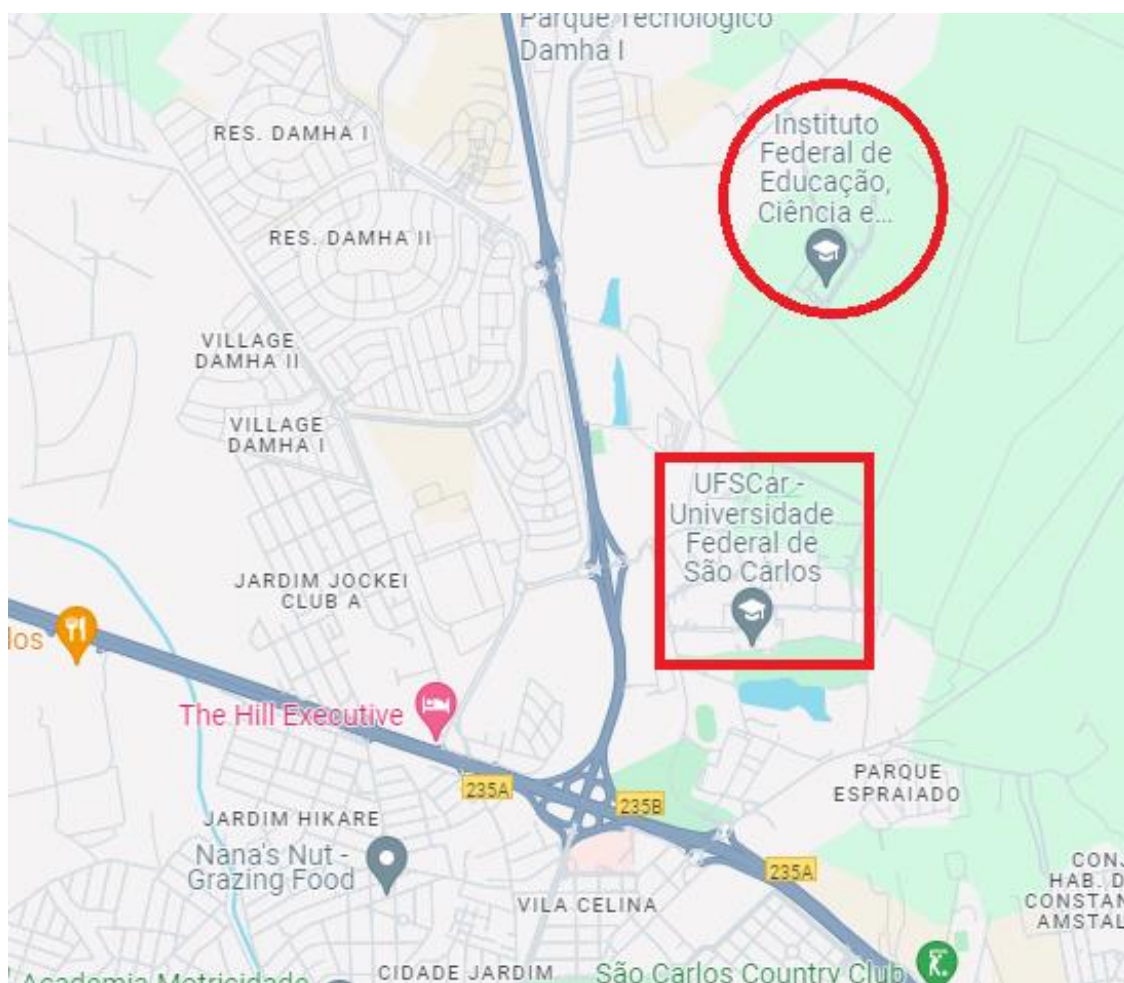


Figura 1- Localização do IFSP – São Carlos.

Fonte: *Google maps*. Disponível em: <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 12 abr. 2023.

A estrutura do *campus* do IFSP – São Carlos conta com salas de aula, laboratórios de informática, quadra esportiva coberta, área de convivência, prédio administrativo e um hangar com 15 laboratórios para aulas práticas e 14 aeronaves. A construção de um refeitório foi aprovada recentemente, devendo ampliar seu espaço total. No PPC do curso de Ensino Médio Integrado em Informática para Internet (TII), de 2022, encontra-se uma tabela com as principais informações sobre essa infraestrutura.

Local	Quantidade atual	Área (m ²)
Auditório	1	96,36
Banheiros	14	337,72
Biblioteca	1	153,45
Cantina	1	122,00
Copa/ Cozinha	1	70,00
Estacionamento	184	1 422,85
Estúdio	1	40,00
Hangar e Laboratórios de Indústria	1	1 075,00
Instalações administrativas	14	285,00
Laboratórios de Informática	7	401,24
Laboratório de Dispositivos Móveis e Redes de Computadores	1	60,16
Laboratórios de Pesquisa (Informática)	1	67,73
Pátio coberto	1	280,00
Pátio descoberto	1	810,00
Quadra Poliesportiva	1	600,00
Salas de aula	11	817,10
Salas de coordenação	1	28,00
Salas de docentes	15	306,00

Tabela 1- Infraestrutura do IFSP - São Carlos.
Fonte: Instituto Federal de São Paulo, 2022a, p. 247-248.

O IF de São Carlos é o único *campus* a ofertar cursos na área de manutenção de aeronaves, desde curso técnico até o superior, sendo grande fornecedor de mão de obra especializada para empresas como a Latam, na própria cidade de São Carlos, e a Embraer, na cidade de Gavião Peixoto, a 75 km de distância. A seguir algumas imagens do *campus*:



Figura 2- Vista aérea do *campus* IFSP – São Carlos.

Fonte: *Site* do IFSP – São Carlos. Disponível em: < <https://scl.ifsp.edu.br/index.php/sobre-o-campus.html#instalacoes>>. Acesso em: 12 abr. 2023.



Figura 3- Vista aérea do prédio de salas de aulas IFSP – São Carlos.

Fonte: *Site* do IFSP – São Carlos. Disponível em: < <https://scl.ifsp.edu.br/index.php/sobre-o-campus.html#instalacoes>>. Acesso em: 12 abr. 2023.



Figura 4- Vista aérea do hangar IFSP – São Carlos.

Fonte: *Site* do IFSP – São Carlos. Disponível em: < <https://scl.ifsp.edu.br/index.php/sobre-o-campus.html#instalacoes>>. Acesso em: 12 abr. 2023.



Figura 5- Vista interna do hangar IFSP – São Carlos.

Fonte: *Site* do G1 – Região de São Carlos e Araraquara. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/06/05/ifsp-de-sao-carlos-tem-120-vagas-para-tres-cursos-superiores.ghtml>>. Acesso em: 12 abr. 2023.



Figura 6- Vista de um laboratório de informática IFSP – São Carlos.

Fonte: *Site* do IFSP – São Carlos. Disponível em:

<<https://portais.ifsp.edu.br/scl/index.php/component/content/article/17-ultimas-noticias/2313-ifsp-sao-carlos-e-destaque-na-primeira-fase-da-vi-maratona-de-programacao-interif.html>>.

Acesso em: 12 abr. 2023.

Como mencionado, o primeiro curso do IFSP – São Carlos foi o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, iniciado em 2008 e existente até os dias de hoje. Desde então surgiram diversos outros cursos, alguns dos quais foram extintos e outros reformulados, sendo:

- Curso Técnico em Comércio, criado em 2011 e substituído pelo Curso Técnico em Qualidade em 2015, ainda em andamento;
- Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves, criado em 2012, tornou-se Bacharelado em Engenharia Aeronáutica em 2022;
- Curso Técnico de Informática para Internet, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, iniciado em 2012, tornando-se Curso Técnico Integrado de Informática para Internet em 2017;
- Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, existente desde 2013;

- Curso de Especialização *lato sensu* em Desenvolvimento de Sistemas para Dispositivos Móveis, desde 2014;
- Curso Técnico de Manutenção de Aeronaves em Células, desde 2016;
- Curso de Especialização *lato sensu* em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade, desde 2018;
- Curso Técnico Integrado de Manutenção de Aeronaves em Aviônicos, iniciado em 2018, com duração de 4 anos, e reformulado para Curso Técnico Integrado de Manutenção Aeronáutica em Aviônicos em 2022, com duração de 3 anos;
- Curso Técnico de Manutenção Aeronáutica em Grupo Motopropulsor, criado em 2022;
- Bacharelado em Engenharia de *Software*, iniciado em 2023;
- Bacharelado em Administração, criado em 2023.

Com isso, a instituição possui quatro cursos técnicos concomitantes/subsequentes; dois cursos técnicos integrados à formação profissional; três cursos de bacharelado; dois cursos de graduação tecnológica; e dois cursos de pós-graduação *lato sensu*.

De acordo com o próprio *site*, sua missão institucional é "consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento". Abaixo uma linha do tempo desses cursos, até 2021, presente no *site* do *campus*. Em seguida, passaremos especificamente para o EMI da instituição pesquisada.



Figura 7- Linha do tempo dos cursos do IFSP – São Carlos até 2021.

Fonte: *Site* do IFSP – São Carlos. Disponível em: <<https://scl.ifsp.edu.br/index.php/>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

4.4. EMI no IFSP – São Carlos

Tratando exclusivamente dos cursos de EMI, uma rápida análise dos PPCs dos dois cursos permite algumas percepções importantes para a análise proposta. Uma vez que houve reformulação dos cursos de EMI em 2022 será necessário trazer elementos dos dois PPCs existentes sobre esses cursos, especificando as diferenças quando necessário.

Com isso, tanto o PPC do curso de EMI em Informática para Internet (Instituto Federal de São Paulo, 2016), como o do EMI em Manutenção de Aeronaves em Aviônicos (Instituto Federal de São Paulo, 2017), as informações iniciais sobre a instituição, a cidade e o *campus* são idênticos. As mudanças iniciam no item 7, “Justificativa e Demanda de Mercado”, quando passam a destacar dados de empresas existentes na cidade, ligadas a cada área específica a cada curso.

O item 8 dos dois PPCs é referente ao “Objetivo Geral” de cada curso. Possuindo quatro parágrafos no total, até o final do terceiro parágrafo o texto dos dois documentos é idêntico, modificando apenas a nomenclatura dos cursos. No primeiro parágrafo está contida a ideia de integração entre as áreas,

[...] possibilitando, ao mesmo tempo, que o aluno exerça a profissão com competência e eficácia, inserido no mundo do trabalho atuando como cidadão e que possa dar continuidade a seus estudos, ou seja, possa fazer outros cursos técnicos e também no nível superior. (Instituto Federal de São Paulo, 2017, p. 16).

O segundo parágrafo traz as ideias de formação cidadã e profissional, bem como responsabilidade ética e política, buscando elevar a “[...] responsabilidade social e que contemplem um perfil para saber, fazer e gerenciar atividades, visando aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos para a sociedade” (Instituto Federal de São Paulo, 2017, p. 16).

Após fazer referência à “concepção humanista de ensino” e o desenvolvimento da “autonomia intelectual” no terceiro parágrafo, no quarto parágrafo há as especificidades técnicas de cada curso.

No curso de Ensino Médio Integrado em Informática para Internet (TII), tal especificidade está mais geral, com trechos da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000. O do curso de Ensino Médio Integrado em Manutenção de Aeronaves em Aviônicos (TIMA) traz objetivos gerais do curso técnico, sendo

[...] formar profissionais de nível médio capacitados a preparar, documentar e executar manutenção preventiva e corretiva de aeronaves no tocante aos sistemas elétricos e eletrônicos de navegação, comunicação, monitoramento e controle de aeronaves, bem como de componentes e sensores, painel de instrumentos e sistemas de cabine, segundo publicações técnicas e normas nacionais e internacionais do setor aeronáutico, objetivando a garantia da segurança de voo. (Instituto Federal de São Paulo, 2017, p. 17).

O item 8.1 trata dos “Objetivos Específicos”, no qual possuem texto idêntico nos dois PPCs quando objetiva sobre a educação básica, novamente com trecho da LDB, agora referindo-se ao seu Art. 35, sobre as finalidades do Ensino Médio. Após esse trecho, o texto especifica os objetivos de cada área técnica, estando, com isso, separados os objetivos de cada área, o que demonstra que a ideia de integração inicialmente não se efetivou nem mesmo nos PPCs dos cursos.

Nos PPCs reformulados, em 2022, houve a tentativa de corrigir essa separação de áreas na reescrita dos objetivos. Eliminando a divisão existente entre Objetivo Geral e Objetivos Específicos, procurou-se “integrar” a divisão que havia entre a educação básica e a área técnica, mas a partir de junções do que havia nos PPCs anteriores, dando maior aparência de integração.

Com isso, o “Objetivo do Curso” do PPC de TII (Instituto Federal de São Paulo, 2022a) possui seis itens, procurando apontar tanto a importância da formação profissional como cidadã e científica. Em seu item 5, procura amarrar as duas áreas da seguinte maneira:

Propiciar o desenvolvimento de habilidades para a integração entre a educação básica (Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza: Química, Física e Biologia; Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Arte, Educação Física; Matemática) e a educação profissional, bem como para a continuidade dos estudos. (Instituto Federal de São Paulo, 2022a, p. 22 - 23).

No PPC de TIMA a quantidade de itens é maior, 13 no total, mas também buscando exprimir a integração por meio de um novo texto. Um dos itens, o 13º, chama a atenção pelo uso de terminologias mais ligadas a correntes de pensamento marxistas, possuindo a redação a seguir:

Formar seres histórico-sociais transformadores que articulam diretamente o conhecimento com a prática do trabalho como produção humana, posicionar-se criticamente em relação a eles, compreendendo a realidade como totalidade e síntese de múltiplas relações políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (Instituto Federal de São Paulo, 2022b, p. 23).

Essa aparência de integração também aparece em relação ao Perfil do Egresso. Nos PPCs, antes da reformulação, havia a separação entre o perfil técnico e o geral. O perfil técnico pautava-se em informações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, enquanto o da formação geral salientava o caráter humanista, crítico e sustentável da formação. Com as reformulações, tais informações foram “integradas” em um mesmo texto, em um único parágrafo.

Em relação à “Organização Curricular”, mudanças significativas foram realizadas a partir da reestruturação dos PPCs. Tais mudanças se deram a partir da elaboração de um currículo de referência para o curso, ocorrido em 2022, e promovida por uma nova Resolução, a nº 16/2023.

Assim, os PPCs originais de 2016 (TII) e 2017 (TIMA) eram baseados na Organização Didática definida pela Resolução nº 859/2013, estruturada segundo uma Base Nacional Comum; a parte “Diversificada”, com componentes curriculares necessários para o percurso formativo de cada área técnica; a parte “Profissionalizante”, com conhecimentos específicos de cada área; e o “Projeto Integrador”, visando uma articulação interdisciplinar do currículo.

Com isso, antes da reformulação, as aulas eram de 50 minutos e o curso de TII possuía seis semestres, com carga horária mínima obrigatória de 3.367 horas, sendo 2.367 horas para o Núcleo Comum e 1.000 horas para o Profissional.

O curso de TIMA possuía oito semestres, com carga horária mínima obrigatória de 3.833 horas, sendo 2.567 horas para o Núcleo Comum e 1.267 horas para o Profissional.

A seguir, segue a Estrutura Curricular de cada um deles:

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008. Câmpus São Carlos Criado pela Portaria Ministerial nº 1.008, de 29/10/2007 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012. Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº 92 de 04 de outubro de 2016											Carga Horária Mínima Obrigatória		
											3367		
											Total Anual de semanas		
											40		
Habilitação Profissional: TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET													
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais			Carga horária			Total aulas	Total horas
						1º	2º	3º	1º	2º	3º		
	LINGUAGENS	Artes	ART	T/P	1	0	2	0	0	67	0	80	67
		Educação Física	EFI	T/P	1	2	2	0	67	67	0	160	133
		Língua Portuguesa	LPT	T/P	1	4	4	3	133	133	100	440	367
	MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T	1	4	3	3	133	100	100	400	333
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	BIO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Física	FIS	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Química	QUI	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	FIL	T	1	2	1	1	67	33	33	160	133
		Geografia	GEO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		História	HIS	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Sociologia	SOC	T	1	2	1	1	67	33	33	160	133
Parte Divers.Obrigatória	LINGUAGENS	Inglês	ING	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200
FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I						26	25	20	867	833	667	2840	2367
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Projeto Integrador		PRI	T/P	2	0	0	2	0	0	67	80	67
	Algoritmos e Programação		ALG	T/P	2	4	0	0	133	0	0	160	133
	Desenvolvimento de Sistemas Web		DSW	T/P	2	4	2	4	133	67	133	400	333
	Fundamentos de Informática e Internet		FIN	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67
	Engenharia de Software		ESW	T	1	0	2	0	0	67	0	80	67
	Técnicas de Programação		TEP	T/P	2	0	4	0	0	133	0	160	133
	Banco de Dados		BDD	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67
	Desenvolvimento de Sistemas para Dispositivos Móveis		DDM	T/P	2	0	0	4	0	0	133	160	133
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total II						10	10	10	333	333	333	1200	1000
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATÓRIA	Total de Aulas Semanais (Aulas de 50 minutos)					36	35	30					101
	Formação Geral (Base Nacional Comum + Parte Diversificada Obrigatória)												2367
	Formação Profissional (Projeto Integrador + Parte Específica)												1000
	Carga Horária Total Mínima Obrigatória												3367
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Componente Curricular Optativo		Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais			Carga horária		Total Aulas	Total Horas	
	Espanhol		ESP	T/P	1	2			67		80	67	
	Libras		LIB	T/P	1	2			67		80	67	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Estágio Profissional Supervisionado												150
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA	Carga Horária Total Máxima												3650

Figura 8- Estrutura Curricular – Curso TII (Antes da Reformulação).
 Fonte: Instituto Federal de São Paulo, 2016, p. 29.

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008. Câmpus São Carlos Criado pela Portaria Ministerial nº 1.008, de 29/10/2007 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES EM AVIÔNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012. Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº xxx de xxxx														Carga Horária Mínima Obrigatória	
														3833	
														Total Anual de semanas	
														40	
Habilitação Profissional: TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES EM AVIÔNICOS															
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais				Carga horária				Total aulas	Total horas
	LINGUAGENS	Arte	ART	T	1	1	2	0	0	33	67	0	0	120	100
		Educação Física	EFI	T/P	1	2	2	0	0	67	67	0	0	160	133
		Língua Portuguesa	LPT	T	1	3	3	3	2	100	100	100	67	440	367
	MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T	1	3	3	3	2	100	100	100	67	440	367
		Biologia	BIO	T/P	1	0	2	2	2	0	67	67	67	240	200
		Física	FIS	T/P	1	2	2	2	2	67	67	67	67	320	267
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	QUI	T/P	1	2	2	2	0	67	67	67	0	240	200
		Filosofia	FIL	T	1	2	0	2	0	67	0	67	0	160	133
		Geografia	GEO	T	1	2	2	0	2	67	67	0	67	240	200
		História	HIS	T	1	2	2	2	0	67	67	67	0	240	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	Sociologia	SOC	T	1	0	2	0	2	0	67	0	67	160	133
LINGUAGENS		ING	T	1	2	2	2	2	67	67	67	67	320	267	
Parte Divers. Obrigatória	LINGUAGENS	ING	T	1	2	2	2	2	67	67	67	67	320	267	
FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I						21	24	18	14	700	800	600	467	3080	2567
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Regulamentação e Segurança		RST	T	1	2	0	0	0	67	0	0	0	80	67
	Materiais Aeronáuticos		MAA	T/P	1	2	0	0	0	67	0	0	0	80	67
	Desenho, Metrologia e Ferramentas		DET	T/P	1	2	0	0	0	67	0	0	0	80	67
	Inspeção e Procedimento de Pista		IAP	T/P	1	2	0	0	0	67	0	0	0	80	67
	Projeto Integrador 1 – Conceitos		PI1	T/P	1	1	0	0	0	33	0	0	0	40	33
	Aerodinâmica, Peso e Balanceamento		APB	T/P	1	0	2	0	0	0	67	0	0	80	67
	Eletricidade Básica e Máquinas Elétricas		ELE	T/P	1	0	3	0	0	0	100	0	0	120	100
	Projeto Integrador 2 – Iniciação		PI2	T/P	1	0	1	0	0	0	33	0	0	40	33
	Eletrônica de Semicondutores		ELS	T/P	1	0	0	3	0	0	0	100	0	120	100
	Sistemas Elétricos de Aeronaves		SET	T/P	1	0	0	2	0	0	0	67	0	80	67
	Sistemas Elétricos de Partida, Ignição e Proteção de Motores		SPM	T/P	1	0	0	2	0	0	0	67	0	80	67
	Práticas em Oficina 1		PO1	P	2	0	0	2	0	0	0	67	0	80	67
	Projeto Integrador 3 – Elaboração		PI3	T/P	1	0	0	1	0	0	0	33	0	40	33
	Eletrônica Digital		ELD	T/P	1	0	0	0	3	0	0	0	100	120	100
	Sistemas de Comunicação e Navegação		SCN	T/P	1	0	0	0	3	0	0	0	100	120	100
	Instrumentos		INT	T/P	1	0	0	0	4	0	0	0	133	160	133
	Práticas em Oficinas 2		PO2	P	2	0	0	0	2	0	0	0	67	80	67
	Projeto Integrador 4 – Execução, Controle e Finalização		PI4	T/P	1	0	0	0	1	0	0	0	33	40	33
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total II						9	6	10	13	300	200	333	433	1520	1267
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATÓRIA	Total de Aulas Semanais (Aulas de 50 minutos)					30	30	28	27	1000	1000	933	900	4600	115
	Formação Geral (Base Nacional Comum + Parte Diversificada Obrigatória)														2567
	Formação Profissional (Projeto Integrador + Parte Específica)														1267
	Carga Horária Total Mínima Obrigatória														3833
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Componente Curricular Optativo		Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais				Carga horária				Total Aulas	Total Horas
	Espanhol		ESP	T	1	2				67				80	67
	Libras		LIB	T	1	2				67				80	67
ESTÁGIO SUP.	Estágio Profissional Supervisionado														150
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA	Carga Horária Total Máxima														4117

Figura 9- Estrutura Curricular – Curso TIMA (Antes da Reformulação).
Fonte: Instituto Federal de São Paulo, 2017, p. 33.

Com as reformulações a Organização Didática passou a considerar a Resolução nº 62/2018, passando a ter três núcleos politécnicos visando “[...] fornecer a integração curricular em seus aspectos filosóficos e epistemológicos” (Instituto Federal de São Paulo, 2022b, p. 26). São eles: Núcleo Estruturante Comum (NEC), responsável pela formação geral; Núcleo Estruturante Articulador (NEA), visando à integração curricular entre a formação geral e a habilitação profissional; e o Núcleo Estruturante Tecnológico

(NET), contendo os componentes curriculares obrigatórios específicos da habilitação profissional.

Dessa forma, com a reformulação, as aulas passaram a ter 45 minutos, e o curso de TII modificou sua carga horária mínima obrigatória de 3.367 horas para 3.180 horas, sendo 2.130 horas para o NEC, 150 horas para o NEA e 900 horas para o NET. O curso de TIMA, que possuía oito semestres letivos, passou a ser ofertado também em seis semestres, modificando sua carga horária mínima obrigatória de 3.833 horas para 3.240 horas, sendo 2.130 horas para o NEC, 90 horas para o NEA e 1.110 horas para o NET.

Adiante, apresenta-se a Estrutura Curricular reformulada de cada um deles:

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (Criação: Lei nº 11.892 de 29/12/2008) Câmpus São Carlos Estrutura Curricular do Técnico em <i>Informática para Internet na forma Integrada ao Ensino Médio</i> Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 03/2018 e nº 01/2021. Habilitação Profissional: TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET Resolução de autorização do curso no IFSP: nº 92 de 04 de outubro de 2016 Resolução de reformulação do curso no IFSP: nº 64, de 07 de fevereiro de 2023								Cargo Horário Mínima de Integralização do Curso:		
								3180,0		
								Início do Curso		
								1º sem de 2023		
								Duração da aula em (Min.)		
								45		
								Semanas Letivas por ano		
								40		
SÉRIE	Componente Curricular	Sígl	Área de Conhec.	Núcleo Estrut.	Nº profs.	Aulas por semana	Total de aulas	CH Presm	CH EaD	Total CH
1	EDUCAÇÃO FÍSICA 1	SCLF11	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	LÍNGUA PORTUGUESA 1	SCLPT1	Linguagens	Comum	1	3	120	90,0	0,0	90,0
	INGLÊS 1	SCLNG1	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	LÍNGUA, CULTURA E ARTE HISPÂNICAS	SCLCAH	Linguagens	Comum	2	2	80	60,0	0,0	60,0
	MATEMÁTICA 1	SCLMAT1	Matemática	Comum	1	4	160	120,0	0,0	120,0
	BIOLOGIA 1	SCLBIO1	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	FÍSICA 1	SCLFIS1	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	QUÍMICA 1	SCLQUI1	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	FILOSOFIA 1	SCLFIL1	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	GEOGRAFIA 1	SCLGEO1	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	HISTÓRIA 1	SCLHIS1	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	SOCIOLOGIA 1	SCLSOC1	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	ALGORITMOS E PROGRAMAÇÃO	SCLALGP	Técnica	Tecnológico	2	4	160	120,0	0,0	120,0
	DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS WEB 1	SCLDSW1	Técnica	Tecnológico	2	4	160	120,0	0,0	120,0
	INTRODUÇÃO À LÓGICA	SCLLOG	Técnica	Articulador	2	2	80	60,0	0,0	60,0
	PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM CONTEXTO MULTIMODAIS	SCLPLCM	Técnica	Articulador	2	1	40	30,0	0,0	30,0
	Subtotal					38	1520	1140,0	0,0	1140,0
2	ARTE	SCLARTE	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	EDUCAÇÃO FÍSICA 2	SCLF12	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	LÍNGUA PORTUGUESA 2	SCLPT2	Linguagens	Comum	1	3	120	90,0	0,0	90,0
	INGLÊS 2	SCLNG2	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	MATEMÁTICA 2	SCLMAT2	Matemática	Comum	1	3	120	90,0	0,0	90,0
	BIOLOGIA 2	SCLBIO2	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	FÍSICA 2	SCLFIS2	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	QUÍMICA 2	SCLQUI2	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	FILOSOFIA 2	SCLFIL2	Humanas	Comum	1	1	40	30,0	0,0	30,0
	GEOGRAFIA 2	SCLGEO2	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	HISTÓRIA 2	SCLHIS2	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	SOCIOLOGIA 2	SCLSOC2	Humanas	Comum	1	1	40	30,0	0,0	30,0
	DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS WEB 2	SCLDSW2	Técnica	Tecnológico	2	4	160	120,0	0,0	120,0
	FUNDAMENTOS DA ENGENHARIA DE SOFTWARE	SCLFESO	Técnica	Tecnológico	1	2	80	60,0	0,0	60,0
	PROGRAMAÇÃO E BANCO DE DADOS	SCLPRBD	Técnica	Tecnológico	2	4	160	120,0	0,0	120,0
	INFRAESTRUTURA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	SCLINTI	Técnica	Tecnológico	2	4	160	120,0	0,0	120,0
	Subtotal					38	1520	1140,0	0,0	1140,0

Figura 10- Estrutura Curricular Reformulada – Curso TII.

Fonte: Instituto Federal de São Paulo, 2022a, p. 69.

2	LÍNGUA PORTUGUESA 3	SCLLP3	Linguagens	Comum	1	3	120	90,0	0,0	90,0	
	INGLÊS 3	SCLING3	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0	
	MATEMÁTICA 3	SCLMAT3	Matemática	Comum	1	3	120	90,0	0,0	90,0	
	BIOLOGIA 3	SCLBIO3	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0	
	FÍSICA 3	SCLFIS3	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0	
	QUÍMICA 3	SCLQUI3	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0	
	FILOSOFIA 3	SCLFIL3	Humanas	Comum	1	1	40	30,0	0,0	30,0	
	GEOGRAFIA 3	SCLGEO3	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0	
	HISTÓRIA 3	SCLHIS3	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0	
	SOCIOLOGIA 3	SCLSOC3	Humanas	Comum	1	1	40	30,0	0,0	30,0	
	PROJETO INTEGRADOR	SCLPRIN	Técnicas	Tecnológico	2	4	160	120,0	0,0	120,0	
	TÓPICOS EM INFORMÁTICA PARA INTERNET	SCLTOI	Técnica	Tecnológico	2	4	160	120,0	0,0	120,0	
	INFORMÁTICA, SUSTENTABILIDADE E ÉTICA	SCLINSE	Técnica	Articulador	2	2	80	60,0	0,0	60,0	
Subtotal							30	1200	900,0	0,0	900,0
TOTAL ACUMULADO DE AULAS - OBRIGATÓRIAS								4240			
TOTAL ACUMULADO DE HORAS - OBRIGATÓRIAS									3180,0	0,0	3180,0
Componente Curricular Optativo		Sigla	Área de Conhec.	Núcleo Estrut.	Nº profs.	Aulas por semana	Total de aulas	CH Ensino	CH EAD	Total de CH	
LIBRAS		SCLLIBR	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0	
LÍNGUA ESPANHOLA		SCLLIES	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	0,0	60,0	
TOTAL ACUMULADO DE AULAS - OPTATIVAS								160			
TOTAL ACUMULADO DE HORAS - OPTATIVAS									120,0	0,0	120,0
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO - OPTATIVO								—			
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA								3180,0			
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO ESTRUTURANTE COMUM (NEC)								2130,0			
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO ESTRUTURANTE ARTICULADOR (NEA)								150,0			
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO ESTRUTURANTE TECNOLÓGICO (NET)								900,0			
OPTATIVAS								120,0			
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA								3300,0			

Figura 11- Estrutura Curricular Reformulada – Curso TII (Continuação).

Fonte: Instituto Federal de São Paulo, 2022a, p. 70.

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (Criação: Lei nº 11.892 de 29/12/2008) Câmpus SÃO CARLOS Estrutura Curricular do Técnico em MANUTENÇÃO AERONÁUTICA EM AVIÔNICOS na forma Integrada ao Ensino Médio Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 03/2018 e nº 01/2021. Habilitação Profissional: TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AERONÁUTICA EM AVIÔNICOS Resolução de autorização do curso no IFSP: <u>Resolução nº 151/2017</u> Resolução de reformulação do curso no IFSP: <u>Resolução nº 16/2023</u>									Carga Horária Mínima de Integralização do Curso:
									3240,0
									Início do Curso
									1º sem de 2023
									Duração da aula em (Min.)
									45
									Semanas Letivas por Ano
									40
SÉRIE	Componente Curricular	Sigla	Área de Conhec.	Núcleo Estrut.	Nº profs.	Aulas por semana	Total de aulas	CH Presen	Total CH
1	EDUCAÇÃO FÍSICA 1	SCLEF1	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	LÍNGUA PORTUGUESA 1	SCLLPT1	Linguagens	Comum	1	3	120	90,0	90,0
	LÍNGUA, CULTURA E ARTE HISPÂNICAS	SCLLCAH	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	MATEMÁTICA 1	SCLMAT1	Matemática	Comum	1	4	160	120,0	120,0
	BIOLOGIA 1	SCLBIO1	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	FÍSICA 1	SCLFIS1	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	QUÍMICA 1	SCLQUI1	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	FILOSOFIA 1	SCLFIL1	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	GEOGRAFIA 1	SCLGEO1	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	HISTÓRIA 1	SCLHIS1	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	SOCIOLOGIA 1	SCLSOC1	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	INTRODUÇÃO A MANUTENÇÃO AERONÁUTICA	SCLIMAE	Técnicas	Tecnológico	1	4	160	120,0	120,0
	DESENHO, METROLOGIA E FERRAMENTAS	SCLDETM	Técnicas	Tecnológico	1	2	80	60,0	60,0
	ELETRICIDADE BÁSICA E MÁQUINAS ELÉTRICAS	SCLELET	Técnicas	Tecnológico	1	4	160	120,0	120,0
Subtotal						35	1400	1050,0	1050,0
2	EDUCAÇÃO FÍSICA 2	SCLEF2	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	LÍNGUA PORTUGUESA 2	SCLLPT2	Linguagens	Comum	1	3	120	90,0	90,0
	ARTE	SCLARTE	Linguagens	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	MATEMÁTICA 2	SCLMAT2	Matemática	Comum	1	3	120	90,0	90,0
	BIOLOGIA 2	SCLBIO2	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	FÍSICA APLICADA	SCLFIAP	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	QUÍMICA 2	SCLQUI2	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	FILOSOFIA 2	SCLFIL2	Humanas	Comum	1	1	40	30,0	30,0
	GEOGRAFIA 2	SCLGEO2	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	HISTÓRIA 2	SCLHIS2	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	INGLÊS PARA MANUTENÇÃO AERONÁUTICA	SCLINMA	Linguagens	Articulador	1	2	80	60,0	60,0
	MATERIAIS, COMPONENTES E COMBUSTÍVEIS	SCLMACC	Técnicas	Tecnológico	1	3	120	90,0	90,0
	AERODINÂMICA, PESO E BALANCEAMENTO	SCLAEPB	Técnicas	Tecnológico	1	2	80	60,0	60,0
	ELETRÔNICA ANALÓGICA	SCLLAN	Técnicas	Tecnológico	1	3	120	90,0	90,0
	SISTEMAS ELÉTRICOS DE AERONAVES	SCLSEAE	Técnicas	Tecnológico	1	3	120	90,0	90,0
	INSTRUMENTOS DE AERONAVES	SCLINTA	Técnicas	Tecnológico	1	4	160	120,0	120,0
Subtotal						38	1520	1140,0	1140,0

Figura 12- Estrutura Curricular Reformulada – Curso TIMA.

Fonte: Instituto Federal de São Paulo, 2022b, p. 53.

3	LÍNGUA PORTUGUESA 3	SCLLPT3	Línguagens	Comum	1	4	160	120,0	120,0
	MATEMÁTICA 3	SCLMAT3	Matemática	Comum	1	3	120	90,0	90,0
	BIOLOGIA 3	SCLBIO3	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	FÍSICA 2	SCLFIS3	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	QUÍMICA 3	SCLQUI3	Natureza	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	FILOSOFIA 3	SCLFIL3	Humanas	Comum	1	1	40	30,0	30,0
	GEOGRAFIA 3	SCLGEO3	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	HISTÓRIA 3	SCLHIS3	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	SOCIOLOGIA 2	SCLSOC2	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
	INGLÊS	SCLSING	Línguagens	Comum	1	3	120	90,0	90,0
	SISTEMAS ELÉTRICOS DE PARTIDA, IGNIÇÃO E PROTEÇÃO DE MOTORES	SCLSEPM	Técnicas	Tecnológico	1	3	120	90,0	90,0
	PRÁTICAS EM AVIÔNICOS	SCLPAVI	Técnicas	Tecnológico	1	2	80	60,0	60,0
	ELETRÔNICA DIGITAL	SCLELDI	Técnicas	Tecnológico	1	3	120	90,0	90,0
	SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E NAVEGAÇÃO	SCLSCNA	Técnicas	Tecnológico	1	3	120	90,0	90,0
	PROJETO INTEGRADOR	SCLPRIN	Técnicas	Tecnológico	1	1	40	30,0	30,0
Subtotal						35	1400	1050,0	1050,0
TOTAL ACUMULADO DE AULAS - OBRIGATÓRIAS							4320		
TOTAL ACUMULADO DE HORAS - OBRIGATÓRIAS								3240,0	3240,0
Componente Curricular Optativo		Sigla	Área de Co- nhec.	Núcleo Estrut.	Nº prof.	Aulas por semana	Total de aulas	CH Pre- sen.	Total de CH
LIBRAS		SCLLIB	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
ESPANHOL		SCLESP	Humanas	Comum	1	2	80	60,0	60,0
TOTAL ACUMULADO DE AULAS - OPTATIVAS							160		
TOTAL ACUMULADO DE HORAS - OPTATIVAS								120,0	120,0
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OPTATIVO (NÃO obrigatório)								-	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA								3240,0	
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO ESTRUTURANTE COMUM (NEC)								2010,0	
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO ESTRUTURANTE ARTICULADOR (NEA)								120,0	
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO ESTRUTURANTE TECNOLÓGICO (NET)								1110,0	
OPTATIVAS								120,0	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA								3360,0	

assim, como elemento central da identidade institucional dos cursos do IFSP. (Instituto Federal de São Paulo, 2022b, p. 30).

No entanto, embora exista a afirmação de se tratar de “elemento central da identidade institucional dos cursos do IFSP”, no parágrafo seguinte explicita ser tal estágio optativo, não havendo a necessidade de o estudante realizá-lo. Parece contraditório um elemento central de identidade não ser obrigatório.

Também chama a atenção o uso da expressão “trabalho como princípio educativo”. Como visto, essa concepção é central na elaboração das bases teóricas de formulação dos IFs. No entanto, ao longo de todo o texto dos dois PPCs, essa categoria aparece somente nos itens do Estágio Curricular Supervisionado e do Projeto Integrador, além de ser um tópico no plano de aula do componente curricular de Geografia II.

Por fim, vale ressaltar alguns pontos do Projeto Integrador, tanto o contido no PPC do TIMA como no do TII, que possuem pontos comuns em seus textos, mas se diferenciando nas especificidades de cada curso.

Assim, o Projeto Integrador, diferente do Estágio Supervisionado, é um componente curricular obrigatório. Os PPCs trazem a citação do Art. 139 da Organização Didática da Educação Básica do IFSP, apontando que o Projeto Integrador deve articular ensino, pesquisa e extensão, buscando aplicar os “[...] conhecimentos adquiridos durante o curso, tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho e na realidade social” (Instituto Federal de São Paulo, 2022b, p. 34). Visa ainda a “[...] integração entre conhecimentos pertinentes tanto à formação geral, quanto à formação específica do curso” (Instituto Federal de São Paulo, 2022b, p. 35).

Uma das referências ao trabalho como princípio educativo vem logo em seguida, na qual se afirma “[...] compreender o trabalho como princípio educativo e não apenas como redução de mão de obra” (Instituto Federal de São Paulo, 2022b, p. 35).

Entrando nas especificidades desse componente curricular (Projeto Integrador), em cada curso percebe-se alguns pontos problemáticos no PPC de TIMA, estando mais coerentes no PPC de TII.

O Projeto Integrador do curso de TIMA possui carga horária de 30 horas, distribuída em 1 aula semanal, ofertada no 3º ano. Não especifica sob qual orientação docente o projeto será desenvolvido e aponta que, embora tal componente curricular esteja na grade apenas do 3º ano, é desenvolvido desde o 1º ano. No entanto, menciona

esse desenvolvimento apenas relacionado a disciplinas técnicas, contradizendo a proposta de integração.

Em um dos trechos ressalta que o projeto garante o “[...] ensino-aprendizagem por meio de um projeto na área de manutenção aeronáutica em aviônicos”. Complementa que “todas as atividades deverão ser documentadas e tratadas semelhantemente ao que ocorre em uma empresa de manutenção aeronáutica” (Instituto Federal de São Paulo, 2022b, p. 36).

Se no PPC de TIMA há a problemática de se tratar de um projeto integrador, mas estar relacionado quase em sua totalidade apenas à área técnica, no PPC de TII houve um cuidado maior na proposição de integração entre as áreas.

Com carga horária de 120 horas, distribuídas em quatro aulas semanais no terceiro ano, o texto cita a necessidade de contextualização com os conhecimentos dos anos anteriores, afirmando que embora o Projeto Integrador seja parte do Núcleo Estruturante Tecnológico, ele deve promover “[...] a politécnica, a formação integral e omnilateral e a interdisciplinaridade, integrando conhecimentos dos Núcleos Estruturantes Comum, Articulador e Tecnológico, bem como a parte diversificada optativa” (Instituto Federal de São Paulo, 2022a, p. 38).

O procedimento de execução do Projeto Integrador deve ser similar aos do Núcleo Articulador, a partir de um conselho multiprofissional, contemplando no mínimo quatro disciplinas específicas, tanto do núcleo comum como do tecnológico, a serem definidos pela Comissão para Elaboração e Implementação de Curso (CEIC) no ano anterior. E sua efetivação “[...] prevê o desenvolvimento de produção de um produto (escrito, virtual e/ou físico) conforme o Perfil Profissional do Egresso” (Instituto Federal de São Paulo, 2022a, p. 39).

Embora essas determinações estejam de acordo com a Instrução Normativa PRE/IFSP nº 06/2021, o que implica que o curso de TIMA também o deva seguir, a forma como a redação foi elaborada em cada PPC possibilita associar o Projeto Integrador mais alinhado a uma possível profissionalização ou à formação integral.

De maneira geral, a forma como os discursos são elaborados permite identificar intenções em cada área. E os termos utilizados tensionam prevalentemente para a profissionalização, o que coloca em cheque a perspectiva de travessia, como apontado anteriormente.

4.5. Prioridade do EMI: trabalho ou emprego?

Embora ao longo da tese já estejam expostas diversas problemáticas referentes ao tema, neste momento procurarei aprofundá-las, sob a luz de questionamentos recentes sobre o assunto. Desde o início das discussões sobre a possibilidade de integração entre a educação básica e a profissional, e desde a criação dos IFs, diversos trabalhos acadêmicos focaram na presente temática.

Embora existam discussões sobre políticas educacionais ligadas diretamente às exigências do mercado, que enxergam e defendem na formação profissional o mero adestramento das camadas populares às demandas do capital, também existem correntes progressistas, embasadas no pensamento marxista. Dentre elas algumas focam nas bases teóricas para debaterem o tema. Outras no desenvolvimento e implementação do EMI, analisando em que medida tais bases teóricas têm se concretizado.

Como já apontado, em meio a esses debates há uma corrente hegemônica no campo de pesquisa sobre Trabalho e Educação, da qual fazem parte justamente os intelectuais que formularam as bases do que são os IFs. Outros, também como já mencionado, entendem que essa linha hegemônica, embora bem-intencionada, tenha se conformado com os resultados de seus projetos e abandonou o caráter transformador e revolucionário das teorias marxistas. Tornaram-se, nas palavras de Nosella (2016), reformistas, embora considerem o EMI como possibilidade de travessia.

Os debates entre esses dois grupos giram em torno, sobretudo, de dois temas: o da necessidade de profissionalização dos jovens trabalhadores e o do trabalho como princípio educativo.

Sobre a necessidade de profissionalização, embora percebida como problemática pelos dois grupos, há divergências sobre sua aplicação. Enquanto o grupo hegemônico/reformista (denominarei esse grupo apenas de hegemônico) compreende a necessidade da profissionalização como fruto da realidade imediata, o grupo contrário a ele (denominarei de herético¹⁰) aponta as contradições dessa ideia, uma vez que, ao invés de possibilitar um combate ao dualismo educacional, acaba por ampliá-lo, pois gera mais um modelo educacional, distanciando-se da ideia de unitariedade, proposta por Gramsci. Segundo Nosella (2011):

¹⁰ Para Nosella (2023, 1h22min25s-1h23min), “[...] a heresia é um antibiótico dentro de uma instituição, porque o herético não se afasta da instituição, só que ele aponta, com o dedo, os limites da instituição a que ele pertence, e ele não sai da instituição. A instituição muitas vezes o expulsa. Mas ele acha que a instituição está doente, que a instituição está limitada e, portanto, aponta o dedo”.

Para nós, a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de ‘indefinição profissional ativa e heurística’, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e ‘indecisão’ profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa a tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos. (Nosella, 2011, p. 1062).

Em sua tese de doutorado Rocha (2023) traça um longo histórico das relações entre o início do governo Lula, em 2002, e as discussões que levaram à criação da Rede Federal e do EMI. Segundo o referido pesquisador, o lulismo “acerta uma no cravo, outra na ferradura” (Rocha, 2023, p. 175), ao possibilitar que a criação dos IFs tanto fixe princípios estruturantes necessários ao capitalismo do século XXI, como nesses mesmos princípios permite ao grupo hegemônico aprovar conceitos como escola unitária, politécnia e marxismo, possibilitando o “apaziguamento das forças do campo progressista” (Rocha, 2023, p. 226).

Com isso, o Decreto nº 5.154 se torna mais palatável, porém, na análise do ‘conjunto da ópera’, o maestro (o Estado) opera a estrutura do sistema econômico capitalista. A manobra busca efetivar o apoio de determinados segmentos da sociedade que se identificam com o desenvolvimento de políticas sociais. O que passa a ser ‘vendido’ é o ideário de transformação social por meio do sistema educacional, o que se tem é a ocultação da perpetuação de um modelo de ensino que pouco contribui para a emancipação dos sujeitos, que continua a promover a alienação das estruturas do capital, muito distante do ideário que Marx tentava estabelecer para a formação de uma sociedade consciente de sua própria posição no mundo. (Rocha, 2023, p. 226-227).

O autor também se debruça sobre pesquisas desenvolvidas sobre o tema da educação profissional desde a década de 1980, passando pela criação da nova institucionalidade dos IFs e pelas mudanças nesse modelo educacional, demonstrando como a dualidade e a dicotomia¹¹ são aprofundadas nesse processo.

¹¹ Para Rocha (2023, p. 150), “[...] ao criarmos os EMIs dos IFs, que oferecem um bom nível de qualidade de ensino em comparação com outras redes de ensino públicas e/ou privadas, acrescentamos à dualidade: escola para dirigentes *versus* escola para dirigidos, ou seja, escola privada *versus* escola pública; e a dicotomia: ensino médio público de formação geral *versus* ensino médio público de formação

Sob a bandeira da politécnica defendida pelo grupo hegemônico, em vez de ser promovida uma educação emancipatória e de formação da autonomia, o que se tem é o domínio de “muitas técnicas”, que mais favorecem o capital, como a própria terminologia indica. E a escola, a partir do EMI, passa a ser uma garantia dos filhos das classes trabalhadoras acessarem as universidades, ou um trabalho melhor, mas ainda distante de uma travessia para a escola unitária e outro modelo de sociedade.

Também nessa linha herética está a tese de Amorim (2023), que se debruçou sobre 112 teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores dos próprios IFs, abrangendo todo o território nacional. Utilizou como recorte o ano de criação dos IFs, 2008, até a elaboração do Novo Ensino Médio, em 2016, uma vez que essa lei poderia mudar a compreensão sobre os EMIs desenvolvidos pelos IFs.

A temática dos trabalhos selecionados foi justamente a percepção desses servidores-pesquisadores sobre as possibilidades do EMI em relação à formação de mão de obra ou de uma educação emancipatória. Como conclusão, compreende que o EMI dos IFs está distante de uma possibilidade de travessia para a escola unitária e a formação integral, uma vez que está estritamente comprometido com a formação para o mercado de trabalho.

De todos os obstáculos impostos pela realidade à implementação do EMI em uma perspectiva emancipatória, talvez o principal problema tenha sido a retirada de seu pressuposto revolucionário, de seu viés político. Na implementação dos cursos integrados, desvinculou-se do processo formativo o aprendizado da formação de dirigentes, da busca pela hegemonia, inibindo o espírito de cisão que a proposta proclamava. Para Gramsci, qualquer proposta que objetive a transformação social não pode estar desvinculada da formação de dirigentes e da luta pela hegemonia. O trabalho de Gramsci resulta da defesa da produção e socialização do conhecimento, vistos como fundamentais na luta pedagógica para superação do capitalismo. (Amorim, 2023, p. 253).

Essa problemática em relação ao viés político também foi percebida por Rocha (2023) ao analisar trabalhos desenvolvidos por outros intelectuais que se debruçaram sobre os primeiros anos do EMI¹². Tais trabalhos chamam a atenção para o fato de essa modalidade de ensino levar a uma formação para o mercado de trabalho, porquanto não

profissionalizante. Isto ocorre porque a maioria dos adolescentes/jovens que procura o EMI são filhos e filhas de trabalhadores”.

¹² Rocha (2023) se refere aos trabalhos de Otranto (2010), Ferretti (2010, 2011) e Amorim (2013).

há articulação entre as disciplinas ofertadas nos cursos e por terem o foco na tríade da profissionalização precoce, produção e mercado.

Assim, para a realização de uma proposta politécnica haveria a necessidade de uma sólida formação tanto dos docentes como de todo o corpo técnico administrativo da instituição, objetivando o esclarecimento e compromisso com a formação de dirigentes e da luta pela hegemonia. É uma luta política! Não basta apenas uma nova institucionalidade e supostas intenções, se elas não se convertem em um sentido real, concreto.

Em publicação de 2015, Araújo e Frigotto já haviam analisado a pesquisa de Costa (2012), que identificava problemas existentes no EMI nos primeiros anos de sua existência, sendo “[...] problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 65). A partir disso passam a refletir sobre a organização do trabalho pedagógico e o ensino integrado, reforçando a todo instante a importância do compromisso com a transformação social.

Araújo e Frigotto (2015) concluem sua análise da seguinte maneira:

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens omnilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco. (Araújo; Frigotto, 2015, p. 77).

Percebe-se que as problemáticas estavam percebidas e postas desde os primeiros anos da implementação do EMI. Já há muito se identificava uma educação que mira em uma perspectiva de transformação e emancipação, mas que, pautada na realidade imediata, acaba por cumprir outro objetivo, ou seja, o da polivalência para o mercado de trabalho.

Frigotto pertence ao grupo que aqui estamos chamando de hegemônico. Para esse grupo, o modelo de educação para uma travessia a outra sociedade é o EMI. Para os heréticos não. Entre esses dois grupos, Rocha (2023) aponta que “em síntese, existe um consenso – a categoria trabalho é o princípio educativo específico do ensino médio. A questão é: a que tipo de trabalho se refere quando esses intelectuais sugerem um princípio educativo?” (Rocha, 2023, p. 238).

Lenzi (2019) discute essa questão em sua tese. Para ela:

O que se percebe nas diversas literaturas que estabelecem o trabalho como um princípio educativo é uma polissemia de interpretação sobre o sentido do trabalho, o que permite sua vinculação a projetos pedagógicos que veiculam determinados interesses e conveniências. (Lenzi, 2019, p. 67-68).

A análise de Lenzi passa por toda a discussão, em Marx, sobre trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo. Demonstra ela que, embora esteja afirmada a centralidade do trabalho concreto como necessário ao princípio educativo, a forma como foram elaboradas as diretrizes pedagógicas do EMI e a sua vinculação com a necessária profissionalização desses jovens oculta as dimensões negativas e contraditórias dessa categoria.

Compreendida de maneira acrítica e associada a uma formação técnica específica, o que se tem é a adaptação e a conformação dos filhos da classe trabalhadora ao trabalho produtivo capitalista. Em suma, correlaciona o trabalho como princípio educativo à ideia de ter uma profissão.

Para Lenzi (2019, p. 77):

Partindo do ponto de vista dos interesses dos trabalhadores enquanto classe potencialmente revolucionária, dentro de uma estratégia de ensino comprometido com a superação da ordem social do capital, *a luta contra o trabalho produtivo é politicamente mais fecunda para a construção de um projeto emancipador do que o trabalho em geral, carente de contextualização histórica e apropriado de forma conveniente à reprodução do poder dominante.*

Com isso, embora o EMI dos IFs tenha sido pensado a partir de uma proposta de união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo numa perspectiva emancipadora, o que faz na prática é tensionar para a profissionalização precoce dos jovens estudantes. Essa profissionalização precoce é prejudicial para esses jovens em particular porque os distanciam da formação integral e omnilateral.

Ao resgatar os debates apresentados por Gramsci sobre a defesa da ampliação do ensino profissionalizante na Itália, em 1916, por parte do próprio Estado, sob o argumento da necessidade de promover o desenvolvimento industrial e econômico, Nosella (2016) apresenta um questionamento pertinente aos dias de hoje e ao tema em questão:

Como explicar esse repentino erguimento da bandeira da Escola do Trabalho, tão cara ao socialismo? Esse Estado utiliza-se inclusive das argumentações históricas elaboradas pela tradição cultural socialista. Mas eis o primeiro vício metodológico a aparecer: socialismo sempre pensou na Escola do Trabalho de forma ‘desinteressada’, enquanto esse Estado pensa nela interesseiramente. O governo propõe fundir agora a escola com a oficina simplesmente para utilizar os alunos das escolas na reprodução das munições que a guerra destrói. (Nosella, 2016, p. 50).

Com isso, ter uma educação que propõe o trabalho como princípio educativo não representa necessariamente ter um ensino técnico-profissionalizante com a cultura geral, por mais que se tente elaborar currículos ou práticas pedagógicas integradoras. Há, portanto, a necessidade de integrar, na teoria e na prática, o mundo do trabalho com o da cultura; da ciência produtiva com o humanismo; a escola profissionalizante com a desinteressada, tendo o trabalho industrial como princípio pedagógico, sendo, portanto, unitário.

A necessidade de ser uma escola desinteressada se torna fundamental por visar a uma dimensão mais ampla, da coletividade, e não referente a indivíduos ou pequenos grupos. O mesmo vale para a concepção de cultura, que não pode ser trabalhada como algo enciclopédico, e sim como apropriação para o autoconhecimento, em um processo de elevação do plano individual para o coletivo, gerando a catarse. Sem isso, o que se tem é uma escola do emprego, e não do trabalho.

Nessa escola unitária, de fato integrada, há a associação entre liberdade e produtividade. Mas a liberdade não significa o estudante fazer o que quer, mas adquirir os conhecimentos necessários (cultura geral) para que possa exercer tais conhecimentos para ser livre; e eficiência produtiva não é produção capitalista, em que se produz muito para o privilégio de poucos, e sim a produção eficiente para toda a humanidade.

Defendo a tese de que o trabalho produtivo, em sua concepção ampla, “mercadologicamente desinteressado”, é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar. O princípio pedagógico específico do ensino médio, fase final da educação básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. É marcado, portanto, pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma. A atual apologia e ampliação do ensino médio profissionalizante é uma declaração implícita da falência e do abandono do ensino médio regular, ao mesmo tempo em que expressam o agravamento da dualidade social e escolar. (Nosella, 2011, p. 1053).

A dúvida vai se dissipando: a integração do EM com a área técnica, como ocorre, favorece a quem? Certamente à lógica do mercado!

Mas vale questionar: o tempo dedicado à cultura geral no EMI é suficiente para possibilitar uma nova forma de enxergar a realidade social e, quem sabe, levar o estudante a uma catarse?

Se houver um compromisso ético-político dos docentes voltado à transformação social e disposto a se valer do trabalho como princípio educativo na integração entre conhecimentos gerais e específicos, como apontado acima, qual seria o posicionamento dessa instituição na construção de uma nova hegemonia dos grupos subalternos?

Mais uma vez as contradições do real! Nesse sentido, não se pode ter, ao molde positivista, uma resposta objetiva. Mas pode-se, dialeticamente, buscar a objetividade por meio da análise histórico-materialista sobre o que dizem os sujeitos do EMI do IFSP – São Carlos. Seus depoimentos podem trazer algum esclarecimento sobre os caminhos que essa instituição está trilhando.

5. EXPOSIÇÃO DA BASE EMPÍRICA

5.1. Quem deu voz a essa pesquisa?

Analisar uma instituição do tamanho do IFSP – São Carlos traz seus desafios. Afinal, 706¹³ estudantes já passaram pelo EMI, dos quais 333 são estudantes egressos que concluíram os cursos de EMI até o final de 2024, 269 estudantes regulares matriculados em 2025 e um total de 70 docentes em toda a instituição, dos quais 42 atuam diretamente no EMI. Desses, 19 são pertencentes ao núcleo comum, 12 ao curso integrado em informática para internet (TII) e 11 ao curso integrado em manutenção de aeronaves em aviônicos (TIMA).

Coletar dados para esta pesquisa parecia não ser um grande problema, uma vez que sou servidor-pesquisador da instituição. Mas a prática não se mostrou exatamente fácil. As primeiras abordagens a estudantes egressos ocorreram em meados de julho de 2023, por meio dos contatos que ainda possuía, salvos em meu celular, da época em que eram meus alunos. Afinal, esses estudantes pertenciam às primeiras turmas de EMI da instituição e a proximidade com eles foi enorme. Desenvolvemos diversos projetos, dos mais variados tipos.

Elaborei um questionário aberto com 25 perguntas (Apêndice I), dando a opção de responderem por escrito ou mesmo enviando áudios ou vídeos para facilitar o processo. Após uma série de insistências e promessas de que os questionários seriam respondidos, apenas 7 estudantes o fizeram. Concomitantemente, também mantive contato com dois estudantes da primeira turma, mas que evadiram após algumas experiências um tanto difíceis na instituição, as quais acompanhei de perto. Com eles, consegui marcar uma conversa, que foi gravada e transcrita (Apêndice VI), compondo parte deste trabalho.

Realizada essa experiência, no final de 2023 e início de 2024 os formulários foram refeitos e expandidos, também, para estudantes e docentes. A reformulação contou com o apoio de colegas servidores-pesquisadores que já haviam passado por experiência semelhante.

A nova configuração passou a ser com maioria de questões de múltipla escolha para estudantes e ex-estudantes. Para os docentes, foram questões abertas. Desta vez,

¹³ Esse total exclui os 62 alunos que fizeram parte da parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo. Esse assunto será retomado na sessão 4.8. Entrevistas.

preparadas com o apoio dos formulários do *Google*, para facilitar a aplicação e o tratamentos dos dados.

Para captar mais estudantes egressos realizei uma postagem em uma rede social, pedindo a ajuda com a pesquisa, de modo que, ao me escreverem no particular, esses estudantes egressos receberiam o *link* para a pesquisa. A iniciativa teve efeito e, em uma semana, foram levantadas 68 respostas do formulário.

Com os docentes, o pedido de ajuda com a pesquisa foi feito em reunião de planejamento de início do ano letivo de 2024, levantando 14 contribuições, o que representou 33,33% dos docentes envolvidos com o EMI.

Com os estudantes matriculados, a estratégia também foi aproveitar o início do ano letivo e, com a ajuda de colegas servidores, fazer a coleta com estudantes dos 2ºs, 3ºs e 4º anos dos dois cursos de EMI da instituição. Os estudantes dos 1ºs anos foram deixados de lado naquele momento, compreendendo que, dada a falta de conhecimentos e experiências que ainda não possuíam em relação ao *campus* do IFSP – São Carlos, não teriam muito o que contribuir.

Embora dois colegas servidores tenham cedido um tempo de suas aulas para conversar com os estudantes e disponibilizar o *link* para a coleta dos dados, a participação dos estudantes foi baixa. Com isso, nova coleta foi realizada no início do ano de 2025, dessa vez havendo um controle maior e direto sobre o momento da coleta, bem como a adição das questões sugeridas pela banca de qualificação (Apêndice V).

Também por sugestão da banca de qualificação os estudantes dos primeiros anos de cada curso foram incluídos na pesquisa, embora com formulário diferenciado (Apêndice IV). A ideia foi coletar diferentes expectativas e percepções em relação aos estudantes que acabaram de chegar com aqueles que já sentiram o impacto e as influências do EMI da instituição.

O resultado da nova abordagem foi a coleta de 71 respostas de estudantes dos 1ºs anos e 156 de estudantes dos anos seguintes, em um universo de 269 estudantes matriculados em 2025, o que representou 84,4% do total de estudantes no EMI da instituição. Além de toda a problemática referente aos dados, uma outra existente é em relação ao que se compreende por “juventude”. Embora não exista uma definição internacional sobre a faixa etária que compõe a juventude, a ONU¹⁴ classifica como jovens as pessoas de 15 a 24 anos de idade.

¹⁴ <https://www.un.org/en/global-issues/youth/>.

No contexto brasileiro, a categoria “juventude” corresponde, em termos legais, à faixa etária de 15 a 29 anos, conforme estabelecido pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) e pela Política Nacional de Juventude. Tal delimitação etária está associada a condicionantes sociais, entre os quais se destacam a extensão dos períodos de escolarização e qualificação profissional, bem como as dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Vigotski (2010) salienta que a juventude é o momento de amadurecimento e desenvolvimento da elaboração de conceitos, existindo transformações significativas na vida do jovem. Uma vez que os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos, a linguagem e a interação social são primordiais para um desenvolvimento pleno.

Com isso, a juventude não se constitui apenas por transformações psicológicas, biológicas e hormonais espontâneas, mas também por questões sociais, econômicas e familiares, havendo uma grande heterogeneidade quanto ao que ela representa, a ponto de se considerar o termo em seu plural, como havendo “juventudes”:

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (Dayrell, 2005, p. 24).

Ainda segundo o autor as bases nas quais se constroem a perspectiva de futuro de um jovem depende de duas variáveis: a identidade, a partir do autoconhecimento, construída por experiências individuais ocorridas em esferas culturais; e o conhecimento da realidade, no qual compreender o contexto social em que estão inseridos permitirá compreender suas possibilidades e limites.

Com isso, ao analisar as percepções dessa juventude que compõe o EMI do *campus* São Carlos também permite compreender em que medida o discurso hegemônico está empregado nessa instituição. Se é o projeto de formação voltado à construção de uma identidade mais autônoma a partir de uma compreensão de totalidade da realidade social

(nova hegemonia); ou se permeado de uma formação mercadológica a partir de uma compreensão fragmentada e individualista da realidade.

Outra abordagem realizada em 2025 diz respeito à entrevista de docentes e Servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) do referido *campus*. Embora inicialmente apenas os docentes figurassem como público-alvo dentre os servidores, a inclusão de TAEs também veio de sugestão da banca de qualificação.

Assim, foram realizadas 6 entrevistas, com transcrições contidas nos apêndices, embora com diversos trechos retirados a pedido dos entrevistados ou modificados para não comprometerem tais servidores. Os escolhidos para a realização das entrevistas se deram por funções ou cargos que ocupam, ou ocuparam, nesses últimos anos de EMI desde a sua elaboração. Algumas figuras importantes desse período ficaram de fora por não retornarem ao pedido de entrevista, embora havendo insistência para isso.

Explicitado tudo isso, a discussão deste tópico será feita, inicialmente, pela abordagem realizada com os estudantes egressos coletada no ano de 2023, uma vez que uma abordagem diferente de coleta de dados foi realizada com eles.

Em seguida, passarei aos dois estudantes que evadiram e deixaram suas impressões por meio de entrevista. Feito isso, faremos a análise dos dados coletados sobre os outros estudantes egressos, cuja coleta se realizou no início de 2024, passando para os estudantes matriculados em 2025, separados em primeiros anos e veteranos. Os docentes entram a seguir com as análises feitas a partir do questionário de 2024, finalizando este capítulo com as entrevistas realizadas em 2025.

Ao final do processo, no capítulo seguinte, realiza-se uma reflexão síntese, buscando a unidade a partir das diversas impressões.

5.2. Perspectiva dos ex-estudantes: primeira checagem

Nesta primeira checagem estão os 9 ex-estudantes que aceitaram participar da coleta de dados na segunda metade de 2023, seja na forma de questionário aberto (7 estudantes) ou entrevista (2 estudantes).

Os 9 ex-estudantes em questão correspondem a 6 egressos e 3 evadidos, sendo 6 homens e 3 mulheres. Três deles vieram de escolas particulares, sendo os demais provenientes de escolas públicas estaduais.

Os motivos que os levaram a escolher o curso de EMI do IFSP – São Carlos estão relacionados, principalmente, à promessa de uma educação pública de qualidade. Quatro

deles explicitaram o interesse na formação geral junto com a técnica. Seis desses estudantes ingressaram no curso de TII; e 3 deles no de TIMA.

Hoje, 5 desses estudantes escolheriam novamente ter as duas formações e 4 prefeririam ter apenas a formação geral. Entre os estudantes evadidos, os 3 optariam apenas pela formação geral, associando suas evasões justamente às dificuldades em acompanhar as disciplinas técnicas. Abaixo, algumas respostas:

Apenas a formação geral. Apesar da formação profissional ter sido interessante, acabei não seguindo na área e tudo que vi foi nada ou muito pouco utilizado, então acho que apenas a formação geral já bastaria para mim. (Eg7 - TIMA).

Formação Geral junto com a profissional, pois abre uma ampla oportunidade de emprego sem precisar de um ensino superior. (Eg5 - TIMA).

Embora ainda não tenha feito uso da minha formação profissional, gosto da segurança que ela me traz no quesito de mais oportunidades no mercado de trabalho. (Eg4 - TII).

Escolheria formar junto com algum curso profissionalizante, afinal, mesmo não sendo realmente a área que escolhi, me ajudou com conhecimentos que posso aplicar na minha área atual e até mesmo no dia a dia. (Eg8 - TII).

Oito desses estudantes deram continuidade aos estudos em nível superior e apenas um em outra formação técnica, no caso, o estudante de TIMA evadido. De todos os ex-estudantes, apenas um prosseguiu na mesma área da formação técnica que recebeu no EMI, se formando no curso tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no próprio IFSP. Hoje está empregado na área.

Em relação a trabalhar (estar empregado), 4 não trabalham, dedicando-se exclusivamente aos estudos. Por sua vez, 3 atuam em áreas diferentes das formações técnicas que tiveram. Só 2 atuam na mesma área da formação técnica, no caso, informática.

Embora a maioria tenha se distanciado da área da formação técnica, percebem algumas vantagens em ter cursado tais disciplinas, como o estudante egresso Eg4, de TII, que hoje cursa ciências sociais. Respondeu à questão sobre a relação do curso técnico com o curso que seguiu da seguinte forma: “Não existe muita relação, porém no curso é ensinado programação voltada para a pesquisa estatística, utilizando a linguagem de programação R”.

Um outro estudante, Eg6, evadido em TIMA, comenta: “Eu não completei o curso nem o ensino médio no IFSP. Completei em outra instituição. (Mas) eu vejo que meus colegas do IFSP que seguiram (terminaram) os estudos hoje estão em muitos lugares bons, como Latam, Airship, Xmobots¹⁵”.

Como forma de procurar analisar um possível diferencial formativo no ensino do IFSP – São Carlos, uma das perguntas trazia o seguinte texto: “Seja no âmbito acadêmico ou profissional, você nota algum diferencial formativo ou prático em comparação com outros estudantes ou profissionais que estão trabalhando ou estudando com você?”.

Apenas um ex-estudante respondeu negativamente à essa questão, enquanto os demais afirmaram notar algum diferencial formativo. Uma ex-aluna do curso de TIMA (Eg4), hoje cursando Química, respondeu: “Eu percebo que entre pessoas no mesmo ramo acadêmico eu consigo compreender várias coisas a mais, como eletrônica, dada no curso de Aviônicos”.

Uma outra aluna egressa de TII, Eg9, que seguiu trabalhando na área, embora não nos estudos, afirma que chega a ser desconfortável esse diferencial devido aos conhecimentos da área técnica, no caso, programação.

Seguindo as questões, foi perguntado como os ex-estudantes avaliavam a formação que receberam na instituição em termos de preparação para a vida e o trabalho. Seis respostas avaliaram positivamente e 3 responderam que depende, uma vez que tal formação trouxe também alguns prejuízos pessoais e psicológicos.

Dois desses estudantes são os evadidos do curso de TII, o que será comentado mais à frente, e o outro faz referência justamente a colegas que evadiram, respondendo:

Acredito que o IFSP contribua para o desenvolvimento da autonomia e independência do aluno através dos desafios que impõe a ele e das oportunidades vastas que oferece, porém oferece uma assistência limitada para lidar com essas condições, o que acaba deixando diversos alunos por conta própria para lidar com essas exigências que na maioria das vezes são novas para jovens adolescentes. (Eg4, TII).

Quando perguntados como avaliam a formação geral que receberam, as respostas positivas foram unânimes, apontando para a formação dos docentes, os cuidados que receberam para se adaptarem às turmas, a criação de hábito de estudo e novas

¹⁵ Empresas da área de aviação existentes na cidade de São Carlos.

responsabilidades adquiridas, entre outras coisas. Uma das ex-alunas, Eg9 de TII, chegou a dizer que a formação geral foi “impecável”.

Já em relação à avaliação sobre a formação profissional, 4 respostas foram positivas, 2 negativas, e 3 que dependia, apontando tanto para o fato de não gostarem da área técnica como para dificuldades com tais disciplinas.

As 2 respostas negativas são de estudantes evadidos em TII, e um dos estudantes que avaliou positivamente chama a atenção para um ponto que aparece em outras respostas, acreditando “[...] que por ser da primeira turma os professores técnicos estavam se adaptando a dar disciplinas que a princípio eram de ensino superior ao ensino médio” (Eg8 - TII).

Um outro, Eg4, também de TII, tocou em um ponto importante sobre as disciplinas técnicas, afirmando não ter a maturidade necessária para aproveitá-las como se deveria.

Perguntados sobre se percebiam haver integração entre a formação geral e a profissional as respostas foram divididas: 4 para sim e 4 para não, havendo um estudante que afirmou não saber responder.

Os estudantes que compreenderam haver integração associam esse fato principalmente a aulas de exatas, que possuíam na formação geral, e que também apareciam nas disciplinas técnicas. Já os que não enxergam a integração afirmam categoricamente que se tratavam de dois cursos separados.

Essa divisão de respostas aparece também quando perguntados sobre se consideravam haver diálogo entre os professores das diferentes áreas. Cinco respostas apontam para sim, e 4 para não.

Os estudantes que responderam positivamente acabaram por não desenvolver uma resposta, ficando apenas em vagos “acho que sim”. Já as respostas negativas tendem a enxergar mais para a dificuldade existente em realizar uma integração, de maneira que uns acreditam que existia tentativa, mas que era difícil de se realizar.

Uma das respostas reforça esse ponto sobre o curso de TIMA: “Não muito (diálogo entre os professores de diferentes áreas), mas não vejo maneiras de isso ser possível em um curso específico como o meu” (Eg7).

Outras duas perguntas procuraram captar pelo que os estudantes eram mais incentivados em relação ao curso e à própria instituição. Em uma dessas perguntas era exposto um debate acadêmico em que havia divergências sobre se o EMI promovia mais a autonomia dos estudantes ou incentivava a profissionalização precoce, e qual dessas perspectivas eles consideravam mais alinhadas à suas experiências pessoais.

Seis respostas apontaram para a autonomia e 3 para a profissionalização precoce. Duas das respostas reforçam a problemática: “Na minha concepção, o que se alinhou para mim foi a autonomia, mas acredito que, em geral, incentiva a profissionalização dos estudantes, aliás vários estudantes saíram do EMI já com emprego” (Eg5 - TIMA).

Outra resposta aponta:

Acredito que me identifico mais com a autonomia, porém é uma crítica válida, considerando que também tive colegas que não deram continuidade na formação acadêmica, nem enquanto tecnólogos, para desde cedo ir para o mercado de trabalho, e que inclusive, pela falta de experiência, foram explorados sobre o pretexto de se verem como trabalhadores autônomos. (Eg4 - TII).

A questão seguinte se referia à instituição, não ao curso em si. Assim, perguntados se achavam que o IFSP – São Carlos incentivava mais a formação geral e a continuidade dos estudos, ou a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho.

Quatro respostas afirmaram ser as duas coisas, embora haja apontamentos de que cada área procurava direcionar os estudantes para sua direção, como na resposta abaixo:

Estranhamente, acredito que ocorra uma competição entre a formação geral e a formação profissional, por mais que velada e não discutida. Isso pode ser fruto da separação demarcada entre as duas frentes, mas não poderia elaborar muito mais a respeito. Porém acredito que cada uma direcione os alunos para suas respectivas áreas, como quando, por exemplo, um professor lamentou minha escolha de carreira em oposição a ter continuado minha formação em direção a computação. A dicotomia chega em seu auge no último ano de formação, quando de certa maneira os alunos são obrigados a escolher focar ou na conclusão de seus projetos integradores ou nos seus estudos para o vestibular. (Eg4 - TII).

Três das outras respostas apontam para o incentivo à formação profissional, como a aluna Eg5, de TIMA: “Sem dúvidas, a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho, já mostrando aos estudantes que é possível ter um emprego após o término do EMI.”.

Somente 2 respostas apontam apenas para a continuidade dos estudos, a ponto de uma das alunas, Eg9, chegar a dizer que o curso técnico era mais como um curso extra.

Outras 3 perguntas questionavam: Qual formação mais contribui para o que o ex-estudante está fazendo atualmente? Qual contribuiu mais para uma formação cidadã? Qual contribuiu mais para a formação como profissional? Nas 3, a maioria dos estudantes

apontaram para a formação geral, sendo essa resposta unânime em relação à formação cidadã.

Especificando melhor, em relação ao que o ex-estudante faz atualmente, 6 respostas apontam que é a formação geral que mais contribuiu, 1 para a formação profissional, e 2 para ambas as formações. Relacionada à formação como profissional, foram 5 respostas para a formação geral como maior contribuição, 2 para a formação profissional e 2 para ambas.

Essa divisão das respostas possibilita perceber que aqueles que foram para áreas correlatas às de suas formações técnicas apontam para a maior contribuição da formação profissional. Os que apontam para ambas as formações foram estudantes que precisaram de conhecimentos técnicos para trabalhar, mas seguiram nos estudos, como na seguinte resposta: “Acredito que as duas tenham me ajudado em diferentes momentos da minha vida. Para conseguir um emprego a formação profissional me ajudou; para passar no vestibular a formação geral” (Eg8 - TII).

A relação com o ensino médio das escolas estaduais também foi abordada em duas questões, uma sobre como avaliavam o ensino no IFSP em comparação às escolas estaduais, e a outra se achavam que as estaduais poderiam ter a formação profissional, como no IFSP.

Nas duas questões as respostas foram unânicas, sendo que consideram o ensino do IFSP superior à das escolas estaduais, apontando para fatores que passam desde a formação dos professores e infraestrutura, como pelas possibilidades de cursos de extensão e pesquisa científica.

Sobre o fato de as escolas estaduais poderem ter a formação profissional, todos afirmaram que sim, mas das 9 respostas, 5 apontaram condicionantes para isso, sendo que 4 ex-estudantes concordam que se tenha, desde que sendo optativas, e 1 condicionando ao devido investimento, como ocorre no IFSP.

Por fim, foi perguntado aos ex-estudantes qual teria sido o diferencial de ter estudado no IFSP – São Carlos, e o fator que mais apareceu foi o ensino. Outras respostas apontam para a dupla formação, o amadurecimento desenvolvido, os eventos que participaram, os amigos que fizeram, a vivência “acadêmica”, a disciplina formada para os estudos, e a atenção recebida pelos professores e funcionários da instituição.

5.3. Perspectiva de dois estudantes evadidos

Luci e MV¹⁶ foram estudantes da primeira turma de TII, ingressando em 2017. Ambos não saíram do 1º ano do EMI. MV, após reprovar no 1º ano, saiu em setembro do ano seguinte, em 2018. Já Luci saiu após reprovar pela terceira vez no 1º ano, em 2019, quando sua turma inicial se formou.

Os dois contaram, a partir de uma entrevista em que estavam juntos (Apêndice VI), suas experiências no IFSP – São Carlos. Ambos apontam para bons momentos e grandes aprendizados, mas carregados de mágoas e abalos psicológicos.

Tanto Luci como MV não conheciam o IFSP antes de ingressar na instituição, tomando conhecimento de sua existência após trabalho de divulgação promovido pelos professores do IFSP no ano de 2016. Luci conta que viu nisso uma oportunidade de acesso à universidade, principalmente porque não queria fazer o ensino médio em uma escola estadual, e acreditava que o fato de ser um curso integrado à formação profissional seria bom para seu currículo. Não estudou para a prova, mas diz que tinha certeza que entraria, tendo nota similar à de uma outra colega que teria estudado muito.

Ao contrário dela, MV afirmou que não queria ter entrado no IFSP, e sim na ETEC¹⁷, por estar gostando de uma garota, mas que seu pai, servidor da UFSCar, ao saber da abertura do EMI no IFSP o obrigou a tentar o ingresso. Sentindo-se mal estudante, prestou a prova e foi mal, mas passou mesmo assim. Embora não tenha certeza, acredita que passou por cota.

Uma vez na instituição, encontraram-se maravilhados por ela, tendo excelente estrutura em um prédio recém-inaugurado e professores altamente qualificados. Mas então começaram os problemas.

Tanto Luci como MV passaram a estranhar a forma de dar aula de diversos professores, afirmando usarem uma linguagem universitária, não apenas nas disciplinas técnicas como também em algumas do núcleo comum, como química, biologia e matemática. Esse tratamento feito pelos professores como sendo de faculdade, e não de ensino médio, teria atrapalhado a compreensão e o interesse nas aulas.

MV comentou que estava acostumado a aulas em que se copiava o conteúdo, mas em aulas como de química, por exemplo, o professor dava aulas mais faladas, e não conseguia entender a matéria.

¹⁶ Nomes fictício escolhidos pelos próprios alunos.

¹⁷ Escolas Técnicas estaduais do Centro Paula Souza, uma autarquia do governo paulista.

No fundamental, por exemplo, você tá no fundamental, você tá acostumado ao professor escrever três horas na lousa um texto, que é, tipo assim, se fosse hoje em dia, só tem que tirar foto do celular, tirar foto do livro e mandar para os alunos, eles escrevem isso no caderno, fechou, ponto para todo mundo. Você tá acostumado a isso de copiar e colar e chega um professor começa a falar, falar, falar, aí tá lá os slides, tudo bonitinho, só que você, tipo, vou ter que anotar o quê? Eu tô acostumado a um padrão que é só copiar e colar, escrever. Aí o professor só fala, você fica perdido. (MV).

Já Luci contou de um problema com uma professora de uma disciplina técnica:

De 40 alunos, 39 ficaram com nota vermelha. E falaram - "Tá, pode realmente ser porque eles são de uma educação de escola inferior, escola pública, e o ensino não é muito bom". E aí ela queria colocar a culpa nisso, só que aí minha mãe levantou a mão, minha mãe falou assim - "Tá, mas se é mais da metade dos alunos, talvez tenham que adaptar o ensino. Talvez é você que não esteja conseguindo fazer claramente". E isso foi uma massa de vários pais levantando, querendo atacar, falando realmente isso, porque... Enfim, atacou ela, e ela virou e olhou para minha mãe e falou - "Você é a mãe de quem? Luci. Ah, tá. Ela foi mal. Foi mal sim". [...]. Eu acho que talvez isso possa ter influenciado. Até porque a matéria que eu reprovei, da última vez, também foi a dela. Então eu acho que talvez, sim (houve perseguição). Mas eu também... eu realmente tava indo muito mal. E eu dormia na sala. Realmente não me motivava, eu tava um lixo já. Mudou totalmente minha vida. (Luci).

Além das dificuldades com a forma de dar aula dos professores, MV entende que sua falta de motivação tinha dupla explicação. Uma externa à instituição, sendo a morte da mãe um ano antes de entrar no curso, e outra interna, pelo fato de não se sentir, desde o começo, como bom estudante, ao passo em que via seus colegas como ótimos estudantes.

Mesmo fazendo amizades, ao começar a ir mal nas disciplinas, sobretudo de exatas, foi aumentando sua desmotivação e a sensação de exclusão. E ter que assistir as aulas das disciplinas técnicas, que não queria, piorava mais a situação, não desejando estar na instituição. "Eu tava indo para uma escola que eu não gostaria de estar, tava tendo aulas que eu não gostaria de ter. E ficando num grande período de tempo que não tava fazendo bem" (MV).

Já Luci nunca tinha se visto como má aluna, mas no IFSP estava indo mal em tudo depois de perder a motivação logo no começo do ano letivo:

Para mim foi uma coisa totalmente diferente, tipo, que nem eu falei, eu não era a melhor aluna, mas também não era a pior. Tinha matérias de exatas que, quando começou o oitavo, nono ano, eu comecei a dar uma baixada em exatas. Mas até então exatas era minha matéria favorita, sempre me dei bem. Cheguei no IFSP foi totalmente diferente, eu me dei mal em todas, absolutamente todas. Aí eu me senti mal porque, justamente, eu nunca fui a pior aluna, né? (Luci).

Com isso, ambos reprovaram no 1º ano.

MV conta que não entendia o motivo por não compreender as matérias, tendo procurado os professores. Alguns o acolhiam, refletindo com ele sobre como melhorar nas notas e em sua participação em sala. Mas outros não, o que atrapalhava muito. Chegou a ter acompanhamento com o sociopedagógico, para o qual expôs a questão da morte da mãe e as dificuldades com o aprendizado, mas que, com a mudança da psicóloga, não foi a mesma coisa.

Já Luci afirma que não teve acompanhamento com o sociopedagógico. Quando perguntada por que não teve tal acompanhamento, responde acreditar que já a viam como caso perdido.

Após sair do IFSP, MV foi para uma das escolas estaduais da cidade, conseguindo vaga apenas para o turno da tarde, o que não lhe agradava. Conta que conviveu com cenas de uso de drogas e brigas, mas conseguiu mudar para o turno da manhã por conhecer a coordenadora, mãe de uma amiga dele.

Ao comparar o ensino que teve no EMI com o da rede estadual sente que, nesta, o ensino era muito inferior, tanto no conteúdo quanto em relação à disciplina dos estudantes e o respeito aos professores. Comentou que, enquanto no IFSP havia acesso direto aos professores, na escola estadual não deixavam conversar com os professores fora da sala de aula.

Luci concorda: uma das coisas que gostava do IFSP é que lá era tratada “como gente”, crescendo como pessoa, pois era respeitada. Já no estado não, sendo somente mais uma, que os professores nem conheciam os estudantes.

Ela foi para uma escola estadual, no ano de 2020, após a terceira reprovação no 1º ano. Na primeira, foi mal em todas as disciplinas; na segunda, teve problema com as matérias de exatas; e na terceira e última, diz ter sido reprovada apenas em duas disciplinas técnicas.

Estudou no período noturno, entrando direto para o segundo ano do ensino médio, afirmando perceber que “já sabia tudo” sobre os conteúdos que lhe eram passados. Duas

semanas depois, foi reclassificada para o terceiro ano e terminou com ótimas notas, mas aprendendo conteúdos que já tinha visto no IFSP e sentindo os efeitos da pandemia de COVID-19 na rede estadual de educação:

Cheguei no 3º, também já sabia tudo. Aí veio a pandemia, só fazia, literalmente, as provas que o governo mandava, que eram importantes. Assim, passei com nota ótima, sem literalmente ter estudado nada. Já no IFSP, em 2019, eu, cara, eu tentei para caramba, assim, sabe? (Luci).

Os dois deram continuidade nos estudos após um tempo em que passaram por alguns empregos. MV fez alguns bicos em *buffets* infantis e trabalhou um tempo em uma gráfica rápida. Chegou a pensar em fazer o curso técnico em administração que o IFSP – São Carlos oferece, mas que só de pensar em voltar a estudar no *campus* já o desanimava.

Eu pensei em fazer administração esse ano. Só que eu tinha essa agonia de voltar para o IF, isso me matou por dentro. Por exemplo, um amigo meu, você conhece, por exemplo, ele tá fazendo administração lá, junto com uma amiga nossa. E ele falou - ‘Olha, é pesado. Só que, ok, eu tô aguentando’. E aí, eu pensei - ‘Pô, eu queria fazer, só que é no IFSP’, falei - ‘Caramba, mano, não, não tô...’. (MV).

Embora tenha ido algumas vezes após evadir, por sentir saudade, diz que não gostaria de voltar a estudar na instituição. No momento da entrevista MV cursava o segundo ano de *Marketing*, numa faculdade particular, em EaD.

Luci fez bicos em bares e estava fazendo Direito, também no segundo ano, em uma faculdade particular. Lamenta o fato de ter sonhado em fazer uma universidade pública, mas que esse período no IFSP a desmotivou. Ela nunca mais voltou ao *campus*, afirmando que lá teve os seus melhores anos, pelos amigos, mas também os piores, pois abalou seu psicológico.

Ao serem perguntados que opção fariam se hoje pudessem escolher entre ter apenas a formação geral, ou a formação geral junto com a profissional, Luci diz que embora tenha entrado na instituição por conta das duas áreas, não foi como esperava. E, pela experiência que passou, não gostaria de fazer um ensino médio junto com a área técnica. Reconhece que o técnico é “super” bom e ajudaria no currículo, mas que os professores dessa área tratavam os estudantes como já tendo uma base em informática.

MV concorda, e reforça que essa base de conhecimentos não era sobre *Word*, *Excel*, etc., mas programação mesmo, e que se tivesse ciência de como eram as disciplinas técnicas antes de entrar e pudesse escolher, escolheria somente as disciplinas comuns.

Sinceramente, quando eu entrei no IFSP, eu literalmente pensei que era o mesmo curso de informática que eu tava fazendo, aquela coisa de informática do Word, Power Point, tudo mais. Aí eu olhava e falava - "Caraca, vai ser isso". Não! Era um negócio totalmente diferente, totalmente inesperado, eu tomei um soco na cara quando eu entrei. (MV).

Chega a afirmar que se não tivesse as disciplinas técnicas iria amar a escola, só que por ter as técnicas, não gostava. Mas ainda acrescenta: se tivesse a maturidade que tem hoje, e interesse em informática, gostaria de fazer o ensino médio com o técnico. No entanto, naquele momento, seus interesses eram outros, próprios de um adolescente de 14 anos.

Se eu já tivesse ciência das disciplinas técnicas, tipo, se eu tivesse a informação, tivesse estudado em casa a fundo, e se eu quisesse seguir a área do curso técnico, eu gostaria de ter feito curso técnico. Mas pegar eu, de sete anos atrás, oito, ficava olhando e falava - "Poxa, nossa, legal, gosto de quadrinho, gosto de série, gosto de...", de forma alguma faria isso. (MV).

Tanto MV como Luci recomendariam o EMI a outras pessoas, mas desde que soubessem o que encontrariam lá. Luci complementa: "Mas tem que ser um robô, totalmente voltado, realmente, para a área técnica, senão eu realmente não recomendaria".

MV conta que tem um irmão mais novo e que acha que o IFSP seria bom para ele, mas desde que ele queira e saiba como é, para não ser pego de surpresa. Também espera que o pai não cometa o mesmo erro que fez com ele, obrigando o filho a cursar. Diz ainda que depois que saiu do curso o pai "meio que perdeu o interesse" nele.

Os dois avaliam que a formação geral da instituição é de ótima qualidade, assim como a técnica, mas que para esta última deveria haver um curso inicial que os preparasse para as disciplinas, pois é tudo muito novo.

Luci avalia que o IFSP dava mais valor para as disciplinas técnicas do que para as comuns, pois em sua última reprovação não olharam o todo, e sim apenas a área técnica.

Na real, tipo, o IFSP, eu lembrava que para eles o que importava era mais as técnicas, e não o ensino médio. Eu, literalmente, no último ano, 2019, era só as exatas, as técnicas, no caso, né? E eu reprovei. Então, tipo assim, não olhou para o todo - "Poxa, as quinhentas outras matérias que tinha, ela tá bem". Nem fizeram isso. Que até em Matemática, que eu fui a pior de todas, eu tava, pô, ali na média. Então eles deram muita

ênfase, como “dane-se o ensino médio, o importante é o técnico”. (Luci).

MV concorda com ela, assim como concordam que as duas áreas não dialogavam, havendo apenas alguns pontos em comum, como quando usavam raciocínio lógico e inglês, tanto nas disciplinas técnicas como nas disciplinas comuns específicas a essas matérias. MV aponta que cada área focava em uma coisa, sendo as técnicas na formação profissional e as de núcleo comum no Enem, estando separadas.

Quando perguntados se acreditam que a instituição proporcionou algum diferencial formativo a eles, MV diz acreditar que o IFSP o influenciou negativamente. Depois que saiu de lá, sente-se mais isolado e calado do que antes, intimidando-se e “travando” frente a pessoas com maior autoridade.

Já Luci volta a reforçar que lá teve os melhores e os piores anos de sua vida, pois embora tenha aprendido muitas coisas e convivido com bons amigos, desmotivou-se nos estudos. Sua própria história como estudante do EMI do IFSP – São Carlos, de certa forma, foi apagada:

Até hoje sinto um pouco do que me restou de sanidade do IFSP. Mas lá, pô, eu consegui bastante coisa assim, sabe? Tipo, pessoalmente, e não academicamente. Porque academicamente, é como se os três anos que eu fiz o primeiro ano, como se não tivesse existido, não tivesse importância. Que até, tipo, no meu histórico escolar, não existe a nota desses dois anos. (Luci).

Conta ainda que após a primeira reprovação sua mãe quis tirá-la da instituição, mas ela não aceitou, pois ainda acreditava que aquilo seria importante para seu currículo. Mas como as coisas ocorreram só piorou tudo, pois havia um discurso de que o importante não era a nota, mas sim a formação, só que era a nota que excluía.

Eles sempre falavam, tipo, todos os professores, até você, todos os professores falavam - "Não foca na nota. Você aprender, você aumentar, tipo, melhorar, tipo... ano passado você era assim, esse ano você já tá assim". Mas na hora de sentar, de falar, de analisar, não era nada assim, era realmente só nota, é isso, se não for, tchau. Isso foi realmente todos os professores. Todo mundo falava, tipo - "Mano, não, não foca em nota, a gente foca no crescimento, tudo isso". E no final não foi isso, porque tipo, poxa, eu cresci desde 2017, poxa, eu tinha crescido, eu tinha certeza, eu cresci. “Foda-se! Vou te ferrar!”. (Luci).

Os dois acreditam que a formação geral que receberam foi mais importante que a formação profissional para o que fazem hoje. “É tipo universo paralelo, entrei no IFSP, matéria técnica é o que importa. Fora do IFSP, eu não usei nada da matéria técnica. Tipo, literalmente isso não me ajudou em nada, inclusive é como se não existisse” (Luci).

Avaliam também que a área técnica atrapalhou a formação profissional, pois, para a Luci, foi a área que a excluiu da instituição e para a continuidade de uma formação geral de qualidade.

Para MV, o fato de ter uma grade com disciplinas técnicas fez com que não tivesse aula de arte no primeiro ano, sendo uma matéria que gostava e poderia tê-lo ajudado.

O curso técnico, tipo assim, meio que eu ficava à deriva, eu não sabia o que exatamente fazer com o curso técnico, se caso fosse me formar. Cheguei para mim - "Beleza, eu não quero seguir isso". Eu também não tinha uma noção do que eu queria seguir naquela época. Então, tipo, gosto de quê, o que que eu vou fazer? Eu não gosto disso, não sei se vai ser uma coisa boa, só o meu pai queria que eu fizesse. [...] Eu acho que se eu não tivesse repetido de ano eu gostaria muito de ter tido aula de artes, porque a arte é uma coisa que faltou também no primeiro ano. Por causa do técnico, a gente não teve aula de artes. Tinha todas as matérias gerais, só que não teve arte. [...] Então, aí eu ficava tipo, nossa, o que isso? Se eu tivesse isso no meu ensino médio, acho que eu teria percebido um pouco mais rápido que eu gosto de fotografia. Que eu posso até arranjar um trabalho em fotografia. (MV).

Ao lhes perguntar se acreditam que nas escolas estaduais poderia haver o ensino profissional, como é no EMI, os dois responderam que sim, mas desde que de maneira optativa, sem o caráter profissionalizante.

As duas perguntas finais diziam respeito a que contribuições o IFSP trouxe em suas vidas e se tinham mais alguma coisa que julgavam relevante. Ambos disseram que o amadurecimento e a qualidade que encontraram no IFSP foram as grandes contribuições, assim como o fato de viverem o *campus*, e não apenas irem para assistir aula, isso era muito bom.

Por fim, Luci acrescenta algo que julga relevante: acredita que muitos professores viam a primeira turma como um erro que não seria repetido nas próximas:

A gente, 2017, isso que eu também queria falar, a gente era visto, tipo, o caso perdido. O caso perdido e o erro. Literalmente. Tipo assim, porque, já no ano seguinte, já não foi o mesmo critério pra você entrar. Porque, literalmente, a gente foi visto como erro, a gente foi visto como... não dá, vamos tentar mudar, não queremos isso. [...] Aí eu, o

MV e outros, a gente era tipo, o erro dobrado. Vamos ignorar a existência, tipo assim, os erros, vamos tentar ignorar. (Luci).

E termina afirmando que alguns professores faziam questão de deixar isso bem claro.

5.4. Perspectiva dos ex-estudantes: segunda checagem

Como explicado anteriormente, esta segunda checagem é referente à coleta de dados feita no início de 2024. Para conseguir melhor resultado, utilizei o suporte de uma rede social, pois sabia que muitos ex-estudantes acompanhavam meu perfil.

Após a dificuldade em conseguir que ex-estudantes respondessem aos questionários do primeiro momento, reformulei-os para uma versão digital, em múltipla escolha, com coleta por meio de formulários da plataforma *Google* (Apêndice II).

Apenas a última questão era do tipo aberta, permitindo comentários que o egresso achasse relevantes sobre o EMI do IFSP-São Carlos e sua experiência de formação. Algumas dessas respostas serão utilizadas para complementar este momento, assim como a análise no capítulo seguinte.

Assim, disponibilizei em meu perfil de uma rede social um chamado para que ex-estudantes do EMI do IFSP – São Carlos participassem de uma pesquisa (Figura 14) e que, para evitar contaminação da coleta de dados, deveriam me enviar uma mensagem no privado para receber o *link* do formulário.



Figura 14- Publicação de divulgação de pesquisa com ex-estudantes do IFSP - São Carlos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Logo após a publicação do chamado muitos egressos começaram a me mandar mensagens. Rapidamente os resultados começaram a aparecer, sendo 68 respostas em uma semana de replicação da publicação, representando 24,6% do total de estudantes egressos até o final de 2023.

Dos 68 ex-estudantes, 58 (85,3%) estudavam em escola pública antes de ingressar no IFSP, sendo os 10 restantes (14,7%) oriundos de escolas particulares. Dentre os participantes como ex-estudantes, 46 (67,6%) cursaram o EMI em TI, enquanto 22 (32,4%) cursaram TIMA.

Se considerar o recorte de estudantes que vieram de escolas particulares, o percentual é dividido, sendo 5 estudantes em cada curso. Os anos em que cada um concluiu o curso segue o gráfico abaixo (Gráfico 1):



Gráfico 1- Egressos - Ano do término do curso.
Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 2 e Gráfico 3 correspondem a perguntas que abordavam a relação dos egressos, após o término do curso, com a área técnica em que se formaram no EMI, ponto importante para a análise pretendida nesta pesquisa, seguidas de algumas percepções:

Depois de formado, você já trabalhou ou ainda trabalha remuneradamente na área técnica de sua formação?

68 respostas

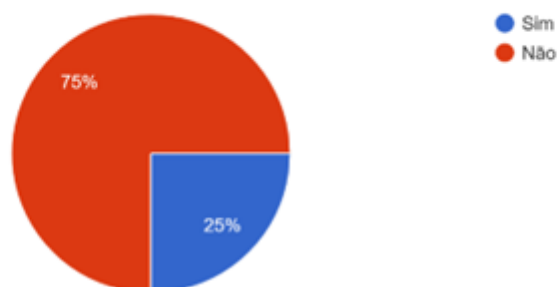


Gráfico 2- Egressos - Continuidade de trabalho na área técnica.

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo recorte da pesquisa vemos no gráfico a contradição existente no argumento sobre a importância em se ter um ensino médio integrado ao técnico, que é a necessidade de os jovens, oriundos da classe trabalhadora, terem que ingressar no mercado de trabalho imediatamente após o término da educação básica.

Em um universo em que 85,3% dos estudantes vieram de escola pública, apenas 25%, ou seja, 17 estudantes de 68, trabalharam ou trabalham na área técnica na qual se formaram. Desses, apenas um veio de escola particular antes de ingressar no EMI. Em relação aos cursos, 11 estudantes fizeram TII e 6 fizeram TIMA, representando 23,9% e 27,3% de cada curso, respectivamente.

Para esses 17 estudantes a formação técnica pode ter representado um grande diferencial, mas também permite analisar que, para a grande maioria dos estudantes do EMI, as disciplinas técnicas representaram todo um esforço que poderia ter sido despendido para outras possibilidades formativas relacionadas à cultura geral.

Algumas falas:

Alguns alunos (a maioria) deseja o ensino superior, e mesmo que o curso te direcione para o que você procura, é muito difícil conciliar tudo. Ensino médio, curso técnico, estudos para mais de um vestibular. (Eg20 - TII).

Acredito que em algumas vezes o ensino profissional demandava mais tempo e dedicação; [...] acho que ele toma um espaço bem grande dentro da grade. [...] se gostam da área já saem com grande conhecimento e podem ir à procura de emprego. Contudo defendo que poderia ser algo mais leve, sendo que por vezes demandava mais do que as matérias essenciais que também não eram fáceis e demandavam bastante. (Eg35 - TII).

[...] hoje em dia eu reconheço os benefícios que eu tive por fazer o técnico integrado apesar de não estar trabalhando na área, contudo, durante os três anos de Ensino Médio o curso exercia muita pressão psicológica nos alunos, gerando crises de ansiedade das mais moderadas às mais intensas. (Eg45 - TII).

Vale lembrar que a primeira checagem da pesquisa identificou que estudantes evadiram devido a essa carga de disciplinas técnicas junto com as de núcleo comum¹⁸.

Ainda especificando os dados, desses 17 estudantes que trabalham ou trabalharam na área técnica após a conclusão do curso, 6 deles fizeram TIMA e 11 cursaram TII.

Aqui também permite a compreensão de que conseguir uma vaga de emprego na área da computação é menos difícil do que na área de aviação, dada a especificidade desta área e o limitado número de empresas que ofertam vagas para ela. No entanto, proporcionalmente, a necessidade por trabalho está mais presente nos estudantes de TIMA do que de TII, uma vez que representam 27,7% de seus estudantes, frente a 23,9% dos estudantes de informática.

Vamos ao próximo gráfico:

Você optou por fazer um curso de graduação em uma área do conhecimento relacionada à área técnica de sua formação?
68 respostas

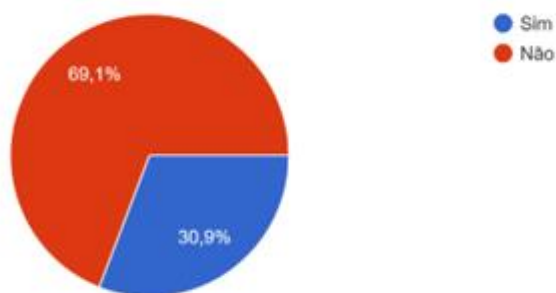


Gráfico 3- Egressos - Continuidade de estudos na área técnica.
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse ponto (Gráfico 3), a área técnica se mostra mais significativa do que no gráfico anterior (Gráfico 2), uma vez que 30,9% dos estudantes que concluíram o curso

¹⁸ A estrutura curricular para o curso de TII possuía 12 disciplinas de núcleo comum e 8 disciplinas de formação profissional, além de 2 optativas. No primeiro ano do EMI os alunos tinham um total de 14 disciplinas diferentes, indo para 16 no segundo ano, e 13 no terceiro. Em TIMA, além das 12 disciplinas de núcleo comum e as duas optativas, as disciplinas de formação profissional chegavam ao total de 18 ao longo do curso, de duração de 4 anos. Neste curso, os alunos tinham 15 disciplinas diferentes no primeiro ano, 14 no segundo, 13 no terceiro e 12 no quarto.

continuaram os estudos, em nível superior, em uma área de conhecimento relacionada à área técnica.

Esse aumento pode ter ocorrido tanto por um interesse já existente por essa área técnica, que influenciou o estudante a ingressar no EMI correspondente a ela, ou por um direcionamento que essa área ajudou a construir na escolha profissional do discente, levando-o a dar continuidade a ela. Um estudante que seguiu a área técnica corrobora essa afirmação: “Tive uma ótima experiência do ensino médio do IFSP São Carlos e foi lá que descobri qual área profissional eu gostaria de seguir!” (Eg43 - TII).

Outro relato segue nessa linha:

O ensino integrado foi uma ótima experiência e oportunidade de amadurecimento, tanto como indivíduo como para o mercado de trabalho. Foi bastante focado na responsabilidade do indivíduo na sociedade como um profissional competente e, dessa forma, ajudou imensamente a construir a minha percepção pessoal da área, visto que decidi me graduar na área com um bacharelado. (Eg38 - TIMA).

No entanto, frente à totalidade dos estudantes, ainda representa uma minoria, sendo 21 (30,9%) de 68 estudantes. Os 47 estudantes restantes optaram por uma área de conhecimento diferente daquela do EMI.

Especificando em relação aos cursos, temos que 15 estudantes de TII continuaram os estudos na área de informática, enquanto 6 de TIMA seguiram a de aviação, sendo, possivelmente, no próprio IFSP – São Carlos. Proporcionalmente isso representa que, enquanto 27,27% dos estudantes de TIMA seguiram na área, 32,6% dos estudantes de TII seguiram em informática.

Ao analisar os dois gráficos em conjunto (Gráficos 2 e 3) outras percepções aparecem. Quando buscadas respostas em que estudantes responderam tanto que trabalham ou tiveram que trabalhar na área técnica após o término do curso, assim como que seguiram os estudos nas áreas técnicas correspondentes, temos que 8 estudantes de TII responderam afirmativamente para elas, enquanto apenas 2 de TIMA o fizeram.

Isso representa que, dos 6 estudantes que trabalham ou trabalharam na área de aviação, apenas 2 o fizeram por um possível gosto pela área, enquanto os 4 restantes, provavelmente, só o fizeram por necessidade imediata, preferindo seguir em outra área em nível acadêmico.

Em TII, dos 11 que trabalham ou tiveram que trabalhar após o curso foram 8 os que também seguiram os estudos, representando que 3 deles só o fizeram pela necessidade, e não pelo gosto à profissão.

Uma vez que buscamos por dados da importância dos IFs em profissionalizar os jovens da classe trabalhadora devido a uma necessidade imediata, esses números me parecem baixos, embora existentes e, de fato, fazem a diferença, como revela um estudante oriundo de escola pública:

“Como uma pessoa comum que não tinha muita perspectiva de futuro, considero-me privilegiado por ter feito esse curso, afinal, ele me capacitou e me deu um sentido e um trabalho” (Eg60 - TII).

Outra possibilidade de análise em relação aos dois gráficos (Gráficos 2 e 3) é quando se compara o número de estudantes que trabalham ou tiveram que trabalhar, logo após o EMI, com aqueles que não prosseguiram para um curso superior na área da formação técnica. O resultado são 4 estudantes de TIMA e 3 de TII nessa situação.

Esta análise é importante, pois pode sugerir tanto que esses estudantes seguiram para outra área em nível superior, como podem não ter seguido para um curso superior, mantendo-se apenas como trabalhadores da área técnica. Dada a limitação do formulário, não temos dados para inferir sobre uma e outra possibilidade.

Passaremos agora para o Gráfico 4, o Gráfico 5 e o Gráfico 6, referentes às respostas sobre a avaliação que os estudantes egressos fazem do curso, tanto em sua formação geral como na profissional. Em seguida, algumas especificações e análises.

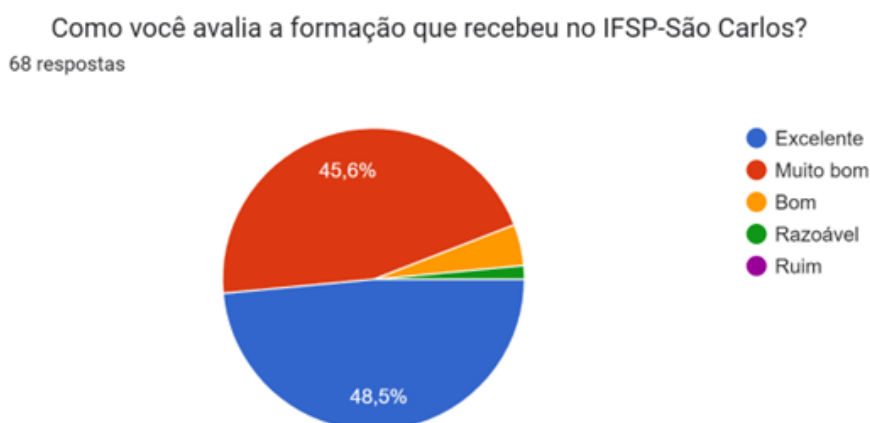


Gráfico 4- Egressos - Avaliação da formação que recebeu no IFSP – São Carlos.
Fonte: Dados da pesquisa.

Como você avalia a formação que recebeu no IFSP-São Carlos, especificamente no que se refere à **FORMAÇÃO GERAL** (disciplinas de conhecimento comum)?

68 respostas

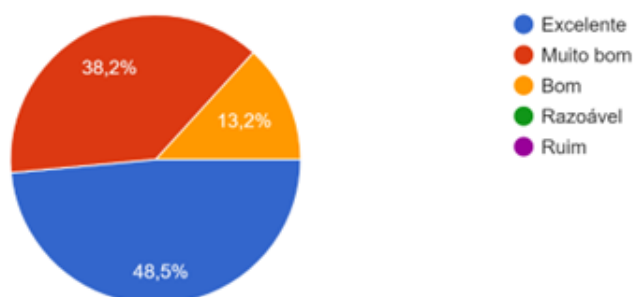


Gráfico 5- Egressos - Avaliação específica da formação geral.
Fonte: Dados da pesquisa.

E quanto à formação que recebeu no IFSP-São Carlos, focada na **FORMAÇÃO PROFISSIONAL** (disciplinas técnicas)?

68 respostas

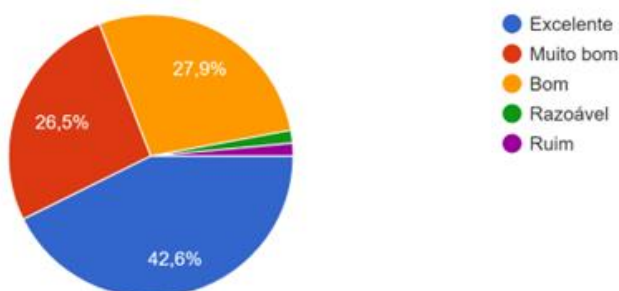


Gráfico 6- Egressos - Avaliação específica da formação profissional.
FONTE: Dados da pesquisa.

A primeira coisa que salta aos olhos, nos três gráficos (Gráficos 4, 5 e 6), é a percepção da excelência do curso, tanto por seu aspecto global quanto pelas formações separadamente (geral/profissional). Embora as avaliações de excelente não ultrapassem os 50%, as avaliações negativas de razoável e ruim são quase inexistentes. Assim, representam um voto para razoável na totalidade do curso (Gráfico 4), e um voto para ruim e outro para péssimo em relação à formação profissional (Gráfico 6), sem qualquer avaliação negativa para a formação geral (Gráfico 5).

Mas a análise deve ser aprofundada, uma vez que o foco é em relação à necessidade de se ter um ensino médio integrado à formação profissional. Com isso, especificaremos os dados em relação a como os ex-estudantes que tiveram necessidade de trabalhar após o ensino médio avaliam a formação profissional recebida.

Em seguida, como aqueles que deram continuidade aos estudos na área técnica, em nível superior, também o fazem. Essas análises permitirão entender em que sentido

os conhecimentos técnicos fizeram ou fazem a diferença para aqueles que necessitaram ingressar no mundo do trabalho, assim como para os que seguiram na mesma área correspondente ao EMI que fizeram.

Quando analisada as respostas apenas dos estudantes que trabalham ou tiveram que trabalhar após o EMI, o que se tem é que, dos 17 egressos, 9 deles avaliam a formação profissional como “Excelente” (8 avaliações desse tipo para o curso de TII e 1 para o de TIMA). Há 1 avaliação de “Muito Bom”, feita por um estudante de TIMA, e de 6 avaliações como “Bom” (3 para cada curso).

A única avaliação como “Ruim” foi feita por um estudante de TIMA, que também avaliou como “Razoável” a formação que teve na instituição quando considerado o curso como um todo, e como “Boa” a formação geral em específico. Esse estudante ainda apontou que trabalhou ou ainda trabalha na área após o curso e não deu continuidade nos estudos nessa área em nível superior, não sendo possível saber se seguiu por outra área ou simplesmente se manteve apenas no mercado de trabalho.

Sobre os estudantes que deram continuidade em uma graduação em área relacionada à formação técnica, 15 deles avaliam essa formação em específico como “Excelente”, sendo 12 avaliações de egressos do curso de TII e 3 do curso de TIMA. Como “Muito Bom” foram 2 avaliações, uma de cada curso, e 3 como “Bom”, sendo 2 de TII e 1 de TIMA. A avaliação de “Razoável” veio de um estudante de TIMA.

Essa disparidade entre o número de egressos de TII que avaliam o curso como “Excelente” em comparação aos de TIMA pode eventualmente não estar relacionada propriamente à qualidade dos docentes ou da própria estrutura do curso em si. Considerando as hipóteses da pesquisa, essas avaliações podem também sugerir a dificuldade que esses ex-estudantes enfrentaram em buscar um ensino público de qualidade, como o dos IFs, mas tendo que dar conta obrigatoriamente de um curso técnico integrado, que não representava seu interesse.

Um estudante comentou que:

Foi um processo árduo de ser completado dada a grade extensa e cansativa, e por conta das restrições do ensino médio e de infraestrutura as disciplinas práticas do técnico ficaram limitadas, focando em grande parte na teoria ao invés do desenvolvimento manual. (Eg38 - TIMA).

Também não é exagero afirmar que a área da informática é bem mais atrativa e próxima às necessidades cotidianas de um jovem em idade de ensino médio do que a mecânica e elétrica de aviões.

Essa afirmação é corroborada quando se compara a diferença que há entre a relação candidato por vaga nos processos seletivos dos dois cursos, como demonstrado na tabela abaixo:

	TII	TIMA
2024	7,95	4,3
2023	7,73	3,6
2022	5,4	1,93
2021	7,3	2,3
2020	8,43	3,75

Tabela 2- Relação candidato/vaga nos cursos de EMI entre 2020 a 2024.

Fonte: Dados do IFSP, *campus* São Carlos.

Além disso, não eram incomuns ouvir em sala de aula, de estudantes recém-ingressados que, entre os dois cursos, preferiam o de informática, mas que haviam passado no de aviônicos.

Partindo para o Gráfico 7, tem-se a delicada questão referente à ideia de integração entre a formação geral e a profissional.

Vamos ao gráfico:

Uma das propostas do Ensino Médio Integrado (EMI) é promover a integração entre a formação geral à formação profissional, estabelecendo uma ligação mais sólida entre teoria e prática. Em sua opinião, essa meta se concretizou em sua formação no EMI do IFSP-São Carlos?

68 respostas

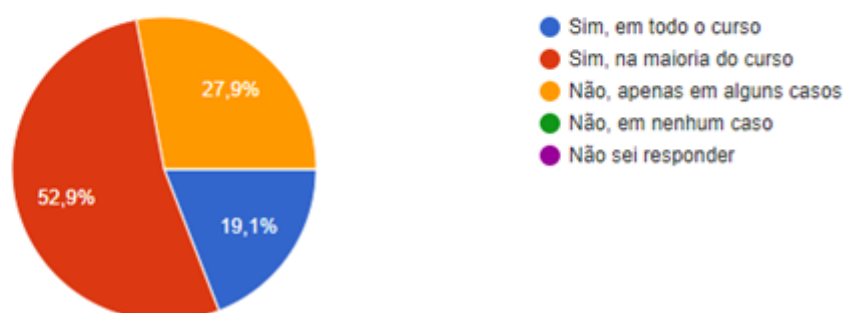


Gráfico 7- Egressos - Realização de integração entre formação geral e profissional.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse assunto é delicado devido à compreensão existente por parte dos estudantes quanto ao que seria essa integração. Isso se torna, em parte, evidente com algumas respostas obtidas na primeira checagem, na qual estudantes compreendem por integração o fato de certos assuntos aparecerem tanto em disciplinas do núcleo comum como da área técnica. Ou ainda quando aprendem, em uma mesma disciplina, tanto a teoria quanto a prática.

Uma resposta da segunda checagem também indica problemas na integração e compreensão sobre essa proposta do curso:

O ensino médio integrado é interessante, na minha experiência os professores técnicos eram excelentes. O EMI te proporciona um crescimento em questão de responsabilidades muito grande (felizmente), já que os professores te tratam de forma madura e com muito respeito. Entretanto, sinto que a missão do curso é um pouco "bagunçada", pois, em teoria nossa formação é pra sair preparado pro mercado de trabalho, com conhecimento amplo em diversas áreas. [...]. Creio que os próprios alunos se organizariam se entendessem seu papel na instituição. (Eg20 - TII).

Uma outra resposta indica as dificuldades em relacionar teoria e prática: “Deveria ser posto mais em prática o conhecimento adquirido via matérias técnicas” (Eg70 - TIMA).

Mas, pelos dados, percebe-se uma maioria de estudantes que compreendem haver alguma integração entre as áreas, ao ponto de obter 72% de respostas positivas. Separando os dados por curso, os estudantes de TII são os que percebem maior integração, sendo 60,8% (28 estudantes) a responderem que ela existe na maioria do curso, e 19,6% em todo o curso.

Por sua vez, em TIMA a maioria respondeu por existir em apenas alguns casos, sendo 45,4% (10 estudantes). Em seguida, vem para a maioria do curso, com 36,3% (8 estudantes). Voltaremos a esse tema ao confrontar com a visão dos estudantes matriculados e com a visão dos docentes, assim como quando procurarmos uma síntese no capítulo seguinte.

A pergunta contida no Gráfico 8 também é um ponto importante dentro dos objetivos da pesquisa, referindo-se à possibilidade de uma formação da autonomia dos estudantes ou de uma possível profissionalização precoce. A percepção dos estudantes frente a esse ponto é interessante, e teremos que nos aprofundar mais.

A pergunta e o gráfico com as respostas seguem a seguir:

Em sua opinião, o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais promove mais a autonomia dos estudantes, ou incentiva a profissionalização precoce, direcionando-os ao mercado de trabalho?

68 respostas

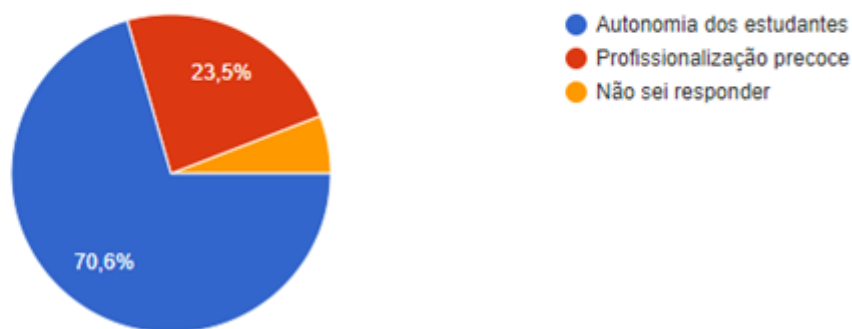


Gráfico 8- Egressos - Promoção da autonomia ou profissionalização precoce.
Fonte: Dados da pesquisa.

Para 70,6% dos estudantes egressos, ou seja, 48 de 68 estudantes, o EMI dos IFs promove mais a autonomia do que a profissionalização precoce, frente a 23,5% (16 estudantes) que entendem o contrário, e 5,9% (4 estudantes) que não souberam responder.

Quando especificado por curso, temos que, dos 48 egressos que entendem terem sua autonomia mais desenvolvida do que a profissionalização precoce no EMI, 33 são de TII e 15 de TIMA. Desses, 8 estudantes egressos de TII pertencem ao grupo que trabalham ou tiveram que trabalhar após o término do curso, enquanto esse número no curso de TIMA é de 3 egressos.

Dos 4 que não souberam responder, nenhum precisou trabalhar após formado no EMI e todos pertencem ao curso de TII. Com isso, os que defendem que o EMI promove mais a profissionalização precoce está dividido em 9 egressos do curso de TII e 7 no de TIMA.

Quando olhamos para os números absolutos se tem uma impressão de que os estudantes de TII percebem mais a autonomia do que os de TIMA (33 e 15, respectivamente), ao passo em que praticamente empatam quando a percepção é sobre uma profissionalização precoce (9 a 7, respectivamente). No entanto, quando se analisa esses dados quanto à proporcionalidade, identifica-se que os números absolutos não oferecem uma boa compreensão dessa realidade, dado que o número de participantes egressos do curso de TII (total de 46) é muito superior em relação aos do curso de TIMA (total de 22).

Assim, em termos percentuais, temos que 71,7% dos egressos de TII compreendem a promoção da autonomia frente a 68,18% dos egressos de TIMA, ou seja, uma proporção bem próxima. Quanto ao incentivo à profissionalização precoce a proporção vai de 19,56% entre os estudantes egressos de TII para 31,8% entre os de TIMA.

Ao associar essa informação com as do gráfico 2, sobre trabalhar ou ter trabalhado após a conclusão do curso, percebe-se certa convergência dos dados, uma vez que, também proporcionalmente, foram os estudantes egressos de TIMA os que mais responderam afirmativamente sobre aquela questão, sendo 27,7% de seus egressos frente a 23,9% dos egressos de TII.

A partir desses dados, tem-se a compreensão sobre uma possível profissionalização precoce estar mais presente na área de aviação do que de informática.

Talvez a própria condição de trabalho contribua para essa percepção, uma vez que, como já mencionado, um está associado mais a uma oficina, no caso a aviação, remetendo a um trabalho manual, enquanto outro se associa mais a um ambiente de escritório, remetendo a um trabalho intelectual.

No entanto, vale lembrar que nos dois cursos a maioria ainda compreende que o EMI da instituição promoveu mais sua autonomia do que a profissionalização precoce.

Abaixo, respostas que indicam tanto a possibilidade de profissionalização precoce como a de formação da autonomia, sendo escolhido estudantes dos dois cursos:

[...] Acho que ao final do curso as disciplinas que compõem a formação profissional foram muito priorizadas, deixando um pouco de lado as disciplinas de formação geral e consequentemente não preparando de maneira adequada os alunos que gostariam de prestar vestibular para ingressar em um curso superior ao invés de exercer a profissão aprendida no curso. (Eg34 - TII).

[...] Acredito na importância do EMI quando diz respeito ao amadurecimento e incentivo ao aluno buscar um caminho profissional específico, principalmente nesta fase de auto descoberta por parte do mesmo. (Eg67 - TIMA).

É extremamente importante para tornar você uma pessoa profissional e preparada pra vida, além de te preparar para toda e qualquer faculdade ou carreira, até dentro do IFSP, como foi no meu caso, mesmo que em outra área foi extremamente importante. (Eg24 - TIMA).

O Ensino Médio Integrado não apenas prepara os estudantes para o vestibular e o mercado de trabalho (o que também faz com excelência), mas também o equipa para a vida. A dinâmica diária da instituição

promove o desenvolvimento de maturidade e autonomia dos estudantes, preparando-os para a vida universitária de forma fluida e tranquila em comparação com aqueles que cursaram apenas o ensino médio tradicional. (Eg36 - TII).

Como apontado acima, embora os dados sobre esses assuntos estejam postos, bem como possíveis análises, não podemos desconsiderar a compreensão que esses egressos possuem dos termos utilizados no âmbito da pesquisa. Afinal, estão sendo utilizados termos e conceitos muito presentes nos campos acadêmicos e políticos ligados à educação, sobretudo por pesquisadores de viés marxista.

Com isso, o que os estudantes que responderam aos questionários compreendem ao lerem as palavras “integração”, “autonomia” e “profissionalização precoce”? Se a ideia de integração for compreendida como ter aulas teóricas e práticas, os estudantes compreenderão que isso esteve presente em todo ou quase todo o curso. Da mesma forma, se autonomia for compreendida como simples escolha do que fazer, limitada ao mercado de trabalho ou à universidade, o ângulo de visão não é o da autonomia, e sim a do mercado e da profissionalização.

A fala a seguir corrobora essa afirmação: “A formação técnica me abriu portas de trabalho muito boas e o todo o ensino me deu mais autonomia para escolher qual caminho seguir, seja trabalhando ou ingressando em uma universidade” (Eg59 - TII).

Por isso essas questões serão melhor analisadas ao confrontarmos as diferentes visões dos envolvidos nesta pesquisa, no caso estudantes, ex-estudantes e docentes, visando a uma compreensão de totalidade.

Mas antes vamos ao último gráfico desta etapa (Gráfico 9), sobre se hoje, após formados, se ainda escolheriam uma formação geral junto à profissional ou não.

Atualmente, se tivesse que escolher entre ter apenas a formação geral, ou a formação geral junto à formação profissional durante o Ensino Médio, qual opção escolheria?

68 respostas

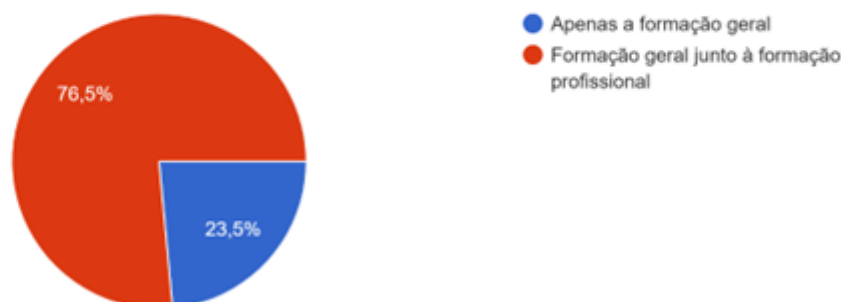


Gráfico 9- Egressos - Escolha da dupla formação ou não.
Fonte: Dados da pesquisa.

Se nossos questionamentos estão embasados na utilização de todo um esforço, por parte dos estudantes, sobre uma área técnica da qual eles não querem, mas têm que se dedicar, o gráfico acima parece confrontar esses questionamentos, uma vez que a ampla maioria dos estudantes egressos prefeririam novamente a formação geral junto à profissional.

São 52 ex-estudantes, dos 68, que escolheriam novamente essa dupla formação, frente a 16, que prefeririam apenas a formação geral. Separada por cursos, os que optariam novamente pela formação conjunta, 34 são de TII (representando 73,9% desses egressos) e 18 de TIMA (representando 81,8%), restando, sobre a preferência apenas da formação geral, 12 de TII (26,1%) e 4 de TIMA (18,2%).

Nesse ponto, a percepção dos egressos é a mesma dos formuladores hegemônicos do EMI, embora no cotidiano dos cursos os conflitos se evidenciam. Cabe então uma breve observação a ser desenvolvida mais à frente: existe um discurso hegemônico, mesmo que não correspondendo com a realidade social!

Abaixo o relato de um egresso que reproduz esse discurso:

[...] Apesar de acreditar que a integração entre teoria e prática no IFSP não se concretizou plenamente, ainda escolheria o ensino médio integrado pois, mesmo com a problemática da profissionalização precoce, ainda é um meio de facilitar o ingresso no mercado de trabalho para aqueles que não têm condição de apenas fazer uma graduação, sem precisar trabalhar. (Eg61 - TII).

Embora ao longo deste capítulo algumas análises tenham sido feitas ao apresentar os dados coletados, o objetivo desta etapa visa mais a apresentação e descrição dos dados.

Certamente, enquanto método materialista histórico-dialético, não se pode simplesmente separar a descrição da análise, mas, da mesma forma, a compreensão neste método vem aos poucos, conforme partes do real são compreendidas para, em seguida, serem analisadas com outras partes, compondo a totalidade.

Os questionamentos levantados aqui servirão, também, para a descrição e análises das etapas seguintes, no caso, a dos dados coletados referentes aos estudantes matriculados e, em seguida, aos docentes. Vamos a eles.

5.5. Os estudantes de hoje: primeiros anos

Até o momento os participantes na pesquisa foram ex-estudantes dos dois cursos de EMI do IFSP – *campus* São Carlos. Alguns deles já estão formados há tempo suficiente para sentirem os efeitos da formação que tiveram no EMI, seja no que se refere à continuidade nos estudos em nível superior, ou ao ingresso no mercado de trabalho.

Apenas 17,6% desses egressos se formaram no final de 2023, sendo o restante formandos de anos anteriores. Ressalva-se que o EMI no IFSP – *campus* São Carlos teve início em 2017, com a primeira turma concluído em 2019.

Se ouvir o que os ex-estudantes têm a dizer sobre sua formação nos cursos de EMI é importante, ouvir o que os estudantes regularmente matriculados estão sentindo sobre esse processo de formação também o é. Inicialmente os estudantes escolhidos desse público foram os estudantes dos 2^{os}, 3^{os} e 4^o¹⁹ anos dos dois cursos, totalizando 199 estudantes regularmente matriculados em 2024.

Como ocorreu com as categorias de ex-estudantes e de docentes, foi elaborado um questionário para coletar os dados dos estudantes matriculados. Para isso, no início do ano letivo de 2024, pedi a colaboração de professores dos cursos de EMI para aplicarem esse questionário, de modo que abarcasse o maior número de estudantes.

O resultado é que, depois de diversas insistências para a realização dessa ação, frente a sucessivos esquecimentos de alguns desses colegas, o questionário foi aplicado, mas sem o devido cuidado de conferir se os estudantes realmente o estavam preenchendo. Resultou que, dos 199 estudantes matriculados, apenas 35 respostas de fato responderam ao questionário.

Diante dessa problemática, em trabalhar com um número reduzido de amostras, quando se pretendia algo próximo à sua totalidade, a preferência foi por manter esse momento da tese em suspenso e retomá-lo após a qualificação, possibilitando melhores resultados já com as sugestões da banca.

Dessa forma, no início de 2025 os questionários foram reelaborados e os discentes divididos em estudantes dos primeiros anos (Apêndice IV) e em estudantes veteranos (Apêndice V), por sugestão da banca de qualificação. Inserir os estudantes dos anos iniciais traria um importante elemento de comparação, uma vez que permitiria

¹⁹ O 4^o ano é referente ao curso de EMI de TIMA, que foi elaborado com a duração de 4 anos, tendo início em 2018. Sofreu reestruturação em 2022, passando a ter 3 anos aos alunos que ingressaram a partir de 2023.

compreender o quanto as expectativas e conhecimentos em relação à instituição se modificavam ao ingressar e ao experimentá-la ano após ano. Posto isso, seguem os dados dos estudantes ingressantes em 2025.

Em um total de 90 matriculados no 1º ano, 71 responderam ao questionário, o que representa 79,8% desses estudantes. Desses, 52 (73,2%) vieram de escolas públicas e 19 (26,8%) de escolas particulares. Nenhum se identifica como amarelo ou indígena, sendo que 42 (59,2%) se consideram brancos, 20 (28,2%) como pardos e 9 (12,7%) como pretos. Dos discentes vindos de escolas particulares, apenas um se identifica como pardo, não havendo pretos.

Em relação ao curso que frequentam, 40 (56,3%) estudantes cursam o TII e 31 (43,7%) o TIMA. A maioria desses estudantes possui 15 anos (45 estudantes ou 63,4%) seguido de 14 anos (16 estudantes ou 22,5%), 16 anos (8 estudantes ou 11,3%) e apenas 2 estudantes com 17 anos (2,8%).

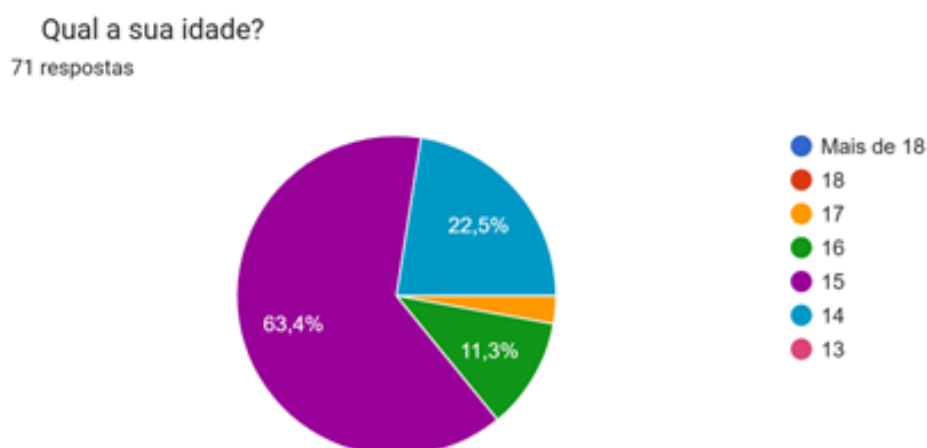


Gráfico 10 - Ingressantes - Idade.
Fonte: Dados da pesquisa.

As formas de aprovação foram, em sua maioria, por ampla concorrência (35 estudantes ou 49,3%); seguido por cotas para estudantes de escola pública (15 estudantes ou 21,1%); cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas (14 estudantes ou 19,7%); cotas para estudantes de baixa renda (3 estudantes ou 4,2%); e 1 estudante por cota para estudantes com deficiência (1,4%). Três estudantes não definiram.

Os estudantes pretos são maioria no curso de TII, representando 6 estudantes do curso (15%), frente a 3 estudantes no de TIMA (9,7%). No entanto, também é no curso de TII o maior número de estudantes brancos, sendo 26 estudantes (65%), frente a 16 estudantes de TIMA (51,6%). Os estudantes que se identificam como pardos são maioria

no curso de TIMA, sendo 12 estudantes (38,7%) neste curso. Por sua vez, no curso de TII há 8 estudantes (20%).

A maior parte dos estudantes de TIMA veio de escolas públicas, sendo 25 estudantes de um total de 31, o que representa 80,65%. O curso de TII também é majoritariamente composto por estudantes oriundos de escolas públicas, mas apresenta proporcionalmente um pouco mais de estudantes que vieram de escolas particulares em relação ao curso de aviônicos. São 67,5% oriundos de escolas públicas, frente a 32,5% de particulares.

Para aprofundar a compreensão socioeconômica desses estudantes, foi perguntado sobre a ocupação dos pais, por meio de questão aberta. As respostas foram organizadas em categorias temáticas, a partir da área de atuação profissional dos pais. Optou-se por uma categorização funcional que agrupa ocupações semelhantes ou afins, mesmo que com nomes distintos (por exemplo, “pedreiro” e “construção civil” foram agrupados).

Em relação à atuação profissional dos pais, as categorias estabelecidas e o número de ocupações foram:

- Construção civil, manutenção e infraestrutura - pedreiros, pintores, instaladores, ferragens, serralheiros, marceneiros e outros trabalhadores técnicos ligados a obras ou reformas: 15 respostas;
- Indústria, metalurgia e produção técnica - operários industriais, torneiros, programadores, mecânicos, áreas técnicas e produção fabril: 10 respostas;
- Educação - professores de diversas áreas e níveis de ensino: 5 respostas;
- Transportes e logística - motoristas, caminhoneiros e entregadores: 5 respostas;
- Serviços públicos e setor estatal - servidores públicos e cargos públicos reconhecidos, excluindo setor da educação: 5 respostas;
- Autônomo (não especificado) - quando a resposta é apenas "autônomo" ou sem detalhes suficientes para alocar em outra categoria: 5 respostas;
- Comércio, gestão e administração –gerentes, supervisores, coordenadores e setor de panificação: 5 respostas;
- Agricultura e ciências agrárias - profissionais ligados ao campo e à ciência agropecuária: 4 respostas;
- Serviços diversos - garçom, barista, chaveiro e ocupações de atendimento ou prestação de serviço: 5 respostas;

- Direito – advocacia: 2 respostas;
- Engenharia - engenheiro civil: 1 resposta;
- Sem vínculo atual ou resposta de ausência - pais falecidos, ausentes, aposentados, sem atividade atual, ou "não sei": 9 respostas.

Quanto à atuação profissional da mãe, as categorias estabelecidas e o número de ocupações foram:

- Educação - professoras de diversos níveis e áreas, inclusive direção escolar: 13 respostas;
- Saúde - enfermeiras, cuidadoras e área da saúde não especificada: 6 respostas;
- Serviços domésticos e cuidados pessoais - donas de casa, empregadas domésticas, diaristas e babás: 13 respostas;
- Administrativo e serviços auxiliares - como setor de recursos humanos, financeiros e setores de faturamento: 8 respostas;
- Comércio, vendas e serviços em lojas - proprietários, vendedores e caixas do comércio: 6 respostas;
- Indústria e produção técnica - operação, manutenção e peão da indústria: 5 respostas;
- Culinária e alimentação - cozinheiras e autônomas da área alimentícia: 3 respostas;
- Setor público - excluindo setor educacional, como guarda municipal e servidores públicos não especificados: 3 respostas;
- Transportes e mobilidade - como motoristas e transportes escolares: 2 respostas;
- Autônomas e informais - sem detalhamento claro: 2 respostas;
- Sem ocupação / não trabalha / aposentada: 10 respostas.

Na questão referente à ocupação das residências, 8 estudantes (11,3%) com duas pessoas, 23 estudantes (32,4%) com três pessoas, 30 estudantes (42,3%) vivem com quatro pessoas em suas casas, e 10 estudantes (14,1%) com mais de quatro pessoas.

Quando perguntados sobre a soma da renda das pessoas que moram em suas casas, 13 estudantes (18,3%) não souberam responder. Em relação aos outros, a maior proporção

é a que ganha entre 2 e 5 salários mínimos (22 estudantes ou 31%); seguido de 1 a 2 salários (20 estudantes, ou 28,2%); 5 a 10 salários (10 estudantes ou 14,1%); até 1 salário (5 estudantes ou 7%), e 10 a 30 salários (1 estudante ou 1,4%).

Separado por curso, e em comparação entre eles, o de TII é o que possui mais estudantes com renda familiar de até 1 salário mínimo (3 estudantes ou 7,5%) e de 1 a 2 salários (14 estudantes ou 35%). Também possui o único estudante com renda de 10 a 30 salários mínimos. De 2 a 5 salários mínimos (11 estudantes ou 27,5%); de 5 a 10 salários (5 estudantes ou 12,5%) e 6 estudantes (15%) não souberam responder.

No curso de TIMA, e em comparação ao de TII, a maior proporção é de estudantes com renda familiar de 2 a 5 salários (11 estudantes ou 35,5%) e 5 a 10 salários (5 estudantes ou 16,1%). Nas outras faixas são: até 1 salário (2 estudantes ou 6,45%); 1 a 2 salários (6 estudantes ou 19,35%) e 7 estudantes (ou 22,55%) não souberam responder.

O formulário também abordou as perspectivas após a conclusão do EMI, dos quais 42 estudantes (59,2%) afirmaram que pretendem fazer graduação, mas que também terão que trabalhar; 15 estudantes (21,1%) pretendem fazer graduação sem necessidade de trabalhar; 1 estudante (1,4%) que terá que trabalhar em tempo integral e 13 estudantes (18,3%) não sabem.

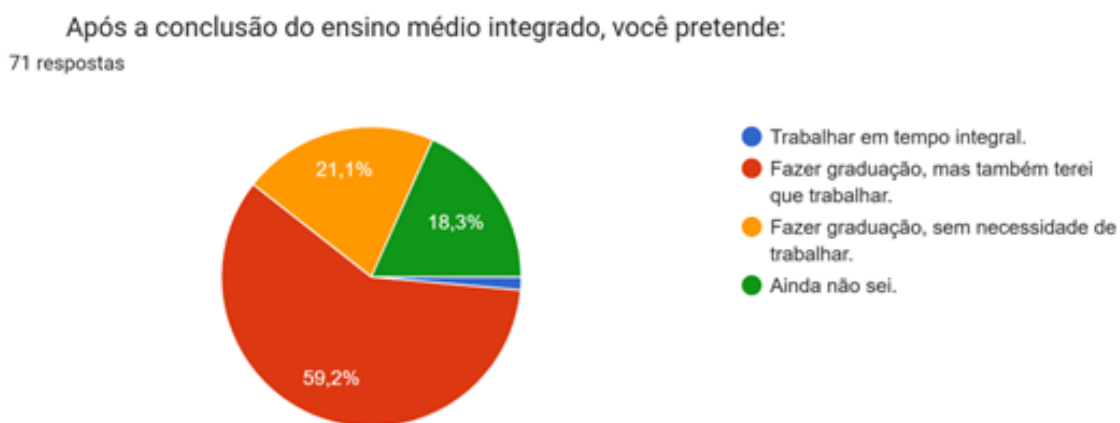


Gráfico 11 – Ingressantes - Pretensão após a conclusão do EMI.
Fonte: Dados da pesquisa.

Separados entre aqueles que vieram de escolas públicas daqueles que vieram de escolas particulares, o único estudante que acredita ter que trabalhar em tempo integral veio de escola pública. Dentre os que pretendem fazer graduação, mas também ter que trabalhar, 69,2% vieram de escola pública e 31,6% de escolas particulares. Dentre os que pretendem fazer graduação sem a necessidade de trabalhar, 15,4% vieram de escolas

públicas e 36,8% de escolas particulares. Dentre os que não sabem, são 13,5% dos que vieram de escolas públicas e 31,6% de escolas particulares.

Os estudantes do curso de TII são os que mais acreditam ter necessidade de trabalhar após a conclusão do EMI, mesmo que sigam com a graduação. São 25 estudantes (62,5%) que afirmam a pretensão de fazer graduação, mas tendo que trabalhar; e um estudante que afirma a necessidade de trabalhar em tempo integral.

Nessas mesmas categorias em TIMA, são 17 estudantes (54,8%) que responderam a opção relacionada a fazer graduação enquanto precisarão trabalhar; e nenhum estudante que terá que trabalhar em tempo integral.

O índice daqueles que afirmam não necessitarem trabalhar durante a graduação é de 7 estudantes (17,5%) em TII e 8 estudantes (25,8%) em TIMA. Dos que não souberam responder, temos 7 estudantes (17,5%) em TII e 6 estudantes (19,4%) em TIMA.

Por meio de uma questão aberta, foi perguntado aos estudantes qual o motivo que os levou a escolher o EMI do IFSP – São Carlos. Categorizada as respostas, os resultados são:

- A qualidade do ensino, com 30 respostas indicando para esse fator, havendo 5 entre elas que especificam também a estrutura e o corpo docente;
- O fato de ser um curso técnico integrado com possibilidade profissional, com 10 respostas, das quais 8 ressaltam um alinhamento com projetos futuros;
- Por ter sido indicação ou recomendação de familiares, amigos, professores ou alguma figura de autoridade, com 10 respostas;
- Por interesse pessoal na área ou carreira específica, com 10 respostas;
- Por fatores econômicos, indicando dificuldades em pagar por uma escola particular ou oportunidade financeira que o curso possa proporcionar, 4 respostas;
- Buscando facilitar o ingresso no ensino superior por meio da preparação para o vestibular, com 2 respostas;
- Fuga do Novo Ensino Médio, rejeitando o modelo atual dos estados, com uma resposta;
- E 4 respostas genéricas não especificadas.

Praticamente metade desses estudantes queria a formação técnica junto ao ensino médio antes de ingressar no EMI, sendo 35 respostas (49,3%) nesse sentido. Sete estudantes (9,9%) responderam que não queriam essa formação integrada e 29 estudantes (40,8%) afirmam estar indiferentes a isso.

Antes de ingressar no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP - São Carlos, você queria uma formação técnica junto com o Ensino Médio?

71 respostas

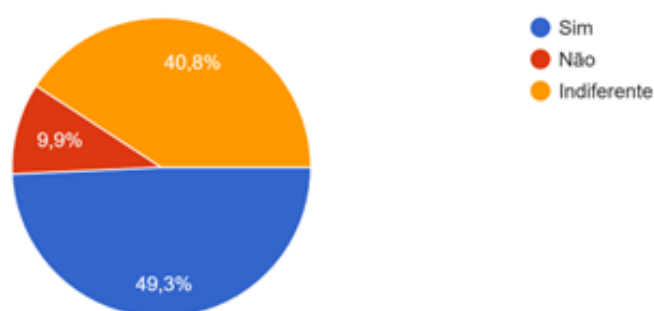


Gráfico 12 – Ingressantes - Escolha pela formação técnica antes de ingressar no EMI.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 7 estudantes que não queriam a formação integrada, 5 vieram de escolas públicas e 2 de escolas particulares. Proporcionalmente representam 9,6% dos estudantes oriundos de escolas públicas, frente a 10,5% de escolas privadas.

Ao separar essas respostas de acordo com os cursos salta aos olhos a diferença entre aqueles que queriam a formação técnica junto ao ensino médio dos que não a queriam. Os 7 estudantes que responderam não querer essa modalidade integrada são do curso de TII. Todos os estudantes de TIMA ou queriam a modalidade integrada (22 estudantes, ou 71%) ou são indiferentes a isso (9 estudantes ou 29%). Em TII essa proporção é de 13 estudantes (32,5%) que queriam a modalidade integrada e 20 estudantes (50%) indiferentes a isso.

Durante a segunda checagem com os estudantes egressos, em 2024, a opção “indiferente” não estava posta, havendo apenas as opções “apenas a formação geral” e “formação geral junto à formação profissional”. Naquele momento a grande maioria dos egressos optaram pela dupla formação (76,5%). Mais uma vez, a análise sobre o que isso pode representar em comparação com aquele questionário ficará para a etapa seguinte.

Ao serem perguntados o que escolheriam estudar no IFSP – São Carlos se tivessem essa opção, 61 estudantes (85,9%) optariam pelo modelo que lhes é oferecido

hoje, ou seja, o ensino médio junto com o técnico. Nove estudantes optariam apenas pelo ensino médio, e 1 estudante apenas pelo ensino técnico.



Gráfico 13 – Ingressantes - Escolha sobre o que estudar no IFSP, se houvesse.
Fonte: Dados da pesquisa.

O único estudante que preferia apenas o curso técnico veio de escola pública. Dos estudantes que preferiam apenas o ensino médio, 7 vieram de escolas públicas e 2 de escolas particulares.

Novamente separado por curso, não há estudantes em TIMA que optariam somente pelo ensino médio ou pelo técnico, tendo os 31 estudantes respondido que optariam novamente pelo ensino médio junto com o técnico. Isso não acontece com o curso de TII, havendo 30 estudantes (75%) que escolheriam as duas modalidades, 9 estudantes (22,5%) que escolheriam apenas o ensino médio e 1 estudante (2,5%) que escolheria apenas o técnico.

Embora a maioria desses estudantes prefiram o ensino médio integrado ao técnico, 24 deles (33,8%) afirmam não ter objetivos na formação técnica, enquanto 23 estudantes (32,4%) dizem ter como objetivo trabalhar na área técnica após o ensino médio. Para 17 desses estudantes (23,9%), o objetivo é entrar em um curso universitário na mesma área do curso técnico e 7 deles (9,9%) apresentam dúvidas sobre se precisarão trabalhar na área técnica ou se a seguirão após a conclusão do curso.

Nesse ponto, relacionando aos objetivos da pesquisa, percebe-se que há interesse pela área técnica, mas que tal interesse, em termos de continuidade em nível universitário, é de apenas 23,9%. Já o interesse de trabalhar na área técnica, o que justificaria a argumentação dos formuladores do EMI, ainda vem de um interesse provável, o que não significa desejável ou mesmo necessário. Seus futuros profissionais ainda estão em aberto

e suas respostas dão indício de que a continuidade do interesse na área técnica está condicionada aos caminhos que suas vidas seguirem.

Dos 24 que afirmam não ter objetivos na área técnica, 20 vieram de escolas públicas (38,5%) e 4 de escolas particulares (21%). Já dentre os que afirmam ter como objetivo trabalhar na área técnica após o ensino médio, 17 vieram de escolas públicas (32,7%) e 6 de escolas particulares (31,6%). Daqueles que têm como objetivo seguir em um curso universitário na área do curso técnico, 13 são provenientes de escolas públicas (25%) e 4 de escolas particulares (7,7%).

Por curso, os resultados indicam que a maioria dos que não têm objetivos na área técnica estão no curso de TII (17 estudantes ou 42,5%). Em TIMA são apenas 7 estudantes (22,5%) os que não têm objetivos na área técnica. A proporção quanto aos que pretendem trabalhar na área é de 11 estudantes em TII (27,5%) e de 12 estudantes em TIMA (38,7%). Dos que pretendem seguir a área técnica em nível universitário, os resultados são de 7 estudantes em TII (17,5%) e de 10 estudantes em TIMA (32,3%). Aqueles que ainda apresentam dúvidas sobre isso são de 5 estudantes em TII (12,5%) e de 2 estudantes em TIMA (6,4%).

Sobre a influência do curso técnico em suas escolhas profissionais, 33 estudantes (46,5%) acreditam que ele pode influenciar em suas escolhas de curso universitário, seguindo na mesma área do curso técnico; 16 estudantes (22,5%) afirmam que não terá peso na escolha do curso universitário, estudando algo bem diferente na universidade; 15 estudantes (21,1%) entendem que pode influenciar na decisão de trabalhar na área técnica logo após a conclusão do EM; e 7 estudantes (9,9%) responderam que ainda não se decidiram sobre o futuro profissional.

Sobre a influência do curso técnico em suas escolhas profissionais, você acredita que:
71 respostas



Gráfico 14 – Ingressantes - Influência do curso técnico na escolha profissional.
Fonte: Dados da pesquisa.

Pensando na possível necessidade de ter que adentrar no mercado de trabalho após o ensino médio, dos 15 estudantes que responderam acreditar que o curso técnico pode influenciar na decisão de trabalhar na área após sua conclusão, 12 vieram de escolas públicas e 3 de escolas particulares.

Na comparação entre cursos, o de TII é o que possui mais estudantes em que o curso técnico não terá peso na escolha profissional (12 estudantes ou 30%), e que ainda não se decidiu sobre isso (6 estudantes ou 15%). Esse mesmo índice em TIMA traz apenas 4 estudantes (12,9%) que afirmam não ter peso o técnico em sua escolha profissional, e 1 estudante (3,2%) que não se decidiu.

Com isso, o curso de TIMA é o que mais pode influenciar: ou na escolha do curso universitário na mesma área do técnico (16 estudantes ou 51,6%), ou na decisão de trabalhar na área após o EMI (10 estudantes ou 32,3%). Em TII são 17 estudantes (42,5%) que afirmam a possibilidade de influência da área técnica no curso universitário, e 5 estudantes (12,5%) na decisão de trabalhar na área.

Em suma, a partir dos dados levantados pelo questionário é possível perceber que o curso de TIMA é o que possui mais estudantes interessados na área técnica, tanto a continuar nela em nível universitário quanto na decisão de trabalhar na área. Por sua vez, embora os estudantes de TII enxerguem positivamente a área técnica e a integração, nesse grupo é significativo o fato de que muitos manifestaram não ter interesse na área técnica (42,5%).

Esses dados possibilitam perceber uma mudança de interesse sobre a área de aviação quando comparados com os dados dos estudantes egressos. Ao analisar os dados coletados dos ex-estudantes a percepção foi a de que o maior interesse pela área técnica estava entre os estudantes de informática. Foi comentado até mesmo o fato de diversos estudantes de TIMA estarem nesse curso por falta de opção, e não por interesse na área.

Isso representa uma mudança de mentalidade dos estudantes em poucos anos, possivelmente devido a uma maior divulgação do que é o EMI dos IFs. Nos primeiros anos dessa modalidade de ensino os estudantes mal sabiam como era seu funcionamento. Passados alguns anos, os estudantes que adentram a instituição já possuem uma compreensão maior sobre ela. Isso será melhor abordado ao se analisarem os dados dos ingressantes em comparação com os dos veteranos.

Por fim, a última pergunta do questionário, aberta e não obrigatória, pedia que os estudantes fizessem comentários que considerassem relevantes sobre o EMI do IFSP – São Carlos e suas expectativas de formação. Abaixo as respostas categorizadas:

- Expectativas Acadêmicas e Desempenho (foco em aproveitamento escolar, vestibular e formação geral). Exemplos de respostas: “Espero conseguir um bom desempenho neste ano”; “Sobre minha formação, acho que um bom ensino médio será fundamental, pois quero fazer medicina...”; “Espero que ao me formar consiga entrar na faculdade de engenharia aeronáutica...”; “Espero ter um bom preparo para o vestibular, mas também [...] entrar na área de Aviônicos”.
- Exploração Profissional e Influência do Técnico (dúvidas sobre carreira ou interesse em usar o curso técnico como base para decisões futuras). Exemplos de respostas: “Não conheço muito da área do curso [...], mas acho que pode influenciar minhas escolhas profissionais”; “Ainda não tenho certeza do que irei fazer, mas acredito que o técnico me levará a uma área parecida”; “[...] Apesar de o meu foco ser apenas no ensino médio, sei que o curso técnico me dará oportunidades”; “Quero conhecer todas as áreas que o envolve, então acho que é uma oportunidade perfeita”.
- Valorização da Estrutura e Corpo Docente (destaque para infraestrutura, professores ou suporte institucional). Exemplos de respostas: “Ótimos professores e uma estrutura muito boa [...] para minha formação acadêmica e pessoal”; “A estrutura é incrível e ótimos professores”; “Ótimo ensino, e muita dedicação dos professores”; “O espaço é muito qualificado, com ótimos professores e amplo auxílio aos estudantes”.
- Satisfação Geral e Adaptação (menções positivas sobre a experiência na instituição, sem aprofundamento em expectativas futuras). Exemplos de respostas: “Acho que será uma excelente escola [...], já fiz amizades legais”; “Nada a declarar, estou achando tudo perfeito”; “A escola é bem legal, os professores sabem explicar”.
- Visão Holística do Curso Integrado (expectativas que equilibram ensino médio e técnico, com ênfase em formação ampla). Exemplos de respostas: “O Ensino Médio Integrado é a melhor opção para quem quer um curso técnico”; “Creio que já estar aqui é uma vitória, espero aprender muito

além do ensino”; “Espero uma formação completa que me prepare para o futuro, independentemente da área”; “Tenho expectativas altas pela qualidade do IFSP e espero um trabalho de qualidade”.

- Críticas ou Sugestões Pontuais (respostas que incluem observações críticas ou propostas de mudança). Exemplos de respostas: “A escola é de qualidade, mas tiraria 1 ou 2 intervalos para entrar mais tarde/sair mais cedo”.
- Expectativas Indefinidas ou Neutras (respostas vagas, sem expectativas claras ou irrelevantes ao tema). Exemplos de respostas: “Nada a dizer”; “Boa sorte no Doutorado!”; “Não tenho”; “O suco de amora é gostoso”; “Não tenho nada a dizer”.

Algumas respostas mais completas serão utilizadas no capítulo seguinte, no qual buscaremos um momento de síntese. Por hora, passaremos aos estudantes considerados veteranos, que responderam os questionários no ano de 2025.

5.6. Os estudantes de hoje: veteranos

Como relatado, no início do ano letivo de 2025, com os formulários reestruturados com as sugestões da banca de qualificação, nova coleta de dados foi realizada com os estudantes dos 2ºs, 3ºs e 4º ano dos EMI dos IFSP – São Carlos. Desta vez, em vez de pedir que colegas professores aplicassem os questionários em suas aulas, eu mesmo estive presente nesse processo.

Durante os minutos iniciais de aulas, gentilmente cedidas pelos respectivos docentes, expliquei rapidamente a proposta da pesquisa e distribui *QR-codes* impressos, possibilitando o acesso dos estudantes à pesquisa. Devido à nova lei que impede o uso de celulares em espaços escolares²⁰ foi pedido autorização aos professores para o uso temporário. Alguns estudantes ficaram de fora da participação por não estarem com seus aparelhos celulares, mas, ainda assim, a grande maioria o possuía.

Expliquei que acompanharia o número de respostas coletadas pelo meu próprio aparelho celular, como forma de incentivar a participação. Os resultados foram bons,

²⁰ Refiro-me à lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas, cabendo a cada rede de ensino e escolas, públicas e privadas, definirem suas próprias estratégias de implementação. No IFSP – São Carlos os alunos podem levar os aparelhos, desde que os deixem desligados e guardados.

alcançando, de um total de 179 estudantes presentes, 156 respostas em todas as turmas mencionadas anteriormente, o que representa 87,1% dos estudantes matriculados. Do total de questionários respondidos, foram 95 de estudantes (60,9%) do curso de TIMA e 61 (39,1%) do curso de TII. Vamos aos dados:

Dos 156 estudantes, 118 (75,6%) vieram de escola pública e 38 (24,4%) de escola particular. A grande maioria se considera branca (98 estudantes ou 62,8%), seguido de pardos (40 estudantes ou 25,6%), pretos (14 estudantes ou 9%), amarelos (3 estudantes ou 1,9%) e um indígena (0,6%). Entre os estudantes que vieram de escolas particulares, há apenas 1 preto e 2 pardos, todos no curso de TIMA.

Divididos entre os cursos, a maior proporção de brancos e de pretos está no curso de TII, sendo 40 estudantes (65,6%) brancos em TII e 58 estudantes (61%) em TIMA; e 8 estudantes (13,1%) de pretos em TII, frente a 6 estudantes (6,3%) em TIMA. Os 3 estudantes que se identificam como amarelos estão no curso de TII e o único estudante indígena está no TIMA. Os estudantes pardos são maior proporção em TIMA, com 30 estudantes (31,6%), enquanto TII tem 10 estudantes (16,4%).

Dentre os veteranos participantes desta pesquisa, a maior incidência é de estudantes do 3º ano, sendo 68 estudantes (43,6%), dos quais 33 são do TII e 35 do TIMA. Em seguida vem os do 2º ano com 65 estudantes (41,7%), dos quais 28 são do TII e 37 do TIMA. Os outros 23 estudantes (14,7%) estão no 4º ano, existentes apenas nas turmas do TIMA que ingressaram antes da reformulação.



Gráfico 15 - Veteranos - Ano em que está matriculado.
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às idades, 63 estudantes possuem 17 anos (40,4%), 53 estudantes possuem 16 anos (34%), 18 estudantes com 18 anos (11,5%), 13 estudantes com 15 anos (8,3%) e 9 com mais de 18 anos (5,8%).

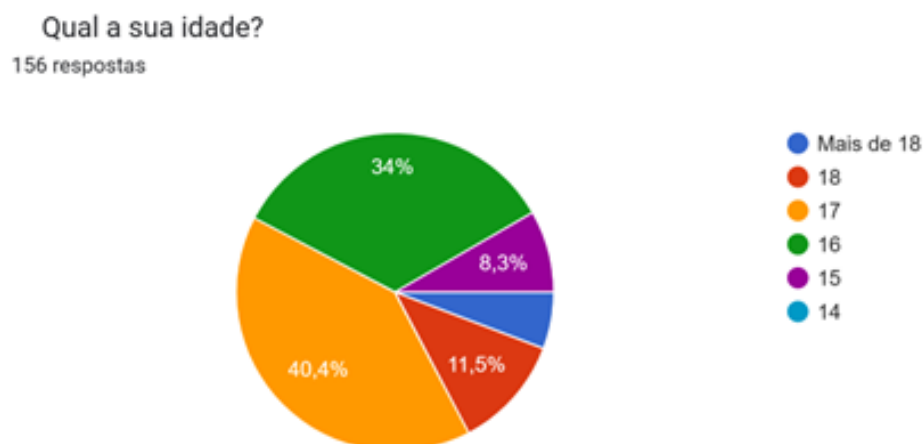


Gráfico 16 - Veteranos - Idade.
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à forma de aprovação no curso, 8 estudantes (5,1%) não souberam responder, 87 estudantes (55,8%) entraram por ampla concorrência, 32 estudantes (20,5%) por cotas para estudantes de escolas públicas, 18 estudantes (11,5%) por cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas, 7 por cota para estudantes de baixa renda e 4 deles por cota para estudantes com deficiência.

Assim como foi feito com os estudantes dos primeiros anos foi perguntado em que os pais trabalham. Dividido em categorias o trabalho dos pais desses estudantes se dividem da seguinte forma:

- Autônomos e Microempreendedores – marceneiros, instaladores, eletricitas e pintores: 24 respostas;
- Construção Civil e Manutenção – mecânicos, metalúrgicos, pedreiros e técnicos da área: 23 respostas;
- Comércio e Varejo – comerciantes, vendedores e gerentes comerciais: 19 respostas;
- Indústria e Manufatura – metalúrgicos, operários e operadores industriais: 18 respostas;
- Serviços Gerais e Operacionais – motoristas, caminhoneiros, controladores e seguranças: 18 respostas;

- Setor Público e Administrativo – gestores, contadores e diretores da área: 15 respostas;
- Tecnologia e Engenharia – engenheiros, químicos e analistas da área: 8 respostas;
- Educação – professores universitários e outros da área, mas não especificados: 7 respostas;
- Agricultura e Produção Rural – tratoristas e setor de reflorestamento: 5 respostas;
- Saúde e Bem-Estar – médicos, enfermeiros e terapeutas: 4 respostas;
- Outros/Inespecíficos – aposentados, desempregados e desconhecimento da profissão: 15 respostas.

Em relação ao trabalho da mãe as categorias e divisões ficaram da seguinte forma:

- Educação e Pesquisa – professoras, pedagogas e coordenadoras: 26 respostas;
- Autônomas – setor de beleza, alimentação e outros não especificados: 23 respostas;
- Saúde e Ciências Biológicas – enfermeiras, psicólogas, nutricionistas, médicas e dentistas: 22 respostas;
- Serviços Domésticos e Cuidados – donas de casa, empregadas domésticas e cuidadoras: 21 respostas;
- Setor Público e Administrativo – administração, serviços públicos e jurídicos: 16 respostas;
- Comércio e Varejo - lojas e mercados: 12 respostas;
- Serviços Gerais e Limpeza – atendimento ao cliente, portaria e faxineiras (10 respostas);
- Indústria e Manufatura – operadoras de máquinas e auxiliares de produção: 6 respostas;
- Arte, Design e Comunicação – arquiteta, designer, desenhista e jornalista: 4 respostas;
- Aposentadas e Inativas – aposentadas e desempregadas: 16 respostas.

As respostas possibilitam traçar diferenças de gênero, uma vez que enquanto a profissão dos pais se concentra quase metade no setor da indústria e construção, a das mães está voltada à saúde e educação, sem contar aquelas que remetem ao trabalho doméstico não remunerado. O mesmo ocorre em relação aos estudantes ingressantes.

A maioria desses estudantes vivem com um total de quatro pessoas na casa (74 estudantes ou 47,4%), seguido daqueles que vivem em três pessoas (38 estudantes ou 24,4%), com mais de 4 pessoas (33 estudantes ou 21,2%), em 2 pessoas (10 estudantes ou 6,4%) e apenas um vive sozinho (0,6%).

Perguntados sobre a soma da renda familiar, 28 deles (17,9%) não souberam responder. Já 55 estudantes (35,3%) afirmam ter renda familiar de 2 a 5 salários mínimos, 29 estudantes (18,6%) com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos, 24 estudantes (15,4%) com renda de 5 a 10 salários mínimos, 10 (6,4%) com renda de até 1 salário mínimo, 9 (5,8%) com renda familiar de 10 a 30 salários mínimos, e um estudante (0,6%) com mais de 50 salários mínimos de soma da renda familiar.

Por curso o de TIMA é o que mais desconhece sobre a renda familiar, totalizando 23 estudantes (24,2%) enquanto em TII apenas 5 estudantes afirmaram não saber (8,2%). O curso de TIMA também é o que possui, proporcionalmente, mais estudantes com renda de até 1 salário mínimo (7 estudantes, ou 7,4%) e entre 2 a 5 salários (38 estudantes ou 40%). As outras categorias são entre 1 a 2 salários mínimos, com 15 estudantes ou 15,8%; entre 5 a 10 salários, com 11 estudantes ou 11,6%; e entre 10 a 30 salários, com apenas um estudante.

O curso de TII é o que possui maior proporção de estudantes entre 1 a 2 salários mínimos (14 estudantes ou 22,9%), entre 5 a 10 salários (13 estudantes ou 21,3%) e entre 10 a 30 salários (8 estudantes ou 13,2%). Também é no curso de TII que está o único estudante com renda maior de 50 salários mínimos. E ainda: 3 estudantes com renda até 1 salário mínimo (4,9%) e 17 estudantes com renda entre 2 a 5 salários (27,9%).

Também foi perguntado o que os estudantes pretendem fazer após a conclusão do EMI, dos quais 20 deles ainda não sabem (12,8%). As demais respostas apontam que 93 estudantes (59,6%) pretendem fazer graduação, mas tendo que trabalhar enquanto estudam; 36 estudantes (23,1%) afirmam que poderão fazer graduação, sem a necessidade de trabalhar; e 7 terão que trabalhar em tempo integral (4,5%).

Após a conclusão do ensino médio integrado, você pretende:
156 respostas

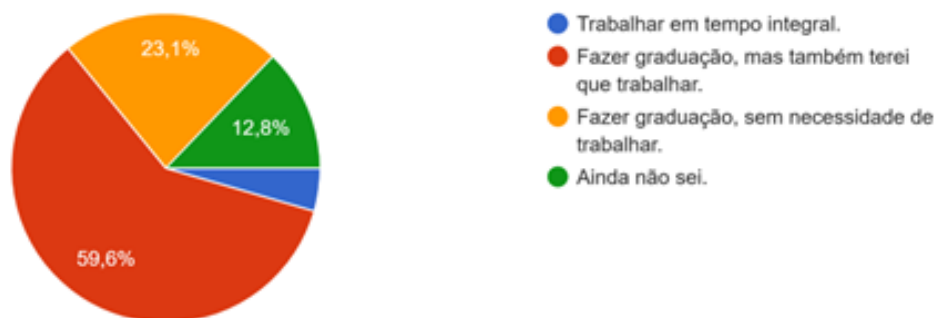


Gráfico 17 - Veteranos - Pretensão após o EMI.
Fonte: Dados da pesquisa.

Dos estudantes que vieram de escolas públicas, 61,9% afirmam que pretendem fazer graduação, mas acreditam que também terão que trabalhar, sendo que os oriundos de escolas particulares nessa situação são na proporção de 52,6%. Quanto à pretensão de fazer graduação, sem a necessidade de trabalhar, a proporção é de 18,6% entre os que vieram de escolas públicas e 36,8% entre os que vieram de escolas particulares. Não há estudantes de escola particular que acredite ter que trabalhar integralmente após o EMI. Quanto aos indecisos, os que vieram de escolas públicas representam 13,6%; e os que vieram de escolas privadas, 10,5%.

Dos estudantes indecisos quanto ao que farão após o EMI, a maior proporção está no 2º ano de TIMA, com 7 estudantes, o que representa 18,9%. Em seguida vem o 3º de TII, com 5 estudantes, representando 15,1%; o 3º de TIMA, com 4 estudantes ou 11,4%; e 2º de TII, com 3 estudantes ou 10,7%. No 4º ano de TIMA há apenas 1 estudante que ainda não tem opinião formada quanto a isso.

Por curso, aqueles que precisarão trabalhar em tempo integral estão todos os 7 no TIMA, não havendo nenhum que tenha respondido essa categoria no TII. Também está no curso de TIMA a maior proporção daqueles que farão graduação, mas também precisarão trabalhar, sendo 61,1% (ou 58 estudantes), frente a 57,4% em TII (ou 35 estudantes). Por sua vez, está em TII a maior proporção dos que poderão fazer graduação sem a necessidade de trabalhar, com 29,5% (18 estudantes), frente a 18,9% em TIMA (18 estudantes).

Como perguntado aos estudantes ingressantes, houve uma questão abordando os motivos para a escolha do EMI no IFSP - São Carlos. Categorizadas as respostas temos:

- Qualidade do Ensino, com 47 respostas, apontando razões relacionadas à excelência acadêmica, infraestrutura e reputação da instituição;
- Oportunidades Profissionais e Curso Técnico, com 39 respostas, em que demonstram interesse no curso técnico específico ou vantagens para o mercado de trabalho;
- Indicação ou Influência Externa, com 27 respostas, salientando que estão na instituição por recomendações de familiares, amigos, professores ou ex-estudantes;
- Interesse Pessoal na Área do Curso, com 15 respostas, especificando atração pela área técnica;
- Estratégia para evitar o Novo Ensino Médio ou Escolas Públicas Convencionais, com 13 respostas, na qual a escolha foi motivada por críticas ao ensino regular ou ao Novo Ensino Médio;
- Pressão Familiar ou Decisão Imposta, com 5 respostas, em que afirmam a influência direta da família ou obrigação em se manter na instituição;
- Desafio Pessoal ou Busca por Superação, com 4 respostas, sendo a escolha vinculada à busca por desafios acadêmicos;
- Outros Motivos ou resposta inválida, com 6 respostas, das quais foram respostas únicas, pouco recorrentes ou inválidas.

Percebe-se forte alinhamento com as respostas dadas pelos estudantes ingressantes, o que demonstra tanto o reconhecimento da instituição como a busca por oportunidades profissionais ou acadêmicas. E havendo também aqueles que foram obrigados por familiares, como aqueles que viam no ingresso a única forma de escapar do que se tornou o modelo estadual de educação a partir do Novo Ensino Médio.

Abordados sobre a modalidade de EMI antes de entrarem no IFSP – São Carlos apenas 14,7% desses estudantes, no caso 23 de um total de 156, afirmam que não queriam a formação técnica junto com o ensino médio. A maioria (43,6% ou 68 estudantes) a queria; e quase a mesma quantidade (41,7% ou 65 estudantes) se colocou como indiferente quanto a isso.

Antes de ingressar no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP - São Carlos, você queria uma formação técnica junto com o Ensino Médio?

156 respostas

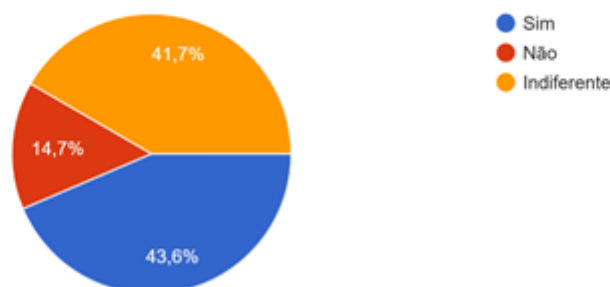


Gráfico 18 – Veteranos - Escolha pela formação técnica antes de ingressar no EMI.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos que afirmam que queriam a formação técnica junto com o ensino médio, 57 vieram de escolas públicas (48,3%) e 11 de escolas particulares (28,9%). Já os que não queriam essa formação integrada, 17 são provenientes de escolas públicas (14,4%) e 6 de escolas particulares (15,8%).

Ao considerar por curso, observa-se que está em TIMA a maior proporção dos que queriam a formação técnica junto ao ensino médio (48,4% ou 46 estudantes), ao mesmo tempo em que também está nesse curso a maior proporção dos que não a queriam (16,9% ou 16 estudantes). Os índices desses indicadores no curso de TII são de 36% (22 estudantes) dos que queriam a formação técnica; e 11,5% (7 estudantes) que não a queriam. Com isso, a maior proporção dos que são indiferentes a isso está no curso de TII, com 52,5% (32 estudantes), frente a 34,7% em TIMA (33 estudantes).

Se pudessem escolher o que estudar no IFSP, 116 (74,4%) optariam pelo ensino médio junto com o técnico como é hoje, 28 (17,9%) apenas o ensino médio e 12 (7,7%) apenas o técnico.

Se você pudesse escolher o que estudar no IFSP - São Carlos, você escolheria:
156 respostas

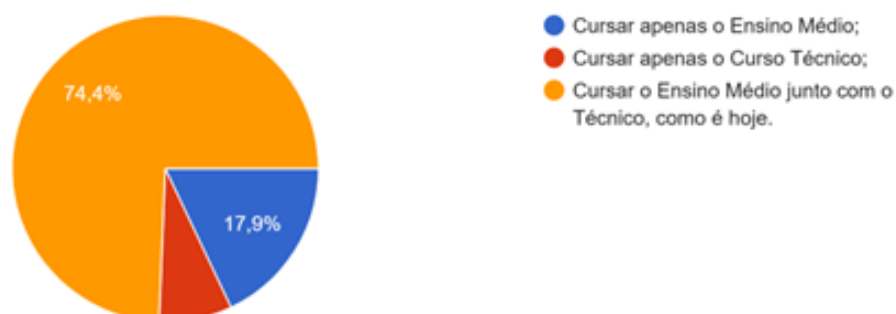


Gráfico 19 - Veteranos - Escolha sobre o que estudar no IFSP, se houvesse.
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos estudantes que vieram de escolas públicas 16,1% optariam apenas pelo ensino médio, e 9,3% apenas pelo curso técnico. Entre os estudantes que vieram de escolas particulares, 23,7% escolheriam apenas o ensino médio; e 2,3% apenas o técnico.

O curso de TII é o que possui o maior percentual de estudantes que optariam apenas pelo ensino médio, com 21,3%. Essa escolha é de 15,8% entre os estudantes de TIMA. A opção do ensino médio junto com o técnico, como é hoje, satisfaz 72,1% entre os estudantes de TII, e 75,8% entre os de TIMA. Embora com pouca diferença, está no curso de TIMA a maior opção apenas pelo curso técnico, com 8,4% desses estudantes, frente a 6,6% em TII.

Ao diferenciar por turma, incluindo as respostas dos estudantes ingressantes, percebe-se uma variação desses índices no curso de TII, como indica o gráfico abaixo:

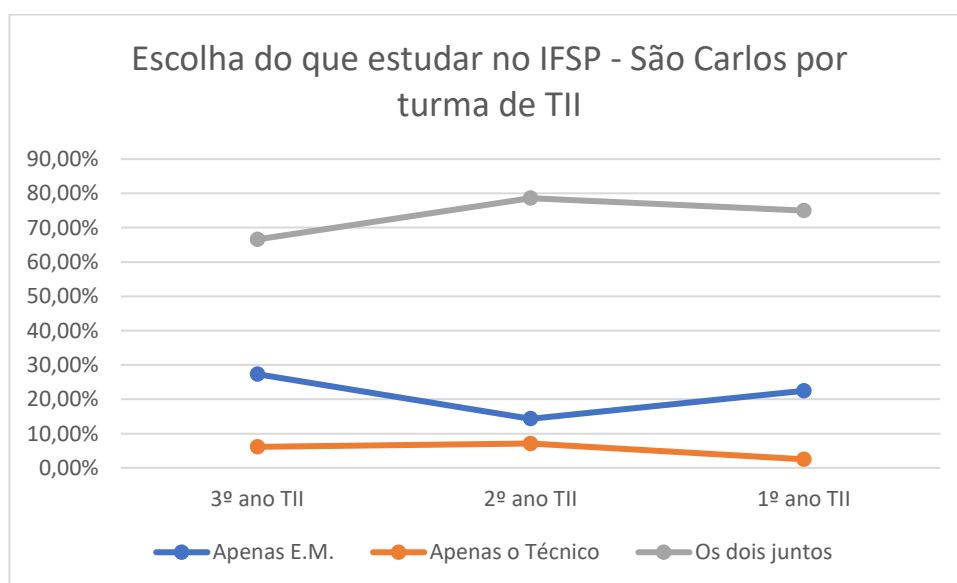


Gráfico 20 - Escolha do que estudar no IFSP - São Carlos por turma de TII.

Fonte: Dados da pesquisa.

Enquanto em TII (Gráfico 20) há uma diminuição dos que escolheriam apenas o ensino médio entre os estudantes do 2º ano, em TIMA isso se inverte, como representado no Gráfico 21:

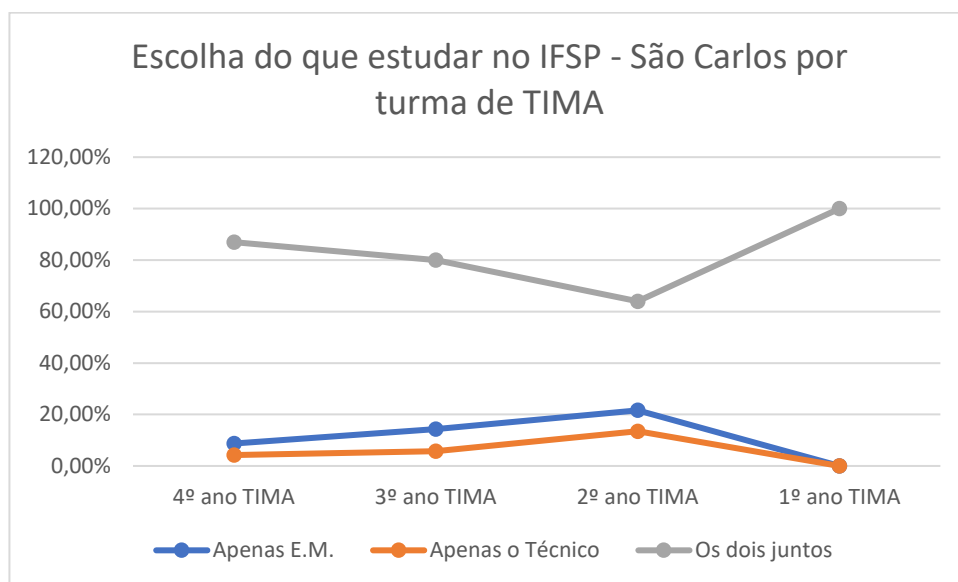


Gráfico 21 - Escolha do que estudar no IFSP - São Carlos por turma de TIMA.
Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, se há cada vez mais um aumento dos que escolheriam apenas o ensino médio entre os estudantes do 2º ano em TIMA, ao incluir os estudantes ingressantes salta aos olhos a queda drástica dos estudantes que escolheriam essa opção, havendo a totalidade das escolhas no curso como ele é, ou seja, ensino médio junto ao técnico.

Ao se analisar os dados dos egressos, foi levantada a hipótese de que o curso de TII era mais buscado pelos estudantes, ficando o de TIMA como “plano B”, uma vez que a procura pelo EMI estaria ligada mais pela busca do ensino médio geral do que pela área técnica. Nisso, ter que enfrentar um curso técnico de informática (TII) para se ter acesso a uma formação geral de qualidade seria menos complicado do que em um curso de manutenção de aeronaves (TIMA).

Essa hipótese ainda está mantida e será melhor debatida no capítulo seguinte. No entanto, há a percepção de que, conforme a instituição passa a ser mais conhecida, aumenta a procura pelos EMIs justamente por possibilitarem o ingresso mais imediato no mercado de trabalho ou pelo real interesse pela área técnica específica. Essa tendência estaria mais presente na área de aviação, como veremos a seguir.

Ao serem perguntados sobre seus objetivos com a formação técnica, 57 (36,5%) estudantes afirmam ter como objetivo o ingresso em um curso universitário na mesma área do curso técnico. Já 46 estudantes (29,5%) não possuem o objetivo de trabalhar ou prosseguir estudos na área da formação técnica; e 43 (27,6%) têm como objetivo trabalhar na área técnica após o ensino médio.

Outras respostas apontam em outros sentidos, como: ter dúvidas em relação a terem objetivo sobre a área técnica (3 estudantes ou 1,9%); ter a área técnica como uma segunda opção caso a primeira não dê certo (3 estudantes ou 1,9%); adquirir o conhecimento técnico para usar em áreas que ingressarem (2 estudantes ou 1,3%); além de 2 respostas indefinidas (1,3%).

Entre os estudantes que têm como objetivo entrar em um curso universitário na mesma área do curso técnico, 35,6% vieram de escolas públicas e 39,5% de particulares. Já os que têm como objetivo trabalhar na área técnica, são 29,7% provenientes de escolas públicas e 21,1% de escolas particulares. Entre os que não possuem objetivos na área técnica são 29,7% oriundos de escolas públicas e 28,9% de instituições particulares. Ou seja, nessas três categorias há um certo equilíbrio na proporção entre estudantes vindos de escolas públicas e de particulares.

Ao distinguir por curso, percebe-se o quanto o objetivo de trabalhar na área técnica após o ensino médio é maior entre os estudantes de TIMA, pois 33,7% de seus estudantes possuem esse objetivo, enquanto em TII é de apenas 18%. Quanto a não ter objetivos na área técnica, o curso de TII é o que possui o maior percentual, com 36%, frente a 27,4% em TIMA.

Quando separado por turmas, outras análises se tornam possíveis: enquanto nos cursos de TII, ao se analisar os diferentes anos, é possível identificar uma diminuição na proporção daqueles que têm como objetivo trabalhar na área técnica, o inverso ocorre em TIMA.

Além disso, a diferença entre o 2º ano e o 3º ano de TII é enorme, de 32,1% no 2º ano para 6% no 3º ano. Uma possibilidade de análise é a de que, com o amadurecimento desses estudantes, outras possibilidades surjam para além da área técnica ou mesmo na própria área, em nível universitário. Assim, essas podem ser influências que leve parte significativa de estudantes a acreditar que poderão cursar uma graduação, sem a necessidade de trabalhar, ou trabalhando em outra área, após o EMI.

Isso é corroborado quando confrontado com os dados daqueles que têm como objetivo entrar em um curso universitário na área do curso técnico, havendo proporção

de 35,8% no 2º ano, e de 45,6% no 3º. Ou seja, os estudantes do 3º ano de TII apresentam menor proporção quando se trata do objetivo de trabalhar na área técnica após o EMI, mas uma maior proporção dentre os que pensam em seguir na mesma área nos estudos em nível superior. Pode ser que essa mesma tendência fosse confirmada com os estudantes do 2º ano, caso a consulta fosse repetida no ano que vem, quando estarão no 3º ano.

Outra possibilidade de análise é a de que, como sugerido mais acima, conforme a instituição se torna conhecida, mais os estudantes a buscam justamente pelo interesse em trabalhar na área técnica. Isso explicaria, por exemplo, a maior proporção nessa categoria entre os estudantes do 2º ano do que entre os do 3º ano de TII.

Se no curso de TII há essa diferença enorme entre o 2º e 3º ano quanto ao objetivo de trabalhar na área após o EM, em TIMA ela é menor, mas crescente. A proporção dos que têm como objetivo trabalhar na área após o EM é de 32,4% no 2º ano, 34,3% no 3º ano e 34,8% no 4º ano. A variação é pequena, o que indica um interesse maior pela área técnica de maneira quase homogênea.

Ao mesmo tempo, como ocorre em TII, percebe-se um aumento do objetivo desses estudantes de TIMA em continuar na área técnica em nível universitário conforme avançam nos anos do curso. A proporção é de 24,3% no 2º ano, 37,2% no 3º e 43,5% no 4º.

Mas em TIMA, diferentemente de TII, o aumento do objetivo em seguir na área em nível universitário, conforme se avança nos anos letivos, não afeta no número de discentes cujo objetivo é trabalhar na área após o EM. Talvez por estar evidente qual é o trabalho no campo da aviação, mais do que é no de informática, ajude a explicar essas respostas. Com isso, estar no curso de TIMA possibilita mais clareza sobre seus objetivos.

Em relação a não ter objetivos na área técnica, a maior proporção está em TII (36%) do que em TIMA (27,4%). Por sua vez, ao separar por turma, percebe-se que em TII, ao comparar o 2º com o 3º ano, há um aumento neste índice, passando de 28,6 no 2º ano para 36,4% no 3º ano. Em TIMA ocorre o oposto. O 2º ano apresenta 37,9%, o 3º ano 25,7% e o 4º ano 13,1%.

Se aceita a hipótese de que o trabalho em aviação é mais claro do que o de informática, podemos analisar essa diferença entre os cursos a partir da concretização da realização de seus objetivos. Com o tempo, o estudante de TIMA percebe qual o trabalho ou curso universitário quer seguir, estando associado à área técnica e com empresas específicas no setor de aviação na cidade de São Carlos.

Já em TII há a percepção de que, se gostar da área técnica, pode-se seguir em nível universitário; se não gostar, pode-se partir para outra área. Embora o campo de informática esteja presente em todos os setores, também há diversas outras instituições que formam profissionais de informática na cidade.

Isso passa a ser refletido na diminuição da relação candidato-vaga entre os cursos de EMI ao longo dos anos. Essa relação foi mostrada na Tabela 2, presente na segunda checagem dos ex-estudantes. Atualizando essa tabela com os dados de 2025, isso se evidencia um pouco mais:

	TII	TIMA
2025	10,3	7,45
2024	7,95	4,3
2023	7,73	3,6
2022	5,4	1,93
2021	7,3	2,3
2020	8,43	3,75

Tabela 3 - Relação candidato/vaga nos cursos de EMI entre 2020 a 2025.

Fonte: Dados do IFSP, *campus* São Carlos.

Mas também há a hipótese do quanto esses dados se modificam conforme a instituição e seus cursos de EMI se tornam conhecidos, influenciando nos objetivos que os estudantes elegem para si.



Gráfico 22 - Veteranos - Influência do curso técnico na escolha profissional.

Fonte: Dados da pesquisa.

Se a questão anterior focava nos objetivos em relação à formação técnica, a questão contida no Gráfico 22 se relaciona diretamente com a escolha profissional. Sobre a influência do curso técnico na escolha profissional, 68 estudantes (43,6%) confirmam essa influência na escolha do curso universitário, podendo seguir na mesma área do técnico; 38 (24,4%) entendem que essa influência se evidencia na escolha por trabalhar na área técnica após a conclusão do ensino médio; 36 (23,1%) dizem que o curso técnico não tem influência sobre a escolha do curso universitário, indo para outra área; e 14 (9%) ainda não se decidiram sobre o futuro profissional.

Com isso, entre os estudantes que acreditam que o curso técnico possa influenciar na escolha do curso universitário, 44,1% são oriundos de escolas públicas e 42,1% de escolas particulares. Para os que acreditam poder haver influência em trabalhar na área técnica, 27,9% vieram de escolas públicas e 13,1% de particulares. Para 19,5% dos estudantes oriundos de escolas públicas, o curso técnico não terá peso na influência sobre o curso universitário. Entre os estudantes que vieram de escolas particulares, o índice é de 34,2%. Daqueles que ainda não decidiram sobre o futuro profissional, 8,5% vieram de escolas públicas e 10,6% de escolas particulares.

Se grande parte desses estudantes aponta para a possibilidade do curso técnico influenciá-los a seguir por um curso universitário na mesma área, essa proporção é maior entre os estudantes de TII. São 50,8% (31 estudantes) desse curso que optaram por essa categoria, enquanto em TIMA são 38,9% (37 estudantes).

Sobre a possibilidade de influenciar na decisão de trabalhar na área técnica logo após a conclusão do ensino médio, há uma inversão entre os cursos. A maior proporção está em TIMA, com 28,4% (27 estudantes), frente a 18% (11 estudantes) em TII. De igual modo, sobre o curso técnico não ter nenhuma influência na escolha do curso universitário, a maior proporção também está em TIMA, com 25,3% (24 estudantes), enquanto em TII essa proporção é de 19,7% (12 estudantes).

No entanto, ao separar essa categoria por turmas, percebe-se o mesmo fenômeno da questão anterior. Ou seja, a proporção entre os estudantes de TII em que o curso técnico não influencia na escolha do curso universitário aumenta ao se comparar os estudantes do 2º e do 3º ano, passando de 10,7% para 27,3%. Em TIMA é o inverso, diminuindo consideravelmente entre esses anos, sendo de 40,6% no 2º ano, 22,8% no 3º ano, e chegando a 4,4% no 4º ano, o que corresponde a apenas um estudante.

Ao comparar as respostas dessa questão com as dos estudantes ingressantes (Gráfico 14), percebe-se uma similaridade nos índices. Esses estudantes, uma vez que

estão construindo suas perspectivas futuras, tanto os ingressantes como os veteranos, estão abertos às possibilidades.

No entanto, sendo um ensino médio integrado à formação técnica, que pode influenciar nas escolhas profissionais e acadêmicas dos estudantes, e essa formação técnica estar ligada a interesses de mercado, há forte indício de direcionamento desses estudantes à profissionalização precoce. Essa profissionalização é percebida de maneira mais intensa no curso de TIMA. Embora os dois cursos exerçam pressões, direta ou indiretamente, sobre esses estudantes, o direcionamento dos estudantes de TIMA para a área é estável ou crescente quando consideradas as possibilidades de se trabalhar ou continuar estudando na mesma área da formação técnica.

Já em TII há cada vez mais o desinteresse em se trabalhar na área e uma oscilação entre seguir em nível universitário. Mas se ao avaliar a falta de objetivos ou de possibilidade de influência da área, enquanto em TII esse índice aumenta entre o 2º e o 3º ano, em TIMA a diminuição de um ano para o outro é considerável. Com o passar dos anos letivos, identifica-se que cada vez mais os estudantes de TIMA se envolvem com a área, enquanto em TII não necessariamente.

Quanto à avaliação do nível de qualidade da formação recebida, a maioria dos estudantes (89 estudantes ou 57,1%) avalia como Muito bom o nível de formação que recebeu no IFSP – São Carlos. Essa avaliação é seguida de Bom (31 estudantes ou 19,9%), Excelente (24 estudantes ou 15,4%), Razoável (10 estudantes ou 6,4%) e Ruim (2 estudantes ou 1,3%).



Gráfico 23 - Veteranos - Avaliação da formação que recebeu no IFSP - São Carlos.
Fonte: Dados da pesquisa.

Isso demonstra o reconhecimento da qualidade da instituição por parte dos estudantes, de modo que apenas 7,7% desses estudantes possuem alguma insatisfação ao avaliar como razoável ou ruim.

Por curso, o de TII é o que possui o maior percentual de avaliação como Muito bom (59% em TII frente 55,8% em TIMA) e de Excelente (16,4% em TII frente 14,7% em TIMA). A categoria Bom é maioria em TIMA, com 23,2%; enquanto TII possui 14,75%.

O curso de TIMA não possui a avaliação Ruim, sendo as 2 respostas nessa categoria para o curso de TII, representando 3,3% de seus estudantes. A avaliação Razoável possui 6,3% em TIMA e 6,55% em TII, proporcionais aos estudantes de cada curso.

Especificar a divisão dessas respostas por turma traria apenas uma percepção referente ao ano de 2025, o que não faria muito sentido em relação aos objetivos desta pesquisa. A exceção é que sirva de reflexão aos profissionais diretamente envolvidos com o trabalho dessas turmas. Posto isso, cito apenas breves percepções quando dividido por turmas e, em seguida, a comparação entre elas:

A turma com maior incidência de avaliação como “Excelente” é o 2º ano de TIMA, com 29,7% de seus estudantes; o 4º ano de TIMA possui maiores percentuais nas avaliações de “Muito bom” (65,2%) e de “Razoável” (8,7%); no 3º ano de TII estão os maiores percentuais em “Bom” (18,2%), além das 2 avaliações de “Ruim” (6,1%).

Voltando à totalidade dos estudantes veteranos, quando especificada a avaliação que eles fazem apenas da formação geral, referente às disciplinas do núcleo comum, 76 estudantes (48,7%) avaliam como “Muito bom”; 38 estudantes (24,4%) como “Bom”; 28 estudantes (17,9%) como “Excelente”; 12 estudantes (7,7%) como “Razoável” e 2 estudantes (1,3%) como “Ruim”.

Como você avalia a formação que recebe no IFSP-São Carlos, especificamente no que se refere à FORMAÇÃO GERAL (disciplinas de conhecimento comum)?

156 respostas

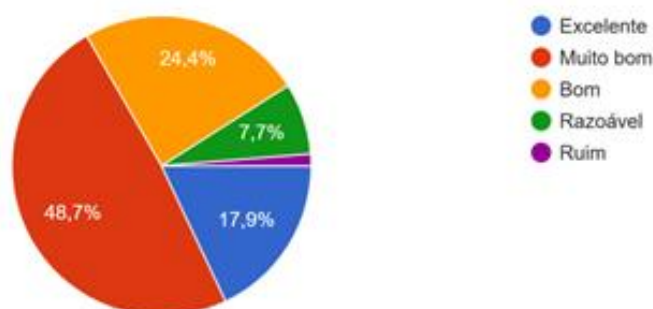


Gráfico 24 - Veteranos - Avaliação específica da formação geral.
Fonte: Dados da pesquisa.

Mais uma vez se tem o reconhecimento da qualidade do curso, agora especificando apenas a formação geral. Percebe-se o aumento no quantitativo de “Excelente”, passando de 19,9% do EMI como um todo, para 24,4% apenas para a formação geral. É verdade também que a soma dos índices de “Razoável” e “Ruim” também sofreu aumento, passando de 7,7% para 9%.

Por curso há uma equivalência em relação à categoria “Muito bom”, com 49,2% para TII e 48,4% para TIMA. No entanto, há diferenças significativas na categoria Excelente, apontando para 23,2% no curso de TIMA enquanto o curso de TII aponta para 9,8%. Essa diferença reflete no índice de “Bom”, ficando em 34,4% em TII e 17,9% em TIMA.

Por outro lado, embora o curso de TIMA não avalie a formação geral como “Ruim”, a avaliação de “Razoável” possui 10,5%, enquanto em TII esse índice é de 3,3%. Mas TII possui avaliação “Ruim”, com os mesmos 3,3%.

Por turma, o maior índice de avaliação “Excelente” para o núcleo comum está no 2º ano de TIMA; “Muito bom” está no 4º ano de TIMA; o 2º ano de TII possuem as maiores proporções de “Bom” (35,7%) e de “Ruim” (3,6%); e o 3º ano de TIMA o maior percentual de “Razoável”, com 14,3%.

Com esses dados, embora as avaliações positivas prevaleçam nos dois cursos, o núcleo comum é melhor avaliado pelos estudantes de TIMA.

Quanto à formação profissional especificamente, das 156 respostas coletadas, temos que 57 estudantes (36,5%) a avaliam como “Muito bom”, 42 estudantes (26,9%) como “Bom”, 43 estudantes (27,6%) como “Excelente”, 10 estudantes (6,4%) como “Razoável” e 4 estudantes (2,6%) como “Ruim”.

E quanto à formação que recebe no IFSP-São Carlos, focada na FORMAÇÃO PROFISSIONAL (disciplinas técnicas)?
156 respostas

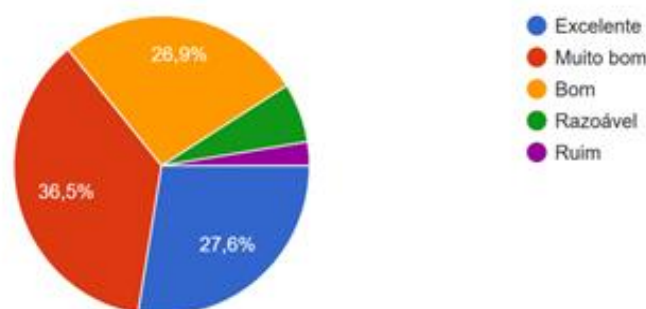


Gráfico 25 - Veteranos - Avaliação específica da formação profissional.
Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira percepção é a de que os estudantes veteranos avaliam melhor a formação profissional do que a de conhecimentos gerais, embora ambas possuam altos índices de aprovação.

Separado por curso, há diferenças em todas as categorias. A avaliação de “Excelente” é maior no curso de TII, com 36,1%, frente a 22,1% em TIMA. O mesmo acontece com “Muito bom”, sendo 45,9% para TII e 30,5% para TIMA. Por sua vez, a categoria “Bom” é ampla para TIMA, com 37,9%, frente a 9,8% em TII. No entanto, enquanto a categoria “Razoável” é maior em TIMA, sendo 8,4%, frente a 4,9% em TII; a categoria “Ruim” é maior em TII, 3,3%, frente a 1,1% em TIMA.

Ao diferenciar as turmas, o 2º ano de TII possui os maiores índices de “Excelente” (42,9%) e de “Muito bom” (46,4%). O 4º ano de TIMA marca a maior proporção de “Bom” (56,5%); o 2º de TIMA, a de “Razoável” (18,9%); e o 3º ano de TII, a maior proporção de “Ruim” (6,1%). Com isso, pode-se dizer que os discentes do curso de TII avaliam a formação profissional melhor do que o curso de TIMA, embora ressaltando que ambos os cursos possuem avaliações positivas muito maiores do que negativas.

As avaliações, desde a da formação como um todo, como as das áreas específicas, revelam-se com diferenças interessantes quando comparadas às dos estudantes egressos. Mas faremos essa comparação mais à frente. Por ora, vamos avançar com a percepção sobre a integração entre as áreas pelos estudantes veteranos:

Para 85 estudantes (54,5%) houve integração entre a formação geral e a profissional na maioria do curso; para 41 estudantes (26,3%) não, apenas em alguns casos;

e para 19 estudantes (12,2%) houve em todo o curso. 11 estudantes (7,1%) não souberam responder. Não houve respostas para a categoria “Não, em nenhum caso”.

Uma das propostas do Ensino Médio Integrado (EMI) é promover a integração entre a formação geral à formação profissional, estabelecendo uma ligação mais sólida entre teoria e prática. Em sua opinião, essa meta se concretiza em sua formação no EMI do IFSP-São Carlos?

156 respostas

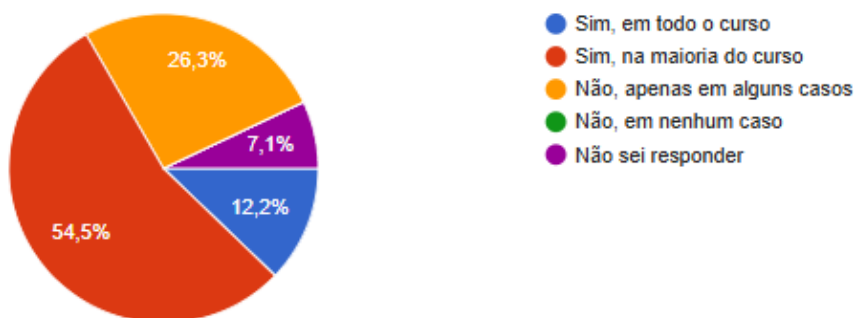


Gráfico 26 - Veteranos - Realização de integração entre formação geral e profissional.
Fonte: Dados da pesquisa.

Essas respostas são bem próximas às dos estudantes egressos (Gráfico 7), havendo pouca variação entre os percentuais em cada categoria, com exceção à relacionada ao “Sim, em todo o curso” (19,1% entre os egressos), e a “Não sabe responder” (inexistente entre os egressos).

Existindo essa percepção há a necessidade de realizar uma análise nos mesmos moldes. A hipótese levantada entre os egressos foi a de que os estudantes não compreendem exatamente o que representa a proposta de integração. Embora especificado na questão, acabam por imaginá-la mais como mera aplicação prática dos aprendizados teóricos, ocorrendo em uma mesma disciplina ou área. Algumas respostas dos veteranos corroboram essa hipótese:

“Os professores têm uma alta formação (doutorado, pós-doutorado etc.), em sua maioria tentam dar aulas diversificadas e dinâmicas, não só envolvendo a teoria, mas também a prática” (Vet32 – 2º TIMA).

“Algumas disciplinas, especialmente relacionadas ao curso técnico, pecam no excesso de teoria, principalmente levando em consideração a infraestrutura enorme que o hangar e os laboratórios dele oferecem, que poderia ser melhor utilizada por nós” (Vet87 – 4º TIMA).

“ [...] aulas técnicas não aprofundadas, muitas vezes sendo mais uma extensão de uma aula ‘normal’ do que algo realmente concreto para a formação técnica” (Vet110 – 3º TII).

Um outro discurso aborda a dificuldade de concretização da integração, mas, contraditoriamente, esse estudante respondeu no questionário que há integração na maioria do curso: “Acho que o método de ensino médio exercido no IFSP São Carlos é um pouco antiquado, levando em conta o nível de dificuldade do curso de aeronáutica, assim ficando MUITO difícil de conciliar as duas áreas” (Vet8 – 2º TIMA).

Outras respostas, dessa vez de estudantes que responderam no questionário que “Não, apenas em alguns casos”, especificam os problemas: “Acho a formação técnica e propedêutica ambas muito boas, porém não acho que há uma grande integração nas áreas” (Vet91 – 3º TII); “Muito bom! Mas falta união entre as coordenadorias” (Vet117 – 3º TII); “A carga horária é cansativa, e a comunicação entre coordenação, professores e estudantes é desorganizada” (Vet150 – 3º TIMA).

Ao considerar por curso, no de TII é onde mais se compreende haver integração. Na categoria relacionada a “Sim, em todo o curso”, a incidência foi de 14,8%. Em TIMA, foram 10,5%. Na categoria que consideram que houve integração na maioria do curso, TII corresponde a 65% de seus estudantes, enquanto TIMA corresponde a 47,4%.

Assim, o curso de TIMA possui maior indicação que o de TII em relação à integração não ocorrer, apenas em alguns casos, sendo o índice de 32,6% frente a 16,4% do curso de TII. Dos estudantes que não souberam responder, temos 9,5% em TIMA e 3,2% em TII.

A percepção da integração em todo o curso é bem maior entre os estudantes do 2º ano de TII, com 25%, mas cai para 6,1% entre os estudantes do 3º ano. Talvez esses estudantes ainda estejam compreendendo a área, sobretudo pela coleta ter se realizado no início do ano letivo. Com isso, avançando mais no curso possibilite ao estudante compreender que essa integração não é tão desenvolvida assim.

Em TIMA há uma variação dessa percepção ao se comparar os três anos analisados. A percepção da integração em todo o curso é de 13,6% no 2º ano, passando para 5,7% no 3º ano, e voltando a subir para 13% no 4º ano. Aqui talvez seja o inverso de TII, uma vez que, conforme o curso avance, as expectativas - e com elas a profissionalização - passem a fazer mais sentido.

Em relação à percepção de que há integração na maioria do curso, os índices são bem próximos. Em TII é de 67,8% no 2º ano, e 63,6% no 3º. Em TIMA é de 48,6% no 2º ano, também 48,6% no 3º, e 43,5% no 4º.

Quando analisada a opção de não concretização da integração, ocorrendo apenas em alguns casos, no 2º ano de TII não houve respostas para essa categoria, passando a 30,3% entre os estudantes do 3º ano. Mais uma vez, pelo fato de a coleta ter sido feita durante o início do ano letivo, talvez os estudantes do 2º ano não tenham uma compreensão, de fato, do curso em que estão.

Em TIMA essa categoria varia: o 2º ano aponta que, para 18,9% dos estudantes, a integração não ocorre, a não ser em alguns casos. No 3º ano essa proporção é de 42,8% e no 4º ano de 39,1%.

Entre os que não souberam responder estão 7,2% no 2º ano de TII, zero no 3º ano de TII, 18,9% no 2º ano de TIMA, 2,9% no 3º de TIMA e 4,4% no 4º ano de TIMA.

Assim, como ocorreu com os estudantes egressos, o curso de TII é o que mais enxerga a integração entre as áreas, embora, no todo, a maioria dos estudantes a reconheçam.

Diferentemente da checagem relativa aos estudantes egressos, em que se perguntava, em uma mesma questão, se o EMI dos IFs promovia a autonomia dos estudantes ou a profissionalização precoce, desta vez essa checagem foi dividida em duas perguntas. Com isso, 113 estudantes (72,4%) responderam que sim, o EMI dos IFs promove a autonomia dos estudantes, 27 (17,3%) não souberam responder e 16 estudantes (10,3%) que não.

Em sua opinião, o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais promove a autonomia dos estudantes?

156 respostas

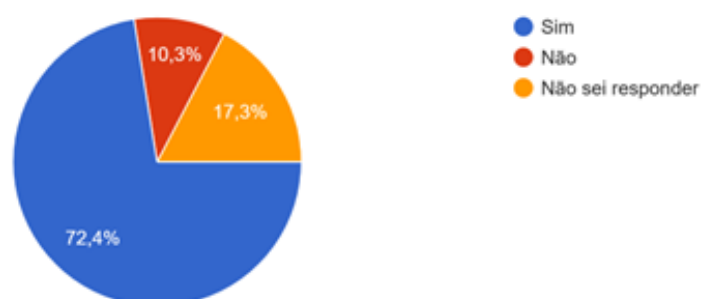


Gráfico 27 - Veteranos - Promoção da autonomia no EMI.
Fonte: Dados da pesquisa.

As proporções das respostas, ao comparar por turma, são bem próximas. Em TII, aqueles que afirmaram ser a promoção da autonomia pelo EMI somam 72,1%. Em TIMA, 72,6%. Os que não enxergam essa promoção da autonomia são 11,5% em TII, e 9,5% em TIMA. Aqueles que não sabem são de 16,4% em TII e 16,9% em TIMA. Embora por uma ínfima diferença, os estudantes do curso de TIMA identificam mais a autonomia do que os do curso de TII.

Sobre a profissionalização precoce, 77 estudantes (49,4%) responderam que sim, o EMI dos IFs promove a profissionalização precoce dos estudantes; 46 estudantes (29,5%), entende que não se configura como tal; e 33 (21,2%) não souberam responder.

Em sua opinião, o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais promove a profissionalização precoce dos estudantes, direcionando-os ao mercado de trabalho?

156 respostas

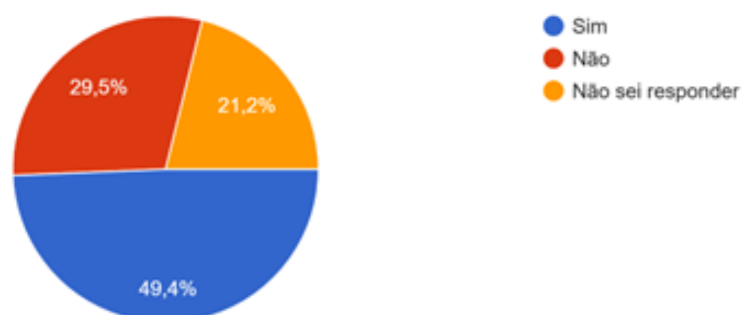


Gráfico 28 - Veteranos - Promoção da profissionalização precoce no EMI.
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse ponto há uma maior proporção dos estudantes de TIMA que compreendem haver a profissionalização precoce, como já sugeriam dados anteriores. No entanto, essa diferença não é tão grande. Em TII chega a 45,9% a percepção da profissionalização precoce, enquanto em TIMA é de 51,6%. A proporção daqueles que não compreendem haver essa profissionalização precoce é igual nos dois cursos, de 29,5%. E aqueles que não sabem é de 24,6% em TII e 18,9% em TIMA.

Por turma há uma diminuição da percepção do desenvolvimento da autonomia conforme se avança no curso. Em TII vai de 75% no 2º ano para 69,8% no 3º ao. Em TIMA essa variação vai de 83,8% no 2º ano, para 68,6% no 3º, e 60,9% no 4º ano.

Já quanto à percepção da profissionalização precoce, há um aumento em TII, de 42,9% no 2º ano para 48,5% no 3º ano. Em TIMA ocorre uma variação, diminuindo do 2º (54,1%) para o 3º ano (40%), mas aumentando significativamente no 4º ano (65,2%).

Quando analisados os dois gráficos juntos, cruzando seus dados, temos que 38,5% do total de estudantes veteranos compreendem haver tanto a promoção da autonomia como a profissionalização precoce, com pouca diferença entre os cursos (TII com 37,3% e TIMA com 38,9%).

Aqueles que compreendem haver a promoção da autonomia, mas não identificam a profissionalização precoce ou têm dúvida se esta ocorre, são de 34% na totalidade dos estudantes, com 34,4% em TII e 33,7% em TIMA. Os que compreendem haver apenas a profissionalização precoce, mas não a autonomia ou têm dúvida sobre ela, são 10,9% do total, com 8,2% em TII e 12,6% em TIMA.

E há aqueles que compreendem não haver nem a promoção da autonomia nem a profissionalização precoce, com 6,6% em TII e 4,2 em TIMA, correspondendo a 5,1% do total de estudantes. O restante ou responderam que não sabem nas duas categorias, ou responderam que não sabem em uma e que não ocorreu na outra.

Por fim, foi deixado um espaço para comentários sobre aquilo que os estudantes considerassem relevantes sobre suas experiências no EMI do IFSP – São Carlos. Foram extraídas categorias diversas a partir das respostas dadas, acarretando um modelo diferente daquele elaborado para os ingressantes devido à maior quantidade de respostas e assuntos abordados. Seguem abaixo tanto as categorias como alguns exemplos de respostas:

1. Qualidade do Ensino e Corpo Docente (Avaliação dos professores, métodos de ensino e equilíbrio entre teoria e prática).

1.1. Pontos Positivos:

- Excelência docente: "Os professores têm alta formação (doutorado, pós-doutorado)"; "Profissionais capacitados e projetos como IC/extensão no EM".
- Abordagem pedagógica diversificada: "Aulas dinâmicas, teoria e prática integradas".

1.2. Críticas aos Professores:

- Falta de didática: "Professores do técnico não sabem dar aula"; "Aulas rasas, sem aprofundamento".
- Falta de empatia: "Professores passivo-agressivos"; "Tratam alunos como máquinas".

1.3. Desequilíbrio Teoria/Prática: "Excesso de teoria no técnico, mesmo com boa infraestrutura"; "Falta de aulas práticas em matérias técnicas".

2. Infraestrutura e Recursos (Comentários sobre laboratórios, equipamentos, alimentação e espaço físico).

- Laboratórios e Equipamentos: "Computadores dos laboratórios de informática não funcionam"; "Hangar e laboratórios subutilizados".
- Espaço Físico e Conforto: "Sala com carteiras pequenas e eco terrível"; "Falta investimento em infraestrutura".
- Alimentação e Suporte Básico: "Comida ruim e insuficiente"; "Lanches de baixa qualidade".

3. Sobrecarga e Organização Curricular (Dificuldade em conciliar ensino médio e técnico, excesso de disciplinas ou carga horária).

- Excessiva Carga Horária: "16 matérias no segundo ano"; "Horário inflexível, impossível conciliar com trabalho".
- Conflito entre Ensino Médio e Técnico: "Técnico consome tempo que deveria ser do EM"; "Área técnica vira sofrimento para quem só quer o EM".
- Falta de Integração Curricular: "Não há integração entre áreas propedêutica e técnica".

4. Impacto na Formação e Oportunidades (Benefícios acadêmicos, profissionais e preparação para o futuro).

- Vantagens Profissionais: "Sair do EM com diploma técnico facilita emprego"; "Preparação para graduação na área".
- Projetos Extracurriculares: "Projetos de extensão desenvolvem disciplina".
- Comparativo com Outras Escolas: "Melhor que escolas estaduais, equipara-se a particulares".

5. Relação Professor-Aluno e Ambiente Escolar (Empatia, tratamento dos docentes e clima institucional).

- Tratamento Humano: "Funcionários são compreensivos e humanos"; "Professores arrogantes em pedestal".
- Comunicação Institucional: "Coordenação desorganizada"; "Falta união entre coordenadorias".

6. Comparação com Outras Instituições (Vantagens ou desvantagens em relação a escolas públicas/particulares): “Pra quem veio de escola particular como eu, nota a diferença entre qualidade de ensinos [...], mas pra quem vem de ensino público, é uma escola excelente”; “Comparado às instituições públicas estaduais o ensino é sim superior e muito melhor”.

7. Sugestões de Melhoria (Propostas para aprimorar o EMI).

- Práticas pedagógicas: "Professores técnicos deveriam usar métodos mais didáticos".
- Flexibilidade: "Precisaria da avaliação dos alunos para direcionar os docentes à excelência".
- Infraestrutura: "Concluir laboratórios pendentes".

8. Experiência Pessoal e Satisfação (Depoimentos sobre adaptação, orgulho ou arrependimento).

- Satisfação: "Não me vejo em outra escola"; "Orgulho de estudar no IFSP".
- Arrependimento/Críticas Severas: "Lugar horrível e triste"; "Sobrevivência, não aprendizado".

Outras falas entrarão no capítulo seguinte, visando a uma compreensão mais ampla. Por hora, após essa longa exposição sobre os estudantes veteranos, passaremos agora para os professores.

5.7. Entram os professores

Ingressei no IFSP em junho de 2016, e o EMI do *campus* São Carlos só teve início em 2017. Com isso, os primeiros trabalhos de que participei foram na composição do núcleo comum em uma instituição que, até então, só possuía cursos técnicos e superiores,

buscando formas de cumprirmos nossas cargas horárias pelo fato de não termos aulas oficiais na instituição ao chegarmos.

A solução encontrada foi montar um cursinho pré-vestibular voltado para estudantes de escolas públicas e, após muito trabalho coletivo, planejamento, divulgação e parcerias para termos um espaço de atuação, abrimos cinco turmas do cursinho. Foi um momento importante para conhecer melhor a instituição e, mais importante, aproximar-me dos professores que atuariam comigo pelos próximos anos e, quem sabe, por toda a minha vida profissional.

De fato, isso aconteceu! Embora alguns tenham mudado para outras instituições, aquela união inicial se consolidou em outras parcerias e amizades. Mas ainda havia um problema: essa união se referia apenas aos professores do núcleo comum, e o EMI requer justamente a integração das áreas! Então onde estavam os professores das áreas técnicas?

Embora houvesse um ou outro encontro com esses professores em momentos de reuniões, para as quais todo o corpo docente era convocado, converter reuniões burocráticas em relações sólidas não é algo tão simples. Com o início do primeiro curso de EMI em Informática para Internet (TII), em 2017, as reuniões conjuntas passaram a ser mais frequentes e algumas relações foram se estreitando. Mas ainda faltava uma relação mais próxima com docentes da área de aviação, que passou a ocorrer somente com a abertura do EMI em aviônicos (TIMA), em 2018.

Enfim, tudo isso para dizer que, embora sejamos todos docentes de uma mesma instituição de ensino, isso não quer dizer que estejamos todos trabalhando juntos, conhecendo-nos desde o início, e integrando nossas disciplinas e áreas. Assim, é esse um dos maiores problemas percebido nos IFs: a dificuldade de romper as separações das diferentes áreas de formação docente, refletindo, com isso, nas dificuldades de integração necessárias aos EMIs.

Essa separação também se refletiu na coleta de dados para esta pesquisa. Sendo docente da instituição desde 2016, esperava um apoio quase majoritário dos colegas. No entanto, mesmo utilizando um momento de planejamento de início de ano para falar da pesquisa, além de e-mails e grupos de redes sociais que procuram agilizar as comunicações entre os grupos, dos 42 docentes que compõem o EMI apenas 14 dedicaram algum tempo para responder ao questionário elaborado, e alguns após bastante insistência.

O próprio núcleo comum do qual faço parte, e que julgo ter uma boa relação, participou de maneira tímida, respondendo ao questionário apenas 8 docentes dos 19 que

o compõem. Da área técnica, vieram as outras 6 respostas, sendo 4 da área de computação (entre 12 docentes que atuam no EMI) e 2 da aviação (entre 11 que atuam nessa modalidade de ensino).

Ressalvas feitas, vamos aos resultados obtidos.

Após as perguntas iniciais que abordavam sobre a área de atuação dos docentes, as perguntas seguintes visavam compreender quando ingressaram na Rede Federal (Gráfico 29) e se já atuavam como docentes antes disso (Gráfico 30).

A seguir os resultados:

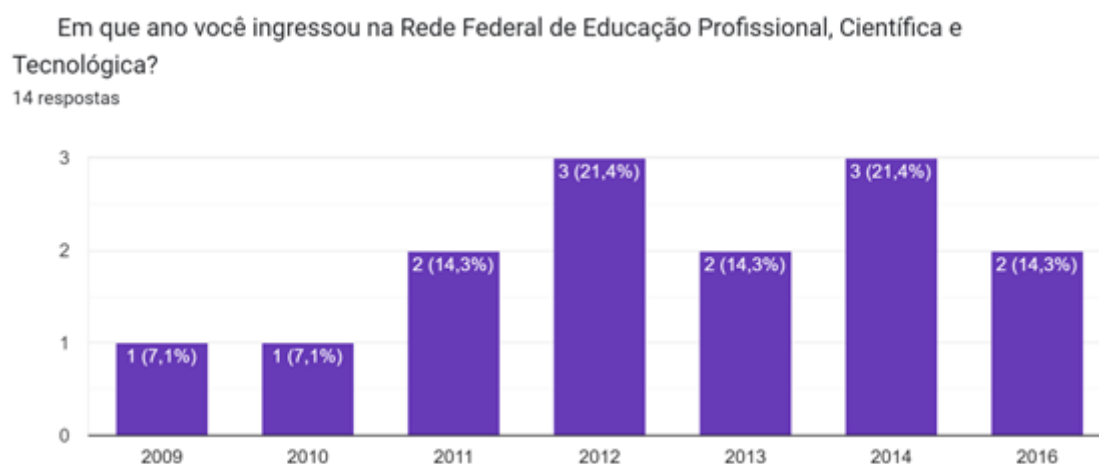


Gráfico 29- Docentes - Ano de ingresso na Rede Federal.

Fonte: Dados da pesquisa.

Antes de ingressar na Rede Federal de Educação Profissional, você já lecionava?

14 respostas

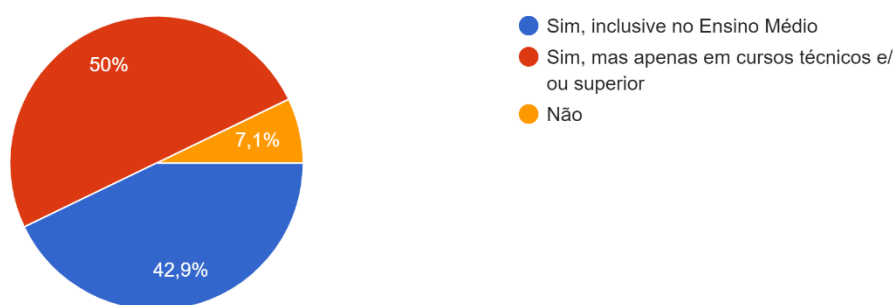


Gráfico 30- Docentes - Sobre lecionar antes de ingressar na Rede Federal.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 14 docentes participantes, apenas dois ingressaram em 2016 e nenhum após isso, sendo esses dois pertencentes ao núcleo comum e vindo com experiências docentes no ensino médio.

Dessa forma, os outros 12 docentes estão na Rede Federal antes mesmo do início do EMI no *campus* São Carlos, e apenas 4 deles ingressaram com experiências no ensino médio. Isso quer dizer que os outros 8 docentes já estavam na instituição há alguns anos, quando o EMI teve início, e que suas práticas não estavam voltadas à educação básica, mas ao ensino técnico e/ou superior.

Essa informação é importante para compreender certa resistência que nós, professores do núcleo comum, sofremos ao chegar no *campus* São Carlos. Ouvíamos frequentemente que o ensino médio prejudicaria a imagem da instituição, que passaria a ser vista como escola, e não como faculdade.

Embora desde o início dos IFs existisse a intenção institucional de se ter o EMI, existia também a resistência a ele por uma possível perda de *status* institucional. Sobretudo quando consideramos que a formação dos IFs se deu com a junção de outras instituições federais que já tinham seu *status*, ou sonhavam em elevá-lo, como é o caso de algumas escolas técnicas que se tornaram universidades tecnológicas, a exemplo dos CEFETs do estado do Paraná.

O próprio IFSP – São Carlos, antes de receber a atual configuração institucional, era um CEFET. E o fato de o *campus* do IFSP – São Carlos ficar em uma área pertencente à UFSCar, e de ter funcionado até o final de 2016 em um dos prédios dessa universidade, mudando-se então para *campus* próprio, levava, ou ainda leva, a um problema de identidade, a um querer ser universidade, mas ter que se contentar em ser instituto.

Somente para complementar essa afirmação, lembro-me que em 2016, antes de me mudar para São Carlos e ficar em uma pensão nos dias de trabalho, conversando com um jovem que estava na mesma pensão, este me disse estudar na UFSCar. Quando perguntei qual era o curso, respondeu: manutenção de aeronaves. Então eu o questionei se não era no IFSP em vez de ser na UFSCar. Espantado, confirmou que sim, ainda me perguntando: “Mas você conhece o IFSP?”. Se não houvesse essa pelo *status* de universidade, provavelmente essa confusão entre um e outro espaço não ocorreria, porquanto o IFSP – São Carlos existe desde 2008.

Para reforçar ainda mais essa questão, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014/2018 (Instituto Federal de São Paulo, 2014), ao analisar a Implementação da

Instituição e Organização Acadêmica por *campus*, o do IFSP – São Carlos não previa a abertura do EMI, que só teve início, como dito, em 2017.

Essa não previsão teria se dado por uma falta de intenção dos servidores do *campus* à época? E a própria abertura do curso, teria se dado por pressões externas para o cumprimento do regimento, ou por iniciativa desses servidores? Essas questões serão melhor abordadas na etapa seguinte, respondidas a partir de entrevistas realizadas com docentes e outros servidores.

Os próximos gráficos referem-se aos motivos de os servidores ingressarem na rede federal (Gráfico 31) e sobre se estariam familiarizados com os princípios da instituição (Gráfico 32).

Por que optou por ingressar na Rede Federal de Educação Profissional?

14 respostas

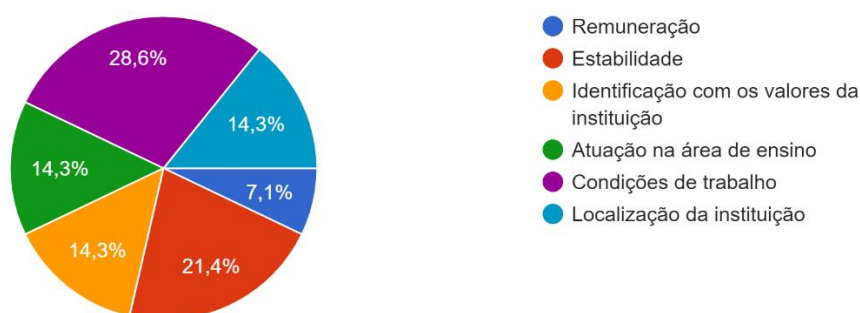


Gráfico 31- Docentes - Motivo por ingressar na Rede Federal.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao entrar na Rede Federal de Educação Profissional, você já estava familiarizado com suas propostas e princípios norteadores, que apontam para a importância da formação integral e do trabalho como princípio educativo, propondo uma organização curricular embasada na politecnia e na formação omnilateral?

14 respostas

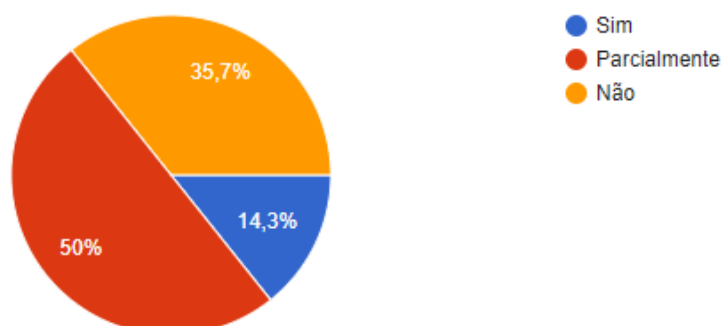


Gráfico 32- Docentes - Familiaridade com os princípios da Rede Federal ao ingressar.

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma das hipóteses apresentadas no início da pesquisa é a de que a maioria dos servidores que entram nos IFs desconhecem seus princípios, levando-os a reproduzirem práticas às quais já estariam habituados desde outros ambientes de trabalho, práticas essas mais ligadas à hegemonia do capital do que a possibilidades emancipatórias de uma nova hegemonia.

Os gráficos 31 e 32 corroboram essa hipótese. Demonstram que, ao buscarem a Rede Federal, apenas 14,3%, ou seja, dois docentes, tinham como motivação a ideia de identidade com os valores da instituição. Esse é o mesmo percentual dos que afirmam estarem familiarizados com os princípios da rede antes de entrarem nela.

No entanto, os dois docentes que afirmam terem tal familiaridade não são os mesmos que afirmaram terem como motivação os valores da instituição. Os docentes que buscaram a Rede Federal pelos valores responderam que estariam apenas parcialmente familiarizados com tais princípios.

Abaixo, um relato que exemplifica a entrada na instituição sem conhecer seus princípios:

Um antigo funcionário da empresa em que eu trabalhava, que havia entrado no IFSP um ano antes, me avisou do concurso e disse que achava que o meu perfil era ideal para o IFSP e que eu tinha tudo para passar no concurso. Até esse momento, eu não conhecia o IFSP e fiz o concurso sabendo muito pouco sobre a rede federal de educação profissional. Só sabia que em São Carlos havia o curso de ADS. Minha decisão de aceitar a vaga foi motivada, principalmente, por descontentamento com o meu trabalho anterior. (D1 – Área Técnica - TII).

Isso reflete nas dificuldades de realização de uma real integração entre as disciplinas de conhecimento geral e as de conhecimento profissional, como percebida pelos próprios docentes, demonstrada no Gráfico 36, disponível mais à frente.

No entanto, também não representa uma simples reprodução de práticas já existentes antes do ingresso na rede, mas mudanças dessas práticas ao mesmo tempo que se passa a ter mais familiaridade sobre as propostas e princípios da instituição, como demonstram os dois gráficos a seguir (Gráficos 33 e 34).

Atualmente, você considera estar informado sobre as propostas e princípios da Rede Federal de Educação Profissional, apontados acima?

14 respostas

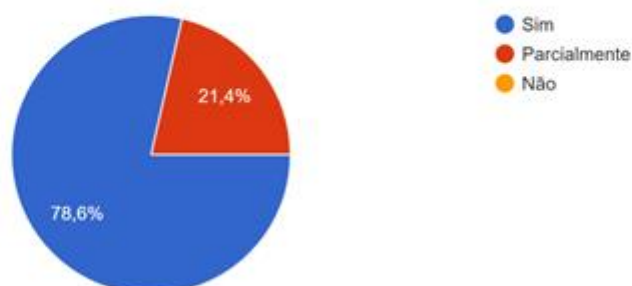


Gráfico 33- Docentes - Familiaridade com os princípios da Rede Federal atualmente.
Fonte: Dados da pesquisa.

Caso tenha atuado como docente antes de ingressar na Rede Federal de Educação Profissional, você percebeu alguma mudança na sua abordagem de ensino ao trabalhar no EMI?

14 respostas

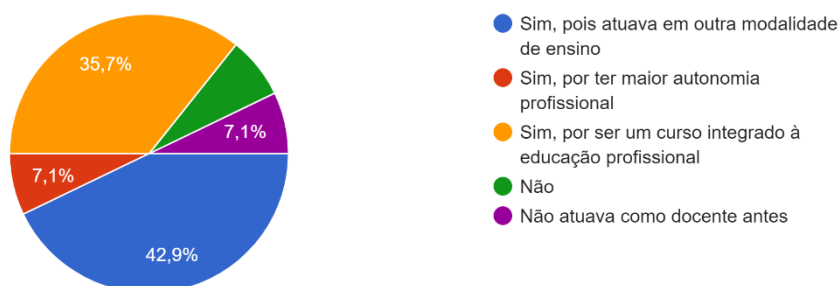


Gráfico 34- Docentes - Mudança no ensino ao atuar no EMI.
Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 33 demonstra que dos 14 docentes, 11 (78,6%) consideram estar informados atualmente sobre as propostas e princípios da Rede Federal, contrastando com os dados do Gráfico 32. E os outros 3 (21,4%) docentes representados no Gráfico 33 se dizem parcialmente informados com esses princípios hoje em dia, não havendo nenhum que afirma desconhecê-los.

Quanto ao Gráfico 34, traz a percepção de que conhecer as propostas e princípios da Rede Federal não gera necessariamente a mudança na abordagem do trabalho docente, uma vez que apenas 35,7% afirmam que sua mudança foi motivada pelo fato de ser um curso integrado, enquanto os demais 64,3% apresentam outros motivos ou não identificam mudança na sua abordagem.

Em uma das respostas, há a problematização relacionada ao fato de ser um curso integrado à área técnica:

A grande diferença é que no Ensino Superior a velocidade e o nível de profundidade são muito maiores, visto que são pessoas interessadas em seguir carreira na área. Já no EMI tem que ser bem superficial, pois quando o professor de uma área técnica tenta avançar, surgem reclamações de todos os níveis, visto que, infelizmente, a maioria dos alunos procura o EMI do IFSP para se beneficiar do sistema de cotas e ter um ensino médio público com boa qualidade, sem necessariamente estar interessado no conteúdo profissionalizante. (D6 – Área Técnica - TII).

Para o Docente D6 o fato de as duas formações ocorrerem juntamente leva a uma abordagem superficial na formação técnica. Além disso, para esse profissional, a formação técnica costuma ser preterida por parte dos estudantes. Infere-se, assim, que esses elementos são entendidos como dificuldades para uma integração entre diferentes áreas, embora isso seja um objetivo buscado, como demonstram os próximos dois gráficos (Gráficos 35 e 36).

Qual é a sua opinião acerca da proposta do EMI de integrar disciplinas de formação geral com disciplinas de formação profissional?

14 respostas

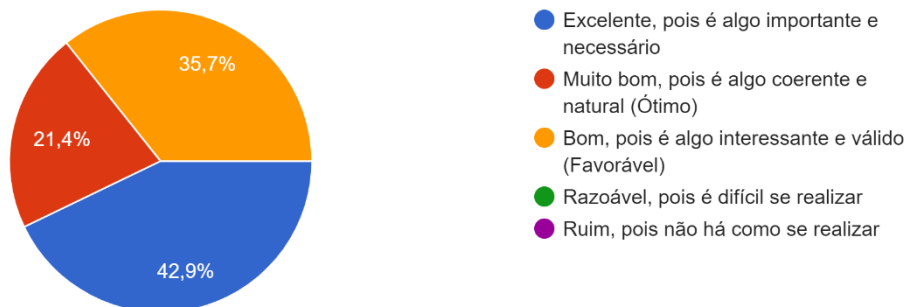


Gráfico 35- Docentes - Opinião sobre a proposta de integração das áreas de formação.
Fonte: Dados da pesquisa.

Uma das propostas do EMI é promover a integração entre a formação geral à formação profissional, estabelecendo uma ligação mais sólida entre teoria e prática. Em sua opinião, essa meta se realiza no EMI do IFSP-São Carlos?

14 respostas

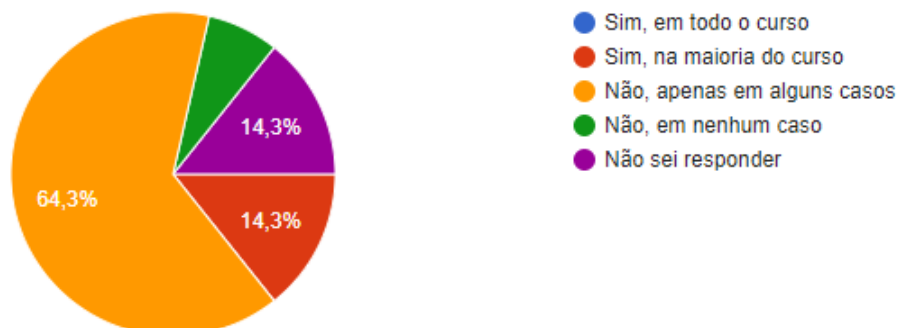


Gráfico 36- Docentes - Opinião sobre a realização da proposta de integração entre as áreas de conhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível perceber no Gráfico 35, a maioria dos docentes (42,9%) considera a proposta de integração entre as áreas excelente, frente a 35,7%, que a considera boa, e 21,4% muito boa. Nenhum dos pesquisados considera razoável ou ruim.

Em um universo em que 78,6% dos envolvidos se consideram informados sobre as propostas e princípios da Rede Federal, e o restante parcialmente informado, isso demonstra um total apoio a essa proposta, o que possibilita a compreensão de que tais docentes não iriam contra as tentativas de implementá-las.

Mas, mais uma vez, percebem as dificuldades de acordo com os interesses dos estudantes, compreendido pelos docentes como não sendo relacionado à área técnica:

Acho interessante (a proposta de integrar as áreas), porém a maioria dos alunos do EMI estão focados em se preparar para os vestibulares, para fazer uma graduação, e não em formação profissional. Eu como docente, muitas vezes fico perdido na forma de abordar alguns conteúdos. Não sei se abordo com aplicações técnicas ou de forma mais teórica, como fazia antes em cursinhos pré-vestibulares. (D2 – Núcleo Comum).

Com isso, a intenção docente não se concretiza como realização, sobretudo frente a toda uma história de dualismo educacional, separando a teoria da prática, e também o pensar do fazer.

Assim, o Gráfico 36 traz o quanto esse entendimento, por mais que apoiado, não se realiza da forma como foi pensada, de modo que, para 64,3% dos docentes

pesquisados, a proposta de integração não ocorre, a não ser em alguns casos; e para 7,1%, ou seja, um docente, não ocorre em nenhum caso.

Um professor explica: “[...] no meu entendimento ainda não é claro o que é e como deve ser realizada essa integração. Tentamos criar algum tipo de integração, mas às vezes parece que é algo mais de aplicação de disciplinas técnicas em outras disciplinas do que a integração de fato” (D12 – Área Técnica - TII).

Apenas 14,3%, representando dois docentes, veem a integração na maior parte do curso, sendo estes da área de TII. Por sua vez, nenhum a percebe em todo o curso. Um desses professores afirma: “Posso dizer que no curso de TII sim (se realiza a integração), pois a maioria das disciplinas são práticas” (D6 – Área Técnica - TII). Logo, entende que a integração ocorre restrita à parte técnica do curso, mas não entre a formação geral e a técnica, por exemplo.

Dessa forma, assim como apontado na discussão relacionada aos ex-estudantes e estudantes matriculados, percebe-se na afirmação do profissional D6 uma confusão quanto à compreensão da ideia de integração. Ao afirmar que no curso de TII a maioria das disciplinas são práticas, o docente está se referindo às disciplinas técnicas. Mas a proposta de integração entre teoria e prática deveria acontecer, justamente, entre os conhecimentos gerais e os conhecimentos técnicos.

Esses dados ainda serão contrastados com a percepção dos estudantes e ex-estudantes. Faremos esse contraste mais à frente.

Os próximos gráficos são referentes à avaliação que os docentes fazem do EMI, tanto da Rede Federal (Gráfico 37) como do IFSP – São Carlos (Gráfico 38).

Vamos a eles.

Quanto ao Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede Federal de Educação Profissional, qual é a sua avaliação geral?
14 respostas

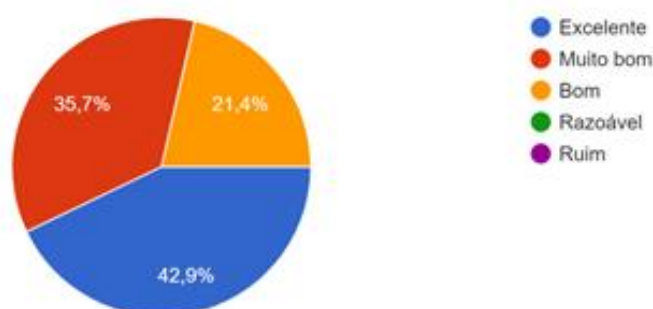


Gráfico 37 - Docentes - Avaliação do EMI da Rede Federal.
Fonte: Dados da pesquisa.

E em relação ao EMI do IFSP-São Carlos, como o avalia?
14 respostas

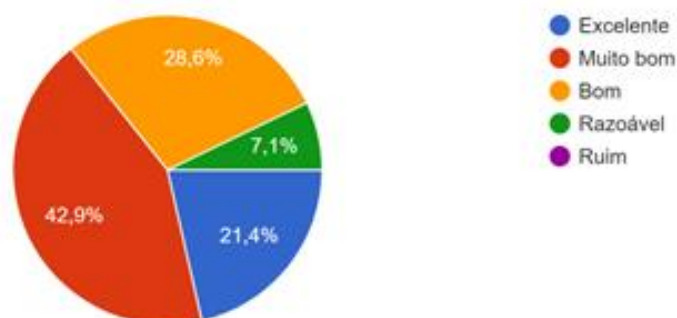


Gráfico 38- Docentes - Avaliação do EMI do IFSP - São Carlos.
Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira percepção que se tem é a de que os docentes pesquisados avaliam melhor o EMI da Rede Federal do que o do próprio *campus* em que atuam. São 42,9% avaliações de excelente para a Rede Federal frente a 21,4% para o *campus*; e na avaliação do EMI do *campus* há uma avaliação de razoável, não existindo nenhuma na Rede Federal.

Analisando melhor os dados, percebe-se que 8 dos 14 docentes repetem sua avaliação para os dois casos, enquanto que os outros 6 alteram suas avaliações. Nessas alterações, 5 docentes consideram o EMI do próprio *campus* com menor avaliação do que da Rede Federal, em geral diminuindo uma categoria avaliativa. Há apenas 1 caso em que essa diminuição cai de excelente para a Rede Federal para razoável para o IFSP – São Carlos. Contudo, contrariamente a essa tendência, há 1 caso em que o docente pesquisado percebe o EMI do próprio *campus* como melhor do que o da Rede Federal.

Uma resposta indica o que precisa melhorar no *campus* São Carlos:

Acredito que no IF São Carlos os alunos do EMI precisariam ter mais espaço para expor suas expressividades em geral, além do grêmio (o qual ainda está iniciando), precisaria de mais momentos que fomentam a comunicação aluno-professores-gestão. Precisam de áreas em comum com atividades criativas e de desenvolvimento social e intelectual para os momentos de interação nos intervalos das aulas, como jogos de mesa, tabuleiros e até o uso mais acessível da quadra. (D10 – Núcleo Comum).

Entre as diferentes áreas, a maioria dos docentes da área técnica mantém a mesma avaliação nos dois casos, sendo apenas um que avalia o da Rede Federal como melhor.

Entre os professores do núcleo comum, identifica-se maior percepção da diferença avaliativa entre a Rede e o *campus*. Curiosamente, é nesse núcleo onde está tanto o docente que percebe o EMI do *campus* como razoável, como o que o percebe como melhor do que o da própria Rede Federal como um todo.

Para finalizar esta etapa, vamos aos dois últimos gráficos, referentes à possibilidade de promoção da autonomia dos estudantes ou da profissionalização precoce (Gráfico 39), como auferido pela percepção dos ex-estudantes, e sobre acreditar se a formação técnica profissional está sendo fator crucial para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho (Gráfico 40).

Em sua opinião, o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais promove mais a autonomia dos estudantes, ou incentiva a profissionalização precoce, direcionando-os ao mercado de trabalho?

14 respostas

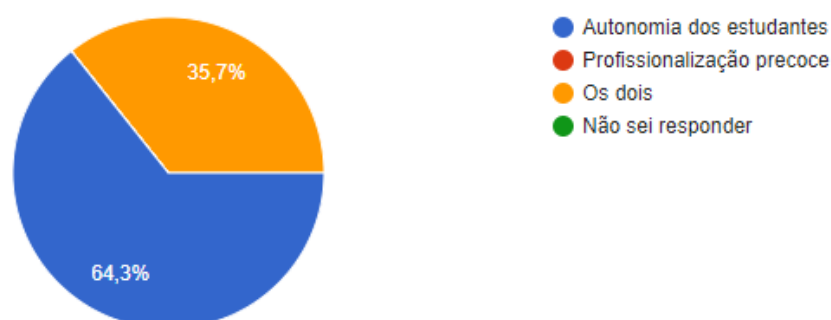


Gráfico 39- Docentes - Promoção da autonomia ou profissionalização precoce.
Fonte: Dados da pesquisa.

Você acredita que a formação técnica profissional esteja sendo um fator crucial para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho?

14 respostas

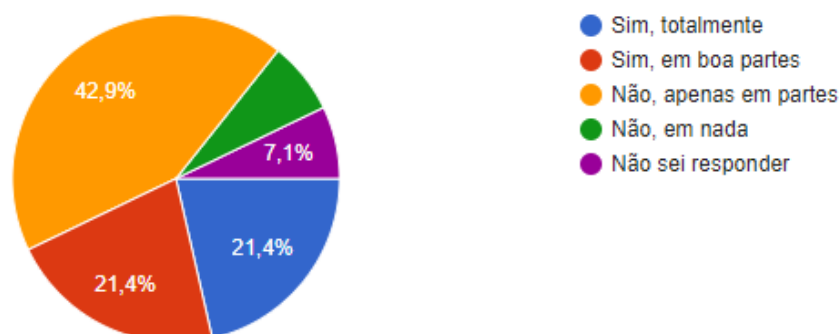


Gráfico 40- Docentes - Formação profissional como fator para inserção no mercado de trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa.

Mais uma vez, os contrastes entre a opinião dos docentes e dos ex-estudantes deixaremos para um outro momento. Por hora, vamos analisar apenas pela percepção docente.

A percepção é de que a modalidade de ensino integrado tem promovido a autonomia dos estudantes (64,3%) ou as duas coisas (35,7%), no caso a autonomia e a precocidade concomitantemente. Não há, portanto, docente que enxergue apenas a profissionalização precoce. Talvez por compreenderem que apenas ela, de fato, não ocorra, ou por considerarem o termo em si pejorativo. Esse tema será retomado na etapa das entrevistas, mas vale a ressalva de que, no caso da pergunta para os egressos, não havia a opção para as duas coisas, acarretando dificuldade comparativa.

No entanto, os argumentos dados pelos docentes sugerem que autonomia é poder escolher entre ir para o mercado de trabalho ou continuar os estudos em nível universitário. Isso demonstra uma noção de autonomia alinhada à racionalidade capitalista, uma vez que o próprio estudo universitário tem intenções de qualificação profissional.

Vamos alguns desses argumentos:

Na minha opinião promove mais autonomia dos estudantes, pois eles utilizam os mesmos ambientes físicos e virtuais do Ensino Superior, e os alunos mais aplicados são aprovados em vestibulares logo após a conclusão do EMI. (D6 – Área Técnica - TII).

Pelo menos o que vejo em nosso *campus* são estudantes engajados e dispostos a desafios maiores como vestibulares e universidade. Acredito que a maioria não vá direto do EMI para o mercado de trabalho. (D7 – Núcleo Comum).

Promove autonomia, incentivando a verticalização do ensino, visando oferecer na mesma unidade a possibilidade de o aluno seguir os estudos na mesma área, em cursos de graduação e pós-graduação. Não se trata de formar mão de obra barata, mas de dar oportunidade de o aluno seguir nos estudos (no IF mesmo ou em boas universidades públicas) ou mesmo ir diretamente para o mercado do trabalho. (D8 – Núcleo Comum).

Essa mesma lógica está presente nos argumentos relacionados ao Gráfico 40. Aqueles que acreditam que a formação técnica esteja sendo, de alguma forma, fator crucial para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho (42,8%) vai, de certa forma, na mesma linha. Ou seja, consideram que a formação técnica é fator crucial durante ou

depois dos cursos universitários, de modo que seus conhecimentos serão úteis ao estudante em sua prática profissional.

Seguem estes argumentos:

Sim (a formação técnica profissional tem sido crucial para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho). Facilita porque amplia bastante os conhecimentos, ainda que ele vá para o mercado de trabalho apenas depois de concluir a graduação. Tendo concluído um curso técnico anterior à graduação, o aluno tem mais fundamentos para atuar com mais propriedade na profissão que escolher. (D8 – Núcleo Comum).

Tenho certeza que sim (a formação técnica profissional ter sido crucial para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho). Mesmo quando eles não vão diretamente para a área de atuação, percebo que eles fazem trabalhos com certa semelhança aos que faziam no curso. [...] É claro que há alunos que não irão trabalhar diretamente com isso no futuro, mas ter passado pelo aprendizado de matérias como ‘projetos integradores’ faz com que eles desenvolvam habilidades de gestão de tempo e de tarefas, comunicação, completude de projetos, entre outras. (D14 – Núcleo Comum).

Os que responderam alguma das categorias em que a formação técnica não estaria sendo fator crucial para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, assim como o único que não soube responder (57,2% no total), apontaram para o fato do EMI promover a autonomia dos estudantes, entendendo com isso que autonomia é escolher qual curso universitário seguir.

(A formação técnica profissional tem sido crucial para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho) Apenas para a pequena parcela que decide continuar na área de computação. Mesmo nesta parcela, não é comum irem direto para o mercado de trabalho. O mais usual é partirem para um curso superior de computação, no IFSP ou em outras instituições. Normalmente esses alunos que partem para cursos superiores de computação se destacam em seus cursos por causa do conhecimento acumulado no EMI. (D1 – Área Técnica - TII).

Para ser sincero eu não acho (que a formação técnica profissional tem sido crucial para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho), principalmente porque muitos alunos são forçados a ingressar no instituto federal devido à alta qualidade de ensino e a parte profissional fica relegado a segundo plano e muitos dos nossos alunos que acabam se formando vão seguir outros tipos de carreira, mas mesmo assim eu não vejo um caminho melhor do que esse. (D4 – Área Técnica - TIMA).

Analisaremos essas explicações, além dos gráficos, no próximo capítulo, buscando ampliar a compreensão. Lá, evidenciaremos os motivos para tal.

Mas por hora é possível adiantar um conflito interessante: os docentes percebem que os estudantes que passam ou passaram pela instituição têm pouco ou nenhum interesse por seguir na área técnica. Essa percepção docente contrasta com a informação de que a maioria dos ex-estudantes (76,5%) e dos estudantes matriculados (74,4%) ainda preferiria fazer as duas formações se pudessem escolher novamente.

Vamos tentar elucidar melhor essa contradição.

5.8. Entrevistas

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2025, abrangendo tanto docentes como outros servidores, no caso uma psicóloga e uma servidora técnico-administrativo que atuou em diversos setores. Inicialmente pretendia-se ouvir apenas docentes, mas, a partir das orientações da banca de qualificação, também foram ouvidos servidores de outros setores da instituição.

Com isso, foram enviados pedidos para entrevistas a vários docentes e servidores que haviam passado por cargos de chefia ou setores chaves. Alguns responderam prontamente, colocando-se à disposição para a realização das entrevistas. Outros, no entanto, ou não retornaram o convite ou deram justificativas momentâneas para negá-lo, não retornando após nova insistência. Uma dessas pessoas foi a que ocupou o cargo de direção geral pela maior parte do tempo de existência do EMI do *campus* São Carlos.

Nesta etapa discutirei temas necessários à pesquisa, apontando trechos das entrevistas. Todas elas estão transcritas na íntegra nos Apêndices, excluindo apenas trechos sensíveis, a pedido dos entrevistados. Recomenda-se suas leituras para uma compreensão maior em relação às percepções da realidade do *campus* São Carlos. Os nomes também foram substituídos por siglas, mesmo nos casos em que a pessoa entrevistada autorizou utilizar o nome na pesquisa.

Foram 6 momentos de entrevistas, possibilitando esclarecer diversos assuntos. Nesse processo, foram ouvidos 4 professores que passaram por funções importantes do EMI, ou momentos de elaboração de cursos, assim como uma psicóloga do sociopedagógico e uma servidora que cumpriu funções em diversos setores.

Na etapa anterior, referente aos docentes, foram levantadas hipóteses quanto a uma possível resistência na abertura do EMI no *campus* São Carlos. Começarei por esse aspecto.

As entrevistas demonstram que, de fato, houve resistência à implementação do EMI, refletido na recepção dos docentes do núcleo comum. Um dos docentes ouvidos pertence ao núcleo comum, chegando ao *campus* São Carlos junto comigo, embora tenha passado por outros *campi* do IFSP antes disso. Suas impressões quanto à recepção aos professores do núcleo comum que chegaram em 2016 corroboram com outras aqui levantadas:

[...] quando eu venho para cá, é uma outra perspectiva. A gente é recebido aqui meio que como ‘*personas* não gratas’, para trabalhar, atuar em um curso que eles não queriam e que foram obrigados a abrir. Então eu não senti uma acolhida amistosa, muito pelo contrário. Uma hostilidade muito grande em relação à nossa presença aqui e em relação ao curso em si, à presença do curso em si. E alguns professores muito resistentes em dar aula para ensino médio, aula para adolescentes. (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

A resistência partiu dos professores das áreas técnicas, que não se viam preparados para lecionar no ensino médio. A ausência de experiência com estudantes adolescentes foi um dos principais fatores nos discursos. Como afirma um docente de TIMA: “Nunca deram aula para ensino médio, de repente tem que atuar nessa área. Isso porque a gente não tem experiência” (E1 – Docente TIMA – Apêndice VII).

Ao se analisar o PDI 2014-2018 foi abordado o fato de não estar prevista a abertura do EMI no *campus* São Carlos, iniciado em 2017. Com isso, a dúvida levantada foi se o EMI havia sido implantado por imposição ou por vontade da categoria. O entrevistado E3, da área de TII e um dos responsáveis pelo PDI em questão, confirma a informação da imposição e as justificativas do período:

Bom, na elaboração do PDI, faz um tempinho, tem que puxar um pouco da memória. Mas uma grande questão foi essa de ter os cursos integrados ou não no *campus*. [...]. Nessa época, a gente ainda estava dentro do AT-6 da UFSCar. Então, eu lembro que para aquele período, o debate não foi nem muito na questão pedagógica, era uma questão de infraestrutura. Como a gente vai oferecer um curso para alunos do ensino médio sem estar cercado, né? Então, eu lembro que foi um dos argumentos que mais pesaram. Aí tinham outros também, como a questão de que o *campus* não tinha sido planejado para isso. Aqueles mais antigos, o pessoal que atuou na criação do *campus* mesmo, falavam que tinha um desenho diferente, que era para ser focado somente em cursos de ensino superior. Porque nessa época ainda não tinha passado no Conselho Superior do IF a normativa interna de que

cada *campus* tinha que cuidar dos seus percentuais de 50/20/30²¹. (E3 – Docente TII – Apêndice IX).

Além disso, experiências negativas oriundas de uma parceria anterior com a rede estadual acentuaram o temor em relação à disciplina e ao comportamento dos jovens. Um professor relembra que “houve alguns episódios tensos nessa parceria com o estado que deixaram as pessoas com muito medo [...]. Um professor, por exemplo, ficou... porque acho que um estudante puxou uma arma de brinquedo na sala” (E3 – Docente TII – Apêndice IX).

Essa parceria foi uma experiência prévia do EMI, no qual havia uma divisão institucional do trabalho pedagógico. As disciplinas do núcleo comum do ensino médio eram de responsabilidade dos professores da rede estadual, enquanto as disciplinas da área técnica ficavam a cargo dos docentes do IFSP.

De acordo com Brazorotto (2014), tal parceria visava tanto racionalizar os custos com a implementação dos cursos de EMI como priorizar a abertura de cursos superiores pelo IFSP, uma vez que seus docentes, a maioria de mestres e doutores, almejavam prosseguir a trajetória acadêmica. Seria uma medida para tentar driblar a real implementação do EMI pela instituição e não ter que arcar com a estrutura necessária para abrigar cursos de ensino médio, como quadras e refeitório.

Enquanto o *campus* do IFSP de São Carlos não estava pronto, eram os professores do IF que se deslocavam até a escola parceira, diferente do que ocorreu comigo na cidade de Avaré, como relatado na Apresentação desta tese.

Com isso, a iniciativa representou tanto desafios estruturais como a dificuldade de integração curricular, a falta de processo seletivo e questões logísticas e políticas, resultando em uma experiência considerada mal sucedida, refletindo no julgamento prévio dos docentes da área técnica com a chegada do EMI.

Apesar das resistências iniciais, com o tempo o curso foi se consolidando e obtendo reconhecimento tanto internamente quanto externamente. A qualidade da formação oferecida e o desempenho dos estudantes alteraram gradativamente a visão dos professores. Como aponta o docente do núcleo comum: “[...] conforme a gente foi construindo um curso bom, respeitado, com qualidade, turmas boas [...], professores que

²¹ De acordo com a lei nº 11.892/2008, o Instituto Federal deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e o mínimo de 20% de suas vagas para atender cursos de licenciatura, com vistas à formação de professores para a educação básica.

tinham um pouquinho de receio no início passaram a gostar de dar aula” (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

Embora mais aceito, há uma problemática referente à quantidade de cursos de EMI no *campus* São Carlos. Como apontado em nota de rodapé, a política de composição dos cursos nos Institutos Federais prevê a destinação de 50% das vagas à educação técnica de nível médio. Durante a banca de qualificação, docentes pesquisadores pertencentes a outros *campi* questionaram a existência de apenas dois cursos de EMI em São Carlos.

Ao levantar essa questão, o docente do núcleo comum e hoje coordenador do curso de TIMA defende que a legislação “[...] não diz que tem que ser ensino médio integrado. Ela diz preferencialmente, mas você tem que ter essa porcentagem de 50% de formação técnica. E a formação técnica ela é concomitante, subsequente e integrada” (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

Nessa perspectiva, a instituição cumpre a legislação ao garantir a oferta de cursos técnicos. No entanto, pela Lei nº 11.892/2008, em vez de constar a palavra “preferencialmente” o que se tem é a expressão “prioritariamente”. Ou seja, há, de fato, uma resistência ainda institucional para a abertura de um novo curso de EMI.

Aliás, tal curso deveria existir como PROEJA na área de gestão, cuja implementação não se concretizou. Ainda segundo E2, havia insegurança em estabelecer convênios com entes externos, uma vez que o *campus* São Carlos é afastado e os estudantes de PROEJA seriam “[...] trabalhadores que são pessoas que não moram próximas aqui do *campus*. Então o entendimento do *campus* é que a oferta aqui seria mais para cumprir a legislação do que para se gerar de fato a oportunidade” (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

Haveria, portanto, o risco de descontinuidade política. Além disso, outro depoimento aponta forte resistência interna, não apenas em relação ao EJA, mas até mesmo ao ensino médio. Como afirma E6: “[...] se já tem a resistência ao ensino médio, eu fico imaginando ao EJA. Porque daí exige muito mais de você” (E6 – TAE – Apêndice XII).

Assim, o PROEJA, embora pensado como uma estratégia de expansão do EMI, acabou sendo abandonado diante da combinação de barreiras logísticas, políticas e pedagógicas.

No entanto, esses mesmos entrevistados externam o desejo de expansão do EMI, sobretudo para a área de gestão. Isso possibilitaria diversificar as opções formativas, “até porque tem estudantes que não se identificam com a área de exatas [...]”. Então, a gente

poderia otimizar o uso dos recursos e a oferta das vagas se a gente tivesse um curso na área de gestão” (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

A servidora TAE vai além, sugerindo que um EMI em gestão poderia trazer uma dinâmica mais crítica ao *campus*: “[...] eu acho que eles revolucionariam o IF” (E6 – TAE – Apêndice XII).

Contudo, ambos reconhecem que não há correlação de forças políticas nem capacidade estrutural para a efetivação dessa proposta. Nas palavras do docente A2:

[...] o funcionamento das relações de força e poder aqui, a proposição deveria vir pela área ou pela gestão do *campus* ou pela reitoria, de alguma forma. Ou você faz de cima para baixo ou você faz da base. O ideal seria que viesse da base. E a gente não tem uma correlação de forças nem de um lado nem do outro com essa perspectiva. Então, aparentemente está consolidado. (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

As entrevistas também entraram na questão da integração entre as áreas, fator este fundamental para as propostas e princípios do EMI. E, ao analisar as falas, a compreensão é de que essa integração é idealizada, mas não concretizada, a não ser em algumas experiências propostas por docentes com afinidades entre eles: “Na verdade, tem o nome de integrado, mas é um curso concomitante. As disciplinas são muito isoladas, mesmo lá no núcleo comum. O docente vai e faz o trabalho. Eventualmente, faz um trabalho em conjunto” (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

A própria ideia de integração acaba por ser mal compreendida, uma vez que percebida como algo individual, a exemplo da fala do docente E1:

Eu, nas minhas disciplinas, procuro sempre integralizar as duas partes, tanto a parte técnica, como a parte básica. Para mim é mais fácil porque engloba bastante coisas por ser a área da elétrica. Eu consigo falar da parte matemática, da parte filosófica, a parte de história. Então conto fatos históricos em cima, geográficos e até de português. É bem interessante! Mas os dois principais: matemática e ciência. Então eu consigo integrar tudo daí. (E1 – Docente TIMA – Apêndice VII).

Para esse docente o principal problema seriam os estudantes, afirmando que o “[...] problema só é o interesse. É o interesse dos estudantes em querer um pouco mais. Eu enxergo dessa maneira” (E1 – Docente TIMA – Apêndice VII).

O docente E3 destaca que, ainda que haja reuniões e tentativas formais de articulação, o formato institucional engessa a possibilidade de práticas integradoras. A

organização curricular baseada em disciplinas tradicionais, semanas letivas rígidas e a cultura de aulas expositivas dificultam experiências interdisciplinares. Afirma: “[...] a menos que a gente refizesse o plano de uma forma totalmente diferente de como é o instituto hoje, eu acho que fica difícil” (E3 – Docente TII – Apêndice IX).

Já o docente E4, que atuou como Diretor Adjunto Educacional (DAE) até 2024, função responsável pelo contato direto com os coordenadores de curso em relação à educação, chama a atenção para o fato de que muitos docentes do núcleo comum não conhecem em profundidade as práticas técnicas, e muitos docentes técnicos não têm licenciatura ou preparo para pensar a integração. Com isso, seria necessário um processo de formação continuada que possibilitasse aos professores compreenderem as especificidades das diferentes áreas. Mas, ao ser perguntado se em sua gestão havia incentivo para buscar essa integração, salienta: “Na verdade, a gente não atuava tanto. Isso era mais uma atuação do coordenador do curso” (E4 – Antigo DAE – Apêndice X).

A presente pesquisa compreende que, embora a ideia de integrar a área técnica à de conhecimentos comuns vise a uma formação integral, sua realização é feita por meio da profissionalização, havendo uma contradição. E a psicóloga do sociopedagógico (E5) concorda com a crítica: ao obrigar os estudantes a escolherem precocemente uma área técnica, seja em informática ou aviação, o EMI limita a formação integral.

Complementa ela: “[...] a escolha é excludente, né?”. Além disso, a entrevistada observa falhas institucionais mais amplas, como a falta de diálogo entre setores e a inexistência de uma cultura de trabalho integrado. Chega a sintetizar:

Então acho que essa integração, ela ainda está muito deficiente, e não vejo só em termos de sala de aula, e sim como um todo na instituição, sabe? Nós, todos nós somos agentes educadores, e cada um age de um jeito. Não há essa integração entre os setores de ensino, entre os setores de ensino e os docentes. Eu acho que falta muito diálogo, a gente tem muito que avançar como instituição. (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

A servidora TAE (E6) reforça a percepção de que a integração é mínima, sentida tanto por estudantes quanto pelas famílias, com as quais tem contato direto por meio da função que ocupa. A psicóloga E5 e a servidora TAE E6 enxergam o curso como duas formações separadas. Além disso, destacam o peso da sobrecarga docente e técnica, que limita a possibilidade de projetos interdisciplinares ou extracurriculares capazes de aproximar teoria e prática sem cair no reducionismo da profissionalização.

A servidora TAE E6 afirma que, mesmo quando há vontade, falta incentivo e condições institucionais: “Eu acredito que tenham professores que tenham vontade de fazer esse tipo de projeto, que possam integrar. Só que é complicado, né? E é complicado porque, como ninguém quer fazer, você vai carregar nas costas sozinho se você resolver fazer” (E6 – TAE – Apêndice XII).

Se não há integração, como fica a formação integral e a construção da autonomia desses estudantes? Enquanto realidade dialética, a resposta não é simples. A análise dos depoimentos evidencia tensões e contradições entre os princípios teóricos e a prática institucional, mas também aponta para conquistas significativas em termos de ampliação de horizontes formativos e fortalecimento da autonomia.

Uma vez que o conhecimento não é perdido, ao ser adquirido ele passa a representar diferenciais formativos na vida desses estudantes. Mesmo tensionando para a profissionalização, o caráter aplicado do conhecimento técnico é interpretado como um elemento de formação para a vida, que ultrapassa a dimensão estritamente profissionalizante, tornando-se fator de transformação social.

E é até interessante pensar isso, porque você tem a maioria de pessoas que, se não tivesse passado por aqui, se conseguissem entrar numa universidade pública, se veriam como privilegiados. E a gente inverte essa lógica, porque são alunos de uma escola pública, de famílias humildes em sua maioria, que chegam numa grande instituição de ensino pública já com ideias de pesquisa e uma visão muito mais realista até de trabalho, de mercado, e do posicionamento deles diante do aprendizado, diante da autonomia, de se formar e de ser até um pouco autodidata. Até interessante olhar isso: inverte a lógica de manutenção dos privilégios para aqueles que sempre foram privilegiados, e eles incomodam. (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

Docente de TII, E3 amplia o debate ao associar a formação integral à ideia de verticalização institucional, concebida por ele não como percurso linear até a pós-graduação, mas como oportunidade de vivência acadêmica em diferentes níveis por meio de projetos integrados.

Para ele, essa inserção precoce em experiências de pesquisa fortalece a visão de mundo dos estudantes e sua capacidade de decidir sobre seus próprios caminhos: “Agora imagina o estudante daqui, da gente, que faz um projeto de pesquisa ou de extensão junto com estudantes de outros níveis, a visão de mundo que ele tem já no ensino médio. Ele sai sabendo muito melhor o que ele quer da vida” (E3 – Docente TII – Apêndice IX).

Entretanto, E3 também problematiza o risco de a ênfase excessiva em conteúdos técnicos reduzir a formação a uma perspectiva utilitarista, prejudicando o desenvolvimento de um pensamento crítico mais amplo:

Para mim é maravilhoso você não saber para que você vai usar isso (conhecimento aprendido). Que não é para você está preocupado com isso agora. Eu quero que você, tipo, entenda como o mundo funciona. Tenha um pensamento mais crítico sobre a sociedade e, quando a gente entra em matérias técnicas, elas acabam sendo muito utilitaristas. Então, talvez isso seja uma coisa que, se não for bem trabalhado - e eu acho que no instituto está bem trabalhado, tipo, pelos professores da área propedêutica - você pode até prejudicar a emancipação. (E3 – Docente TII – Apêndice IX).

Para o professor E4, que exerceu a função DAE até 2024, a formação integral deve ir além da dimensão técnica, formando cidadãos comprometidos com a transformação social. Acredita que a instituição tem se esforçado bastante para isso, mas percebe dificuldades relacionadas à heterogeneidade do perfil discente: “Tanto de formação, quanto de classe social, quanto das escolas que eles vieram, que também são muito diferentes. Então, a gente tem muito estudante que demora para se adaptar à nossa filosofia do Instituto Federal” (E4 – Antigo DAE – Apêndice X).

Ainda que reconheça esforços dos professores do integrado na busca por uma formação integral, o professor E4 também aponta que o modelo educacional vigente é “engessado”, restringindo a liberdade docente e, conseqüentemente, a possibilidade de práticas verdadeiramente emancipadoras.

A psicóloga E5 compreende a formação integral a partir de uma visão holística, articulando dimensões técnicas, científicas e sociais. Em sua prática no sociopedagógico relata o esforço de trabalhar a formação integral no cotidiano dos estudantes, especialmente no enfrentamento de questões disciplinares e no desenvolvimento da autonomia. A referida profissional critica, contudo, a concepção equivocada que associa autonomia ao abandono precoce do estudante, defendendo que ela deve ser construída gradualmente, com mediações pedagógicas que forneçam ferramentas para o estudante caminhar por si.

Quando eles chegam aqui precisam aprender, de repente, a estudar por si, pesquisar por si. Só que eu vejo que é um erro muito grande do Brasil, que a gente fala em autonomia, tipo, se vira, né? Ele chega em um determinado lugar e, “ó, você tem que aprender e agora você se

vira”. E dificilmente a gente senta com o aluno para mostrar os caminhos, os passos. (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

Embora reconheça que, na prática, muitos egressos conseguem transitar para áreas diversas, a servidora TAE E6 entende que isso se deve mais a características individuais do que à intencionalidade institucional. Para ela, a formação integral deveria se aproximar de uma formação “humana”, englobando dimensões diversas da vida do sujeito.

No entanto, observa que a instituição muitas vezes não apenas negligencia como coíbe iniciativas mais criativas e integradoras. Acredita que, para muitos ali, a instituição não deveria nem ter as disciplinas ligadas à área de humanidades, apenas disciplinas técnicas.

Também foi abordado nas entrevistas sobre os interesses dos estudantes em relação à área técnica, uma vez que há a percepção de que muitos ingressam no IF visando apenas à formação geral. Os depoimentos indicam que há certo interesse inicial, por parte dos estudantes, pela área técnica, mas ele é reduzido e instrumental.

Tal interesse varia significativamente entre cursos, sendo condicionado tanto por fatores externos, como a reputação do ensino médio do IFSP e as possibilidades de vestibular; quanto internos, como a falta de conhecimento prévio da área e a pressão familiar, por exemplo. Ao mesmo tempo, ainda que nem sempre desperte vocação direta, a dimensão técnica influencia a formação dos estudantes ao introduzir uma perspectiva profissionalizante e ampliar sua bagagem cultural e formativa.

De maneira mais específica, sob a ótica dos entrevistados, a percepção de que apenas uma minoria busca o EMI pela área técnica está entre o docente de TIMA A1, o docente de TII E3 e do Docente E4 (DAE até 2024).

Em TIMA, o docente da área exemplifica: “[...] nas minhas primeiras aulas, eu geralmente faço a pergunta: quem vai seguir a aeronáutica aqui? De uma turma de 40, geralmente um só. O restante não quer aeronáutica, não quer engenharia” (E1 – Docente TIMA – Apêndice VII).

Em TII não seria diferente:

Então a pessoa vai, por conta do ensino médio, mas ela não vai se tornar um profissional, um técnico de informática. Enquanto formação profissional estamos formando, tipo, técnicos de informática para a sociedade? Não, não estamos. A gente forma muito pouco. O pessoal vem buscando o ensino médio e vai fazer vestibular para as diversas áreas. Tem uma pequena porcentagem que vai seguir na área. (E3 – Docente TII – Apêndice IX).

O Docente E4 (DAE até 2024) ainda acrescenta a problemática apresentada nesta pesquisa sobre o fato de os estudantes terem que fazer disciplinas técnicas que não gostariam:

A maioria vem pela educação básica. E esse é um grande problema nosso, porque a gente acaba forçando alunos que não querem aprender uma coisa, a aprender uma coisa que eles não estão a fim, e acaba sendo uma coisa até meio cruel com esses alunos. Essa é uma coisa que eu não sei como a gente poderia repensar isso. Acho que esse é um dos erros nossos do integrado, porque a gente paga pela nossa eficiência, porque os alunos procuram porque eles não têm opção. (E4 – Antigo DAE – Apêndice X).

Por outro lado, tanto o docente do núcleo comum como a psicóloga do sociopedagógico ressaltam que há diferenças entre os cursos. Para eles, a área de informática, por ser mais popular e com maior aplicabilidade em outras áreas, atrai maior concorrência, embora também concentre muitos estudantes que buscam apenas o ensino médio.

[...] eu poderia arriscar que aqui no nosso *campus*, o curso de informática talvez tenha mais pessoas atualmente, conversando com os alunos, que vêm pelo ensino médio e não pretendem seguir carreira na área. Mas, você ter um conhecimento nesse campo sempre pode ser útil, independentemente onde você for trabalhar. (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

Já em aviônicos, apesar do ingresso inicial por conta do ensino médio, ocorre uma transformação: parte dos estudantes desenvolve real interesse pela aviação ao longo da formação, buscando estágios e planejando carreiras técnicas ou acadêmicas relacionadas ao setor.

E no curso de aeronáutica é diferente, porque é uma coisa muito mais restrita e específica. O conhecimento naquela área pode não te agregar muitas coisas para você trabalhar em outra área, o que faz com que a gente observe que a gente tenha muitos alunos que querem seguir a área, querem fazer engenharia aeronáutica, que querem trabalhar no setor, que se encantam com a área, que veem as possibilidades de trabalho, que veem que existe uma demanda muito grande por profissionais formados nessa área. (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

A psicóloga E5 – do sociopedagógico – chega a apontar que, com maior divulgação do curso, o perfil dos ingressantes em aviônicos mudou: de turmas com desinteresse majoritário para um grupo mais engajado na área.

O curso de aviação, ele mudou tanto. Se a gente puder falar em perfil, porque no começo eram os alunos que vinham mesmo pelo ensino médio, e a gente tinha muita dificuldade de fechar as turmas. E aí eu acho que foi divulgando mais. Os alunos que estão vindo agora para aviônicos, eu percebo um interesse mesmo na aviação. (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

O interesse na área, sobretudo em TIMA, tem aumentado, mas ainda é majoritário aqueles que buscam a instituição apenas pelo ensino médio. Quem afirma isso é a servidora TAE E6, que ocupa função na Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) e lida diretamente com os estudantes que se formam na instituição:

[...] eu vou te falar como alguém que enxerga os pós, os concluídos. Porque eu sou responsável desde que implementou, então eu faço os diplomas, as declarações de conclusão, então eles mandam para a gente coisas. Acho que mais de 50% é só para vestibular, porque mais de 50% é aprovado nas universidades. Então, se eles tivessem o intuito de ter a parte técnica, eu acredito que eles iriam para essas áreas. (E6 – TAE – Apêndice XII).

A psicóloga ainda chama a atenção para mais um aspecto: embora o interesse pela área técnica tenha crescido, também existe uma parcela significativa de estudantes que ingressa por pressão familiar, sem afinidade com o curso escolhido.

O docente de TIMA também avalia dessa forma, e reforça:

Muitos alunos estão aqui porque os pais querem, e não porque eles querem. [...]. Não é necessidade financeira, é por causa da qualidade. O ponto bom é que geralmente esses alunos que podem estar numa escola particular, geralmente eles têm uma bagagem melhor. Eles têm menos dificuldades. Eles conseguem caminhar numa boa. O problema é o pessoal que vem com mais dificuldade do ensino fundamental. Que tem dificuldade de aprendizagem. (E1 – TIMA – Apêndice VII).

Se há pressão familiar e dúvidas sobre o futuro, profissional ou acadêmico, isso se dá pela delicadeza do momento em que o estudante ingressa no EMI. Afinal, estão com 14 ou 15 anos.

A psicóloga E5 aborda essa problemática ao comentar que essa é a faixa etária em que ocorre a transição do pensamento concreto para o abstrato. Explica que, no contexto do EMI do IF São Carlos, disciplinas como algoritmos, ministradas logo no primeiro ano, podem exigir capacidades cognitivas que alguns ainda não desenvolveram.

Além disso, E5 aponta o risco de antecipar escolhas e exigências profissionais antes da maturação emocional e cognitiva plena, ainda que reconheça que parte dos estudantes consiga lidar com tais demandas. O problema é que a escolha precoce de uma carreira técnica reduz a margem de experimentação juvenil e coloca sobre o adolescente uma responsabilidade desproporcional ao seu estágio de desenvolvimento.

Então acho legal você preparar ele profissionalmente, eu acho que isso soma. Agora, ele ter que escolher aos 14 anos - 13, 14 anos - se ele quer um curso de TI, se ele quer um curso de aviônicos? Eu acho que muitos vão vir para o ensino médio mesmo. Porque com 17 anos a gente fica com dificuldade para escolher - 17, 18 - qual a graduação que a gente quer fazer, e muitas vezes erra, imagina o curso técnico. (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

Sem falar que a combinação entre as disciplinas do núcleo comum e as técnicas gera uma ampla carga horária e exigências elevadas a esses estudantes. A psicóloga E5 destaca que os estudantes chegam a ter de 15 a 18 disciplinas anuais, com exigências que se assemelham ao ensino superior, incluindo seminários, trabalhos e avaliações variadas.

A servidora TAE amplia a problemática: metade dos estudantes do EMI ingressa por cotas, oriundos de escolas públicas com formação fragilizada. Para esses estudantes, a transição é abrupta, semelhante ao ingresso em uma graduação, e resulta em crises de ansiedade, cancelamento de disciplinas optativas e dificuldades de adaptação.

Assim, essa contradição entre finalidade institucional (formar técnicos qualificados) e expectativa dos estudantes (obter um bom ensino médio para seguir no superior) revela um descompasso persistente no EMI. Sem falar da própria integração e formação integral, ainda distantes dos objetivos propostos.

Outra hipótese levantada nesta tese é a de que os docentes e servidores ingressam nos IFs sem conhecer de fato a instituição. Pelas entrevistas é possível sustentar essa hipótese, uma vez que a análise dos depoimentos revela que os princípios do EMI, apesar de centrais no discurso oficial, são pouco compreendidos e apropriados pela prática docente e institucional.

O docente de TIMA, por exemplo, reconhece que só passou a se apropriar parcialmente dos princípios do EMI após assumir funções de coordenação, pois como docente da área técnica tinha dificuldades em compreender o vocabulário pedagógico. Apesar de ter participado de grupos de estudo quando atuava em outro *campus*, sua atuação foi mais como ouvinte para compor carga horária:

Era um grupo só para fazer esse tipo de discussão. Naquela época a gente tinha que preencher as horas com comissões, como tinha menos cursos. Hoje tem mais cursos, então a gente acaba sobrecarregado de trabalho. Mas naquela época eram menos. Então a gente acabava preenchendo com outros cursos. Curso de extensão, ensino, tudo. E aí tinha esse programa, que foi feito lá por uma professora. (E1 – Docente TIMA – Apêndice VII).

Quando perguntado se haveria participação de servidores se uma iniciativa de formação desse tipo fosse proposta em nosso *campus*, salienta: “Não, porque todo mundo já está tão sobrecarregado. Naquela época foi algo proposto, hoje teria que ser algo imposto” (E1 – Docente TIMA – Apêndice VII).

O docente de TII afirma expressamente que não domina os termos, ainda que compreenda a necessidade de integrar saberes técnicos e gerais no curso. Para ele, os termos seriam um “pedagogismo”. Ao lhe perguntar se esses termos não haviam sido discutidos no momento da criação dos cursos, esclarece: “O que sempre foi colocado é que os cursos devem ser aderentes ao arranjo produtivo local, relacionados ao mundo do trabalho” (E3 – Docentes TII – Apêndice IX).

Já o docente do núcleo comum, pertencente à sociologia, afirma conhecer os conceitos, mas destaca a dificuldade de efetivá-los. Segundo ele, em outros *campi* pelos quais passou antes do *campus* São Carlos houve debates coletivos, leituras e fundamentação teórica antes da elaboração dos PPCs, envolvendo setores pedagógicos de forma integrada.

No *campus* São Carlos, porém, observa fragmentação, falta de sinergia e esvaziamento das discussões, de modo que poucos sustentam o debate. “Eu acho que isso está muito ligado ao contexto de como o *campus* foi implementado, diferente de outros *campi*. Aqui teve uma história muito ímpar” (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

O Docente E4 (DAE até 2024), que hoje é docente da informática, embora não leccione no EMI, afirma compreender os conceitos, mas sua explicação se ancora em

exemplos concretos da prática pedagógica, como a inserção dos estudantes em estágios e no mercado de trabalho, sobretudo no caso da aviação.

Para ele, a politecnia e a formação integral aparecem mais como princípios aplicados à empregabilidade e à relação com a comunidade do que como fundamentos teóricos internalizados. Ele mesmo reconhece que, para muitos estudantes, o curso técnico é visto como um “plus” no caminho para o vestibular, não como eixo central da formação.

O depoimento mais crítico vem da servidora TAE E6, que afirma que nada é debatido e que todas as decisões são impostas de cima para baixo, sem participação docente. Para ela, questões básicas como infraestrutura, condições de trabalho e suporte pedagógico não são discutidas, quanto mais os princípios pedagógicos do EMI. A entrevistada denuncia uma gestão autoritária e conservadora, que sufoca qualquer possibilidade de discussão democrática e esvazia o caráter revolucionário da proposta do EMI.

Se as bases teóricas e os princípios não são de fato conhecidos e debatidos, o caminho que a instituição seguirá refletirá as práticas e experiências trazidas por seus gestores e servidores, ou seja, o da lógica do mercado, não da transformação social. E isso se concretiza em uma formação que, embora gere possibilidades emancipatórias, tende mais para a profissionalização precoce.

Isso é percebido pela noção sobre a categoria trabalho contida nas entrevistas, uma vez que foi perguntado como compreendem o conceito de trabalho como princípio educativo. A maioria dos entrevistados pediu algum esclarecimento sobre o termo e, em seguida, expuseram suas percepções, evidenciando interpretações diversas sobre o conceito.

Com isso, a forma como compreendem a promoção de uma possível profissionalização precoce dos estudantes também será diversa, tanto compreendendo-a como algo necessário ou como algo que apresenta riscos, por exemplo.

O docente de TIMA associa o princípio educativo do trabalho ao aprendizado de normas, disciplina e postura profissional, sobretudo em ambientes de risco, como o hangar de aeronaves. Para ele, o trabalho prepara o estudante para “se portar” de modo adequado, garantindo inserção futura no emprego e também a formação cidadã. Essa visão aproxima o trabalho de uma prática de socialização e de adestramento normativo.

Quanto à profissionalização precoce, o referido docente minimiza os riscos, argumentando que o rigor técnico, à exemplo das exigências da Agência Nacional de

Aviação Civil (ANAC) em aviônicos, é uma necessidade regulatória e não uma imposição de mercado.

Acho que não força, até porque, aqui é uma escola pública, o aluno passa por um processo e tudo. A questão está em seguir as normas. Porque, por exemplo, a gente, no caso de aviônicos, já é regido pela ANAC. A ANAC, ela exige um conhecimento mínimo, então o aluno, estando aqui, tem que ter aquele conhecimento mínimo. Não é que a gente está forçando aquele conhecimento, não, porque é exigido. (E1 – Docentes TIMA – Apêndice VII).

Para ele, os estudantes podem até se sentir pressionados, mas isso não determina a inserção imediata no mercado de trabalho. Ainda assim, sugere alternativas de cursos profissionalizantes de menor carga horária como porta de entrada, portanto menos exaustivos.

O docente do núcleo comum, por sua vez, reconhece a existência pontual de conteúdos que abordam o trabalho em sua dimensão crítica, mas afirma que o tema não constitui eixo estruturante do curso. O princípio educativo, em sua concepção, não está incorporado como diretriz institucional, mas apenas como tema ocasional em disciplinas específicas.

Quanto à profissionalização precoce ele identifica de forma clara sua predominância, já que os cursos formam técnicos prontos para o mercado. Ressalta, porém, que há espaço para experiências formativas amplas, como na organização de eventos, que ensinam negociação, gestão e resiliência.

No entanto, acrescenta: “Tem uma parcela significativa dos nossos estudantes que precisarão trabalhar. Então, eles também vêm com um objetivo utilitarista. Eles precisam trabalhar, são de famílias humildes, eles vão ter que se sustentar, ainda muito jovens” (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

O docente de TII destaca que, em áreas como a informática, o trabalho adquire valor formativo transversal, já que suas ferramentas podem ser aplicadas em múltiplos campos profissionais. Assim, o princípio educativo se expressa não tanto pela crítica ao trabalho, mas pelo fornecimento de instrumentos técnicos que ampliam possibilidades formativas.

Já em relação à profissionalização precoce, ele insere a questão no histórico institucional: o IFSP herda do CEFET uma tradição de ensino profissionalizante, marcada por disputas entre visões de formação acadêmica (com doutores e pesquisa científica) e

de formação estritamente técnica. Nesse conflito, a profissionalização precoce emerge como legado cultural da instituição, ainda que em tensão com a proposta de verticalização e integração.

O Docente E4 aproxima sua compreensão de trabalho como princípio educativo da noção de formação integral. Nisso, o trabalho, pensado como horizonte de criação e inovação, prepara não apenas para executar tarefas, mas para pensar criticamente e propor soluções. Para ele, a instituição caminha nesse sentido, mas ainda de forma incipiente e inacabada.

O referido docente afirma categoricamente que o EMI leva à profissionalização precoce, mas relativiza seu impacto, atribuindo o fenômeno também à crise de sentido da universidade, que perdeu atratividade para os jovens. Para ele, a formação técnica do IFSP amplia as possibilidades, permitindo ao estudante escapar de subempregos e até ingressar em cursos superiores. Nesse sentido, a profissionalização precoce aparece como estratégia de ascensão social.

Nas questões sobre trabalho como princípio educativo e sobre profissionalização precoce, a psicóloga do sociopedagógico reconhece a contradição entre a promessa de formação integral e a adequação às demandas de mercado.

Para ela, o IFSP oscila entre ampliar horizontes e restringir perspectivas, ao mesmo tempo em que cumpre a função de fornecer mão de obra qualificada para setores locais. “[...] Você começa a pensar como profissional, você restringe, mas amplia com relação aos outros ensinos também. E eu acho que aqui a gente tem a possibilidade de trabalhar algumas coisas que outras instituições de ensino não trabalham” (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

A servidora TAE E6 traz uma leitura mais radical e crítica: rejeita a noção de trabalho na forma como se materializa no capitalismo, definindo-o como compulsório e exploratório. Embora reconheça que toda modificação do ambiente é, em si, trabalho, denuncia que o IFSP reduz a concepção emancipatória do trabalho a uma escolha restrita entre inserção precoce no emprego técnico ou adiamento via universidade - o que, em ambos os casos, mantém o jovem dentro da lógica da exploração assalariada.

Também entende a profissionalização precoce como um mecanismo de restrição de horizontes existenciais: Jovens de origem pobre, sem tempo nem acesso a percursos exploratórios, acabam sendo empurrados para carreiras técnicas definitivas, sem a chance de descobertas mais tardias. Além disso, critica uma visão institucional que tenderia a priorizar apenas a técnica, esvaziando o potencial de formação humana mais ampla.

Por fim, os depoimentos tanto da psicóloga como da TAE convergem para a percepção de que a estrutura institucional do IFSP está aquém das demandas formativas e sociais.

A psicóloga enfatiza que o número reduzido de profissionais de apoio (um assistente social, um psicólogo e um técnico de assistência estudantil para quase 1.800 estudantes) inviabiliza atendimentos qualificados, sobrecarregando servidores e dificultando o acompanhamento de estudantes com necessidades específicas. O resultado é evasão e sensação de fracasso institucional.

E a servidora TAE complementa essa crítica, apontando problemas de infraestrutura (biblioteca inadequada, espaços insuficientes), aumento de casos de *bullying* e ansiedade, e ausência de integração entre setores. Para ela, os conselhos de classe ilustram a fragmentação institucional: em vez de debates pedagógicos profundos sobre a trajetória do estudante, prevalece a lógica reducionista de aprovação ou reprovação, como denunciado anteriormente por Luci, ex-aluna evadida, como relatado no item 5.3 e no Apêndice VI. Nesse contexto, todo o suporte estudantil se revela insuficiente e pouco articulado, comprometendo a promessa de inclusão e integralidade que fundamenta os Institutos Federais.

Após toda a descrição empírica e a explanação contida neste longo capítulo, cabe agora a análise da totalidade, visando a um momento de síntese.

6. ANÁLISES E DISCUSSÕES

6.1. Buscando a essência por trás da aparência

Ao longo do processo desta pesquisa, foi possível perceber alguns elementos chave para a análise, e associá-la tanto ao método materialista histórico-dialético quanto à Análise Crítica do Discurso (ACD).

Uma vez que se inserem em uma sociedade capitalista, os IFs possuem uma série de contradições próprias do sistema e as refletem nas práticas docentes e administrativas, passíveis de serem captadas, no caso do IFSP – São Carlos, pelos discursos dos estudantes, docentes e outros servidores pesquisados, assim como por documentos e publicações institucionais.

Embora o EMI dos IFs tenha sido elaborado com base na teoria marxista, sobretudo gramsciana, há uma série de conflitos entre teoria e prática que refletem significativamente na proposta de integração, que deveria ser a essência dessa modalidade de ensino. A teoria marxista, aplicada como prática profissionalizante, é contraditória ao discurso da formação integral e da formação da autonomia, pois obriga jovens estudantes a realizarem disciplinas técnicas se quiserem ter acesso a uma boa educação pública.

Mesmo que muitos dos discentes justifiquem a necessidade de ter de trabalhar após a conclusão do EMI, além dos que buscam o EMI por interesse na área técnica, esses não representam a ampla maioria. Entre os estudantes egressos, 25% trabalham ou tiveram que trabalhar após o EMI, e 30,9% seguiram uma graduação na mesma área do curso técnico. Entre os estudantes ingressantes e os veteranos há uma maioria que afirma pretender trabalhar enquanto faz uma graduação, sendo, respectivamente, 59,2% e 59,6%. Mas, nesses casos, ainda são pretensões futuras, que podem ou não se realizarem.

Com isso, pensando no interesse desses estudantes pela área técnica, os dados a serem analisados devem se relacionar ao objetivo com tal área. Nesse ponto, entre os ingressantes, 33,8% não possuem tal interesse e 32,4% têm o objetivo de trabalhar na área, mas não de prosseguir estudos, em nível superior, na referida área.

Entre os estudantes veteranos, esses índices são de 29,5%, para os que não possuem objetivos na área técnica; e de 27,6%, para os que pretendem trabalhar na área, mas não vislumbram seguir estudos, em nível universitário, na mesma área. Ainda é necessário supor que, por serem estudantes que estão na instituição há pelo menos 1 ano,

as influências para seguirem na área técnica já podem estar presentes, alterando expectativas anteriores ao curso.

Isso evidencia uma parcela significativa que acaba tendo que enfrentar uma grade curricular extensa, com disciplinas técnicas para além de seus interesses, apenas para que tenha uma boa formação geral ou uma melhor expectativa de emprego. Mas isso representa ter uma formação integral e omnilateral?

Com isso, a própria qualidade existente nos IFs e buscada pelos jovens não está na formação integral, nem na profissional (pouco desejada), mas na possibilidade de acesso à universidade.

Na coleta de dados, após aplicar o questionário para os egressos, verificou-se a necessidade de reaplicação com uma alteração, pois ao tratar se queriam uma formação técnica junto com o ensino médio antes de ingressarem no EMI, o questionário só oferecia a possibilidade de resposta entre ‘sim’ e ‘não’. Por isso, em um segundo momento da coleta de dados dos egressos, acrescentou-se também a opção ‘indiferente’, a fim de oferecer as mesmas opções que já constavam nos questionários dos discentes ingressantes e dos veteranos.

Naquele primeiro momento, entre os egressos, a opção pelas duas formações foi de 76,5%, frente a 23,5% para apenas a formação geral. Já em um segundo momento, a opção pela dupla formação diminuiu, mas com uma percepção de sua aceitação, pela quantidade de respostas pela opção “indiferente”.

Entre os ingressantes, 49,3% afirmam que queriam uma formação técnica junto ao ensino médio, e 40,8% que eram indiferentes a isso. Entre os veteranos os percentuais são de 43,6% para a formação integrada e 41,7% para indiferente. Mas cabe a pergunta: a escolha pela opção “indiferente” resulta da falta de oportunidade ou da falta de maturidade desses estudantes?

Embora os estudantes vejam com bons olhos a proposta de integração no EMI, sua escolha decorre da compreensão de que seria nos termos dos IFs ou seria uma educação pública de qualidade bem inferior, ofertada precariamente nas redes estaduais, devido ao enorme sucateamento e à aplicação de políticas neoliberais. Assim, não identificam outra alternativa plausível de escolha.

Para eles, se for necessário receber, a contragosto, a formação técnica para terem melhores oportunidades formativas, que seja! Mas isso não é o que ocorre com os filhos das classes dominantes.

Os elementos chave que possibilitam essa análise estão, sobretudo:

- na compreensão existente sobre o que é **autonomia**, posta em contradição com a ideia de profissionalização precoce, esta não percebida por todos os sujeitos pesquisados;
- na relação entre **trabalho e produção**, na qual o trabalho se converte em emprego e a produção em mercadoria capitalista;
- e na própria questão da **integração**, o que possibilita múltiplas percepções e, com isso, a crença ilusória de possibilidades de realização a partir da modalidade existente.

Esses três pontos são mal compreendidos pelos envolvidos na dinâmica da instituição, sejam estudantes ou servidores, trazendo a ilusão de suas possíveis realizações. E, ao se compararem a outras modalidades existentes, em geral nas redes estaduais, essa ilusão se torna maior, especialmente quando se compara a qualidade da educação ofertada com os índices de ingresso à universidade.

Não se pretende aqui forçar que os sujeitos da pesquisa compartilhem a mesma visão teórica do pesquisador. Mas a afirmação sobre a má compreensão desses conceitos, por parte dos pesquisados, tem como base o fato de a fundamentação teórica do EMI dos IFs ter claras referências do pensamento marxista/gramsciano, visando a uma nova hegemonia.

Isso quer dizer que, se estão sendo mal compreendidos, significa seu desconhecimento ou não comprometimento com os ideais da instituição, o que pode comprometer a formação integral, mesmo que formando bons estudantes universitários ou bons trabalhadores técnicos. Mas a intenção não era a de formar intelectuais (especialista + político)?

Poderiam ser buscadas soluções na formação teórica e política dos docentes/servidores, assim como a exigência de práticas docentes/administrativas que sejam de fato emancipadoras. Mas apesar de esses ideais constarem nos princípios da instituição, nos documentos balizadores aos quais os docentes/servidores de fato têm acesso, tais princípios desaparecem como práticas reais, aparecendo apenas como “pedagogismos”, para usar o termo de um dos docentes entrevistados.

Como apontado na hipótese, os docentes e servidores atuantes no EMI, ao menos no IFSP – São Carlos, vêm de instituições educacionais ou corporativas vinculadas às lógicas do capital. Ao ingressarem nos IFs, sem uma devida formação sobre seus

preceitos, acabam por reproduzir essa lógica, tirando a força transformadora que a instituição tem em seus fundamentos.

Mas haveria espaço e disposição para tais mudanças, seja por parte dos docentes e servidores em geral, seja por parte dos responsáveis pela gerência dos IFs? Haveria possibilidades de mudança para uma travessia, que conduza à escola unitária proposta por Gramsci? Haveria, nos IFs, os gérmens para a construção de uma nova hegemonia?

Neste capítulo cada um desses pontos será analisado, buscando validá-los com os discursos dos servidores e estudantes participantes da pesquisa, filtrados pela ACD.

6.2. Autonomia, necessidade e liberdade

O contrário do materialismo é o idealismo. Este tira a força das questões produtivas, realizadas pelos seres humanos, atribuindo às ideias toda possibilidade de realização e transformação, justificando as ideias da classe dominante e enfraquecendo a força de transformação da classe trabalhadora.

Assim, nas ideias, a realização não ocorre na produção e fruição das necessidades humanas, mas na existência de uma relação de troca da força de trabalho por um salário, e quanto melhor for o salário mais realizado o trabalhador estaria. Cria-se, assim, uma falsa ilusão sobre a percepção do que é autonomia. De modo geral, no capitalismo a autonomia é vista como possibilidade de ter um bom emprego e poder comprar o que se sonhou, ignorando-se que o trabalhador serve aos interesses do capitalista. Seja quando este retém a mais-valia do que aquele produziu, seja quando o trabalhador compra produtos, pois seu desejo de consumo foi projetado pelas equipes de *marketing* do capitalista.

Como abordado no capítulo sobre as bases teóricas, com as transformações históricas e sociais, ao se tornar “livre” para trocar sua força de trabalho por um salário, o trabalhador perde a possibilidade que antes tinha de produzir e usufruir sobre a terra, mesmo quando essa pertencia a um senhor feudal, bem como de vender ou trocar o que excedia. Se essa relação feudal não o enriquecia, ao menos não o deixava em situação de total necessidade. Agora, “livre”, pelo capitalismo, o trabalhador não mais produz para si, e ainda precisa comprar, de um capitalista, para usufruir o que quer que seja.

Por sua vez, pelo lado do capitalista, o que se busca é cada vez mais acúmulo de capital, transmitindo, pelas ideias dominantes, que isso é feito por meio de muito esforço

e trabalho individual próprio. Só desaparece o fato de que o esforço e trabalho, além de serem social, é na verdade de toda uma classe explorada.

Marx (1985), em *A Miséria da Filosofia*, chamava a atenção para o fato de que o trabalho, ao se tornar mercadoria e receber um valor a partir do salário, torna-se a escravidão moderna do operário. No capitalismo, em que o sucesso se mede pelo valor do salário, é ilusório crer que a autonomia se mede pela possibilidade de “escolher” entre exercer uma profissão ao fim do ensino médio ou em continuar os estudos em nível universitário. Nos dois casos, a profissionalização e a exploração do capitalismo estão presentes.

Uma vez que a autonomia, como percebida no capitalismo, é ilusória e prende o trabalhador cada vez mais à própria lógica do capital, cabe a pergunta: qual a autonomia o EMI dos IFs deveria promover, quando seus formuladores afirmam se basearem em princípios contra-hegemônicos e emancipatórios? Em uma suposta autonomia possibilitada pela profissionalização, precoce ou não, ou aquela que pretende a emancipação humana?

Pelos discursos percebe-se que a suposta autonomia desenvolvida no IFSP – São Carlos é a que oferece um leque maior de possibilidades de escolha, mas dentro das propostas hegemônicas, uma vez que tais escolhas se resumem a ingressar no mercado de trabalho ao término do EMI ou a dar continuidade nos estudos em nível universitário.

Essas afirmações podem ser encontradas no capítulo anterior, mas farei uma breve síntese aqui. Iniciarei por uma análise referente aos dados dos estudantes egressos e docentes, coletados em momento próximo, para, em seguida, inserir os estudantes matriculados e as entrevistas. Após isso nova síntese será realizada, buscando compreender essas questões por partes, visando chegar à totalidade.

Para 70,6% dos estudantes egressos, o EMI dos IFs promove mais a autonomia, frente a 23,5%, que consideram a profissionalização precoce; e a 5,9%, que não souberam responder. Isso em um momento da pesquisa em que, como apontado anteriormente, as alternativas eram apenas entre uma ou outra, havendo a opção de “não sei”, mas não a possibilidade de considerar as duas.

Entre os docentes, 64,3% também consideram a promoção da autonomia, e os 35,7% restante consideram ser os dois, autonomia e profissionalização precoce, não havendo nenhum docente que acredita que o EMI promova apenas a profissionalização precoce. A possibilidade de os docentes responderem que ocorrem as duas (autonomia e profissionalização precoce) existiu por se tratar de uma questão aberta, como demonstra

o Apêndice III. Posteriormente, essas respostas foram representadas em formato de gráfico.

Embora exista essa discrepância em relação ao modo de abordar a questão, há possibilidades de analisá-las em conjunto. Uma delas é pela diferença de compreensão entre estudantes e docentes da realidade imediata percebida por ambos. Entre os estudantes a situação é clara: ao terminar o EMI para onde irá? Continuidade nos estudos ou ingresso no mercado de trabalho?, podendo ser os dois, mas havendo uma preferência. Quando a preferência não é atendida (não ingressar na universidade, por exemplo), o que sobra é a outra opção.

Para os docentes, durante o acompanhamento dos estudantes no EMI, e não após ele, o que se apresenta ainda é uma situação indefinida, podendo ser um e outro. Isso tira o caráter negativo da ideia de profissionalização precoce, surgindo a ilusória compreensão de que quanto mais conhecimentos, mesmo que profissionalizantes, maior será a possibilidade de escolhas do estudante. O discurso abaixo reforça essa afirmação:

Não acredito nisso (profissionalização precoce)! O que vejo é que grande parte dos estudantes já entra com o intuito de fazer um curso superior após o ensino médio, a maioria em áreas do conhecimento distintas da computação. Inclusive, um dos motivos pelos quais o EMI do IFSP é procurado é por ser um ensino médio público de qualidade, o que garante cotas em universidades públicas. Sendo assim, como no IFSP São Carlos só há duas opções de área técnica integrada ao ensino médio, muitos estudantes entram sem nenhuma identificação com a área técnica, apenas para estudar em um ensino médio público de qualidade. Felizmente, a computação é ferramenta para todas as áreas do conhecimento e o que aprendem no IFSP não é perdido, mesmo que após concluir o EMI passem a fazer cursos superiores em outras áreas. (D1 – Área Técnica - TII).

A afirmação desse docente é corroborada pelo discurso de uma egressa. Ela percebe que os conhecimentos técnicos adquiridos são um diferencial formativo para a graduação em Arquitetura e Urbanismo que cursa, embora não sendo da mesma área técnica. Diz ela, ao se comparar com outros colegas do curso:

Chega até a ser desconfortável! Às vezes a gente se encontra em algumas situações que chega a ser muito simples resolver por ter tido a experiência técnica de entender como o programa funciona por trás, no caso os algoritmos. Então pra gente é muito simples de resolver e a pessoa está quebrando a cabeça há muito tempo [...]. E eu vejo isso acontecer tanto com as pessoas ao meu redor, com profissionais também, da área de arquitetura. [...] Eu vejo que é uma facilidade que

eu tenho e que os outros estudantes não têm, no sentido de pegar um programa e entender como ele funciona. (Eg9 - TII).

Uma vez que houve, de fato, um diferencial formativo na vida dessa aluna, por ter cursado um ensino médio integrado à formação profissional, por que seria ilusória a compreensão de que quanto mais conhecimentos, mesmo que profissionalizantes, maior será a possibilidade de escolhas do estudante?

Pelo fato de que o diferencial está no conhecimento adquirido, e não na profissionalização. Enquanto na profissionalização há interesses de mercado, voltados a uma prática própria que, embora possa possibilitar a formação da autonomia, não a faz com esse interesse e sob a ótica da emancipação humana, mas sim com o objetivo de propiciar uma ocupação na produção capitalista.

Diferente seria se a oferta de conhecimentos computacionais estivesse à disposição dos estudantes sem que os forçasse a serem técnicos de informática, da mesma forma que os conhecimentos da indústria e da gestão também estivessem à disposição, sem vincular os estudantes à exigência de aderir necessariamente a uma ou outra dessas áreas.

Na forma de EMI, esses conhecimentos estão à disposição, mas desde que vinculados a uma área profissional, na qual o estudante ou se adapta à sua extensa carga horário, ou é excluído da instituição por sua falta de “natural” aptidão, em um momento em que deveria ter direito justamente à indefinição profissional.

Ao analisar os dados coletados com os estudantes matriculados e a partir das entrevistas com servidores, essa compreensão prevalece. Com os estudantes matriculados houve a separação das perguntas referentes à promoção da autonomia pelo EMI e em relação à profissionalização precoce. Nisso, dentre os estudantes matriculados que consideram haver a autonomia, o percentual se aproxima da resposta indicada pelos egressos, sendo 72,4% dos estudantes. Para 10,3% dos matriculados, ela não ocorre, enquanto 17,3% não souberam responder.

Sobre o EMI promover a profissionalização precoce, 49,4% responderam que sim; 29,5 que não; e 21,2% não souberam responder. Cruzados os dados das duas perguntas, temos que 38,5% consideram haver a promoção tanto da autonomia como da profissionalização precoce, resultados próximos aos dos docentes.

Em respostas cruzadas, 34% compreendem que a formação favoreceu a autonomia, mas afirmam que não há, ou não sabem dizer, a promoção da

profissionalização precoce. Por sua vez, 10,9% atestam a profissionalização precoce, mas afirmam que não ocorreu, ou não sabem dizer, a formação da autonomia. O restante, 6,6%, não compreendem haver a promoção nem de uma, nem de outra.

A reelaboração das questões do questionário em um segundo momento permitiu observar melhor, agora pela visão dos estudantes matriculados, que a instituição promove percepções de promoção da autonomia, mas também da profissionalização precoce. E, assim como foi analisado em relação à percepção dos docentes, essa compreensão ocorre durante a vivência do EMI, e não após ele, representando um momento de indefinição da vida profissional. Duas respostas demonstram a afirmação: “Me interesse pelo técnico por conta de poder trabalhar com isso durante a faculdade e gerar minha renda, mas não pretendo seguir na área, mas para quem pretende, o ensino técnico é muito bom (Vet. 62 – 2º TII). “Quando comecei, não achei que gostaria do curso. Porém, atualmente não me vejo fazendo algo diferente. Apesar de não saber o que quero profissionalmente e na graduação, sinto que fiz a escolha certa” (Vet. 65 – 2º TII).

No entanto, a própria compreensão sobre autonomia também foge ao que é proposto enquanto princípio para a instituição, sendo entendida apenas como liberdade individual para se fazer o que quiser, a exemplo das respostas: “Em relação à questão (sobre a promoção da autonomia), eu acho que é um meio termo, a gente tem bastante liberdade, mas nada que impacte tanto no *campus*” (Vet. 104 – 3º TII); “A experiência geral do curso é positiva, sendo os principais pontos de ressalva na minha opinião: A falta de independências dos estudantes, sempre limitados aos pais, mesmo com discursos falando sobre priorizar a independência” (Vet. 110 – 3º TII).

Isso demonstra a necessidade de se trabalhar, com os estudantes, tanto esses princípios como sua importância para uma formação que de fato leve à autonomia, em uma perspectiva emancipatória. Mais uma vez, esclareço: não se quer aqui forçar a percepção dos estudantes à do pesquisador, e sim que esses estudantes tenham acesso à compreensão de qual é o papel social ao qual a instituição em que estão se propõe. Sem isso, prevalece a reprodução da lógica do mercado, sem que exista pressão interna para a realização de sua função social, tanto por parte de servidores quanto por parte dos estudantes. Afinal, não se busca a formação de uma nova hegemonia?

Em relação às entrevistas, por serem semiestruturadas, foi possível abordar de maneiras diversas sobre esses assuntos. No concernente à percepção de promoção da autonomia, enquanto alguns relatos apontam para conquistas significativas em termos de ampliação de horizontes formativos e fortalecimento da autonomia, outros indicam que

ela permanece limitada, marcada pela rigidez estrutural e pela prevalência de uma lógica utilitarista do conhecimento. Alguns dos entrevistados indicam que a autonomia, quando desenvolvida, parte do esforço dos estudantes, e não da proposta institucional.

Tem várias pessoas, eu acho que a “Fulana” [...] Ela está aqui na UFSCar, acho que ela está fazendo computação, inclusive ela seguiu na área. Só que ela faz parte - ela sempre fez, que é isso que eu falo que é de personalidade, e também as oportunidades que ela teve na vida - mas ela faz parte de várias ações sociais. Ela está fazendo intercâmbio, faz várias coisas de esporte, faz ações comunitárias. Então ela realmente vai no sentido de integração e de voltar para a comunidade. Mas daí eu já não acho que o IFSP proporcionou isso, eu acho que já é mais uma questão individual (E6 – TAE – Apêndice XII).

A psicóloga do *campus* também percebe essa problemática:

Então os nossos alunos sabem se virar, aprendem por mal ou por bem a serem autônomos. Seja do jeito de alguém ir lá e tutelar, dar a mão, ajudar nessa construção, seja no se virar. Por bem ou por mal, os nossos alunos ganham essa autonomia. Eu acho que a gente vê isso no mercado de trabalho, depois. (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

Essa percepção de que é o estudante quem deve, por si só, buscar uma formação mais integral e, portanto, de promoção da autonomia, também é sentida pelos estudantes: “No mais, **para aqueles** que estiverem dispostos a se matricular em vários cursos e atividades extracurriculares simultaneamente, existe sim a possibilidade de adquirir uma boa formação acadêmica e profissional” (Vet. 88 – 4º TIMA).

A própria percepção de conquistas significativas em termos de ampliação de horizontes formativos e fortalecimento da autonomia existe quando comparada a outras instituições, como sugere, mais uma vez, a psicóloga do sociopedagógico:

Mas de alguma forma a gente acaba ampliando até mais que as outras instituições de ensino. Acho que dá uma vida, uma visão diferenciada, acho que mais ampla. Tá, você começa a pensar como profissional, você restringe, mas amplia com relação aos outros ensinos também. E eu acho que aqui a gente tem a possibilidade de trabalhar algumas coisas que outras instituições de ensino não trabalham. (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

Essa divisão de opiniões também ocorre em relação à percepção sobre a profissionalização precoce, sendo tanto negada quanto reconhecida pelos entrevistados.

Negada por quem a vê como resultado de exigências técnicas regulatórias, o que não garantiria a profissionalização.

Não é que a gente está forçando aquele conhecimento, não, porque é exigido. Então é uma questão que precisa ser trabalhada, porque a maioria dos alunos, eles vêm aqui não pela parte técnica. E, por causa disso, a impressão que nós temos é que eles estão sendo forçados. Mas acho que isso não vai ser determinante para colocá-los no mercado de trabalho. (E1 – TIMA – Apêndice VII).

E reconhecida por quem observa a necessidade social de inserção imediata dos estudantes no mercado de trabalho; ou pela natureza da modalidade de EMI; ou pelos prejuízos que isso traz a esses estudantes que, na verdade, buscam apenas a formação geral.

O que nós temos, na prática, é mais essa perspectiva da profissionalização precoce. A gente forma para atuar no mercado como técnico. Porém, a gente não pode desconsiderar que os nossos alunos são muito engajados, muito envolvidos e a gente também abre determinadas possibilidades de eles criarem, produzirem, aprenderem gestão na prática. (E2 – TII – Apêndice VIII).

Essa problemática é sentida pelos estudantes, como aponta o relato: “Um curso pesado, mas muito bom para quem quer seguir na área profissional. A melhor instituição para estudantes sem condição financeira para pagar uma escola particular. [...] E, para aqueles que buscam apenas o ensino médio, a área técnica vira um sofrimento” (Vet. 63 – 2º TII).

Com isso, é possível perceber, pelos discursos, o caráter utilitarista dos conhecimentos técnicos, uma vez que estão ligados a possibilidades de usos específicos desses conhecimentos. Embora uma disciplina ou outra possibilite saberes para além da área técnica, isso não ocorre como um conhecimento amplo, que possibilite o que Gramsci chama de catarse. A catarse, se compreendida como existente na formação desses estudantes, teria se dado mais pela formação geral do que pela possibilidade de integração com as disciplinas técnicas.

É possível ainda perceber esse utilitarismo, por parte das disciplinas, quando a pergunta é relacionada a qual área contribuiu mais para a formação dos estudantes egressos como profissional. As respostas possibilitam perceber que aqueles que foram para áreas correlatas às de suas formações técnicas apontam para a formação profissional,

enquanto os que apontam para ambas foram estudantes que precisaram de conhecimentos técnicos para trabalhar, além de estudar, como se verifica na seguinte resposta: “Acredito que as duas tenham me ajudado em diferentes momentos da minha vida. Para conseguir um emprego, a formação profissional me ajudou; para passar no vestibular, a formação geral” (Eg8 - TII).

Isso reflete na compreensão que possuem sobre a possibilidade de haver formação profissional integrada ao ensino médio também nas redes estaduais, pergunta que constava na primeira checagem dos estudantes egressos. Todos concordam que deveria haver EMI nas redes estaduais, mas a maioria apontou para ressalvas, como a necessidade de maior investimento e a não obrigatoriedade da formação técnica. Tais respostas permitem analisar que, dadas as experiências que tiveram na instituição, associam isso como diferencial formativo, e por essa razão, entendem que também deve haver a profissionalização nas escolas estaduais.

Mas ficam algumas questões: e se tivessem no IFSP somente a formação geral e suas experiências formativas fossem melhores, por poder aprofundar seus conhecimentos de forma não profissionalizante? Ou se as disciplinas técnicas, em vez de serem voltadas a um curso profissionalizante específico, tivessem sido ofertadas de maneira desinteressada para, de fato, permitir a compreensão prática sobre as teorias que aprenderam nas disciplinas de formação geral? Então esse diferencial formativo não seria maior?

Paolo Nosella (no prelo), em texto inédito – intitulado ‘Formação para os “Negócios” ou para o “Ócio”? A disputa entre o bom e o ótimo’ – propõe a reflexão sobre a formação para produzir o que é útil e necessário (profissionalização/negócios) e sobre a formação para o ócio (cultura geral/desinteressada). O autor aponta, a partir de Aristóteles, que essa é a diferença entre a necessidade e a liberdade, em que um é o bom, mas o outro é o ótimo, de modo que devemos fazer o que é necessário e útil, mas preferir o ótimo.

O termo “ócio”, na linguagem aristotélica, não conota a vadiagem do interesseiro espírito capitalista, sentido difundido no senso comum. ‘Ócio’, para Aristóteles, é o espaço do tempo livre dos negócios e das ocupações úteis e necessárias para viver; tempo dedicado às atividades “ótimas”, isto é, necessárias para o gozo da liberdade, para o exercício das virtudes da sabedoria ou da filosofia que visam, não tanto à recomposição das energias perdidas, mas à dilatação e elevação do espírito. O termo “negócio” significa, literalmente, atividade que ‘nega-

ócio', isto é, que impede o gozo da liberdade ou da virtude-da-sabedoria. (Nosella, no prelo, p. 1).

Certamente a preferência pelo ótimo não é uma escolha, uma vez que vivemos numa sociedade de classes. No entanto, uma vez que o EMI propõe uma nova hegemonia e uma formação emancipatória, por que forçar seus jovens estudantes a terem que aprender uma profissão em um momento em que deveriam ter o direito à indefinição profissional e à sua formação para o ócio, elevando o espírito, sobretudo quando terão o restante de suas vidas para se dedicarem aos negócios?

Nosella (no prelo) chama a atenção para quão longa e complexa é a passagem do ensino básico para a escolha profissional:

Ou seja, trata-se de um trânsito que não ocorre num momento cronológico previsto, preciso. A escolha do caminho profissional envolve, conjunta e organicamente, corpo, inteligência, vontade, informações, relações pessoais, condições materiais, valores e talentos etc... De certa forma, todo o percurso escolar básico e a formação familiar tensionam para essa opção. Enfim: trata-se de um processo, não de um ato burocrático na matrícula do 1º ano do ensino médio. (Nosella, no prelo, p. 11-12).

É aquilo que a psicóloga do *campus* aborda nas entrevistas: o risco de antecipar escolhas e exigências profissionais antes da maturação emocional e cognitiva plena reduz a margem de experimentação juvenil e coloca sobre o adolescente uma responsabilidade desproporcional ao seu estágio de desenvolvimento.

Certamente as experiências que os estudantes adquiriram/adquirem nessa instituição foram ou são fundamentais e marcantes para suas vidas, mas ainda assim, além de boas, poderiam ser ótimas! Nesses termos, podemos concluir que uma formação para a autonomia não é aquela que forma o estudante para escolher seguir ou para o mercado de trabalho ou para os estudos universitários, mas aquela que possibilita elevar o nível ético-político dos estudantes, tirando-os da passividade, para produzir uma nova hegemonia.

Para isso, deve-se educar de forma a possibilitar a elaboração das próprias concepções de mundo, rompendo a dominação imposta pelo capital. Elevar o nível ético-político possibilita elaborar uma nova hegemonia, com novas concepções de mundo, de política, de Estado, para que se possa transformar o mundo. E para isso há a necessidade de um novo tipo de intelectual, orgânico às classes subalternas.

Esse intelectual pode ser tanto um indivíduo como uma organização social, assumindo tarefas no processo de superação da sociedade de classes, sobretudo em três funções: científico-filosófica, educativo-cultural e política.

Entende-se por tarefas de cunho científico-filosófico aquelas cujo objetivo é compreender a dinâmica da vida societária em uma determinada formação econômica e social, em seu processo de gênese e desenvolvimento histórico e suas contradições, seus limites e suas possibilidades. Além disso, ao intelectual orgânico às classes subalternas caberá, nesse processo, formular uma visão de mundo que seja condizente com as necessidades e os interesses históricos dos trabalhadores do campo e da cidade, disseminando-a na coletividade por diferentes meios, forjando outra cultura e as condições de produção de outro bloco histórico, este sob a hegemonia do proletariado, o que é indispensável para a superação do modo de vida capitalista. (Martins, 2011, p. 140-141).

Isso se articula com a tarefa educativo-cultural, uma vez que as visões de mundo hegemônicas são difundidas por aparelhos da sociedade civil que adequam as ações individuais e coletivas a seus ideais, em uma função educativa de construção de valores éticos, no qual o aparelho escolar é fundamental.

Assim, a educação é vista por Gramsci como fundamental à estratégia de construção do socialismo, pois, se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam forjar uma nova visão de mundo e disseminá-la no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social. (Martins, 2011, p. 142).

É nesse ponto que a função política se articula às outras duas, de modo que a educação é eminentemente política, sendo estratégica seja para a conservação da hegemonia dominante, seja para a construção de uma nova hegemonia, ao educar a classe trabalhadora para forjar uma nova visão de mundo.

No entanto, para a construção de uma nova hegemonia, há a necessidade de os intelectuais orgânicos às classes subalternas se integrem, organicamente, ao povo, sentindo o que ele sente para compreendê-lo e mobilizá-lo. Isso requer desse intelectual uma reforma moral que readéque seus princípios em oposição à visão de mundo burguesa, sendo necessário educar-se primeiro para educar as classes subalternas em novos valores

e perspectivas, elevando-as a uma nova consciência ético-política, ou seja, gerando catarse.

Esse é mais um aspecto em que os IFs, embora formulados com base no pensamento de Gramsci, não representam a escola pensada por ele, uma vez que seus professores e demais servidores, que poderiam representar intelectuais orgânicos às classes subalternas, não possuem tais características. Muito se deve ao fato de que boa parte desses profissionais é oriunda de outros aparelhos hegemônicos burgueses, no caso de outras instituições escolares ou de setores produtivos capitalistas. Assim, a formação no EMI acaba por reproduzir tais hegemonias, embora com maior qualidade em comparação com outras instituições educacionais públicas.

É verdade que a condição atual dos IFs ainda representa um pequeno passo para possíveis mudanças. No entanto, para que os IFs se tornem uma escola para a construção da autonomia dos estudantes, haveria a necessidade de formar primeiro seus próprios professores e servidores, a partir das bases científico-filosóficas, para cumprir a tarefa educativo-cultural, possibilitando desenvolver a função política, em uma tripla tarefa enquanto intelectual orgânico às classes subalternas.

Cumprida essa etapa, seria possível se aproximar de uma educação de fato emancipadora, buscando a passagem do momento individual-passional do estudante para o ético-político, visando à catarse, agora em relação ao estudante. Isso possibilita que o estudante compreenda – pela consciência – como a ciência, a tecnologia, as relações de produção funcionam, podendo romper a camada ideológica burguesa-hegemônica, havendo a tomada de consciência de classe em si para a de classe para si (Marx, 1985).

A consciência, expandida sobre as relações sociais e sobre o mundo, compreende que tanto ela como os outros vivem sob o domínio de uma minoria hegemônica, abrindo possibilidades de ações coletivas perante o mundo. Com isso, é uma educação que não apenas interpreta o mundo, mas o modifica (Marx, 2002).

Por fim, Marx (2010b) deixa claro em A Questão Judaica que, para chegar à emancipação humana, há a necessidade de romper com a dominação burguesa. Mas como desenvolver a autonomia dos estudantes se o modelo dos IFs leva à profissionalização, que corrobora o modelo dominante burguês? Com isso, há a necessidade urgente de também se rever como os IFs estão se valendo da compreensão da categoria trabalho, não bastando apenas querer assumir, na teoria, o trabalho como princípio educativo.

6.3. Trabalho e produção – o que se produz com o trabalho?

Uma vez que a base econômica, enquanto infraestrutura social, é controlada por uma classe dominante, qualquer possibilidade de transformação social passa pela transformação da base econômica, revolucionando-a. Mas as ideias da classe dominante tendem a se tornar ideias dominantes, sendo necessário romper com essa dominação ideológica que, segundo Gramsci (2001), opera-se pela construção de uma nova hegemonia.

Romper a ideologia dominante, em busca de uma nova hegemonia, requer compreender as bases das relações sociais de produção. Para isso, há a necessidade de se compreender a categoria trabalho como central nas relações sociais de produção, colocando o trabalho como princípio educativo e, portanto, possibilitando desmistificar concepções ideológicas. Mas o trabalho deve ser entendido como categoria geral, em sua concepção ontológica, e não apenas em seu sentido histórico, como produção capitalista.

Em sua Crítica ao Programa de Gotha (2010a), Marx reprova os programas que são feitos por burocratas, sem a participação dos movimentos sociais, tornando-os vazios. Nessa crítica, faz uma discussão sobre a categoria trabalho que pode ser utilizada nos questionamentos relacionados ao trabalho como princípio educativo proposto nas bases dos IFs:

[...] apenas quando o homem age desde o início como proprietário em relação à natureza, fonte primeira de todos os meios e objetos do trabalho, apenas quando a trata como um objeto que lhe pertence, é que seu trabalho se torna fonte de valores de uso e, portanto, também de riqueza. Os burgueses têm excelentes razões para atribuir ao trabalho uma sobrenatural força de criação, pois, precisamente pelo fato de o trabalho depender da natureza, deduz-se que um homem que não possui nenhuma outra propriedade além de sua força de trabalho será necessariamente, em todas as sociedades e civilizações, o escravo de outros homens que se arvoraram em detentores das condições materiais do trabalho. E não pode trabalhar nem viver sem permissão destes últimos. (Marx, 2010a, p. 95).

O trabalho que está sendo considerado nos IFs, ao integrar conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos, é qual? Aquele que se torna fonte de valor de uso e riqueza ao trabalhador, ou a ideológica força sobrenatural de criação que o torna escravo de outros homens?

Se for o primeiro, deveria ser ensinado como se dão os processos de exploração da classe trabalhadora e como funcionam, de fato, as relações sociais de produção,

possibilitando a desmistificação da ideologia dominante, visando à real emancipação humana. Mas, ao optar pela profissionalização, desde os 14 anos de idade, o que ocorre é a segunda opção!

Ao ser perguntado ao docente de TIMA, em entrevista, se havia momentos de discussão crítica sobre esse modelo de sociedade e sobre a categoria trabalho nas suas disciplinas ou no campo da aviação, respondeu:

Eu, em geral não. Eu procuro me manter o mais neutro possível, porque essas questões acabam envolvendo política, principalmente, então eu evito. O que eu faço geralmente é algumas questões, por exemplo, quando alguma empresa demitiu tantos funcionários. Mas o que está acontecendo? Aí a gente tenta fazer um panorama apenas. (E1 – Docente TIMA – Apêndice VII).

Outro que participou da pesquisa, foi um docente do núcleo comum, hoje coordenador do curso de TIMA e que já foi coordenador do curso de TII, tendo, portanto, uma visão mais abrangente sobre os dois cursos. Esse profissional – ao ser perguntado se a relação entre trabalho e educação, conforme preconizado pelo ensino médio integrado, estaria sendo aplicada de maneira adequada – responde da seguinte forma:

Eu acho que em algumas disciplinas de forma muito pontual. Isso não é algo que você tem como um referencial do curso, ou da própria instituição, ou do próprio *campus*. Mas, evidentemente, tem alguns conteúdos, algumas disciplinas, em que essa temática vem à tona e vai ser abordada, mas como conteúdo de disciplina, e não como uma perspectiva mais ampliada de formação. (E2 – Docente Núcleo Comum – Apêndice VIII).

Como abordado anteriormente, se o trabalho como princípio educativo se encontra como fundamento na formulação teórica do EMI dos IFs, ele desaparece nos documentos que balizam as práticas dessa instituição. No máximo, surge, quando muito, como expressão solta entre tanto pedagogismo.

Ainda em Crítica ao Programa de Gotha, Marx (2010a) também esclarece que “[...] a combinação *precoce* do trabalho produtivo com a instrução é um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade atual” (Marx, 2010a, p. 130). Assim, é preciso diferenciar trabalho produtivo de produção capitalista, uma vez que o trabalho produz valor de uso, necessário a todos, enquanto a produção capitalista produz valor de troca, possibilitando acúmulo de capital e desigualdade social. Com essa diferenciação pode-se

considerar o trabalho como princípio educativo. De outra forma, com a profissionalização precoce, o que se tem é a adaptação e a conformação para uma determinada formação social, no caso, o capitalismo.

De acordo com o docente de TII, quando perguntado sobre o trabalho como princípio educativo, o que acontece no EMI é o seguinte:

Quando você tem um ensino integrado, que você tem disciplinas propedêuticas e profissionais, a gente, da parte técnica, acaba tratando eles como futuros profissionais, assim, a partir do momento que ele terminar o ensino médio. Então, a gente fala sobre coisas do mundo do trabalho, que talvez no ensino médio normal ele não tivesse acesso. Então, quando eu estou ensinando programação, a gente vai e dá exemplo: “porque na empresa, você vai atuar assim, assim, assado, vai acontecer isso, isso e aquilo...”. (E3 – Docente TII – Apêndice IX).

Entretanto, ter o trabalho como princípio educativo não é ensinar o trabalho capitalista, pela profissionalização, mas ensinar como há trabalho em toda relação de produção humana. Em sua concepção histórica a sociedade burguesa representa o estágio mais desenvolvido das relações de trabalho, permitindo compreender as sociedades passadas, suas particularidades e diferenças, mas, pedagogicamente, deve-se especificar a dimensão negativa e destruidora do trabalho produtivo capitalista, alienante e mantenedora da hegemonia dominante.

O problema da consideração da centralidade do trabalho como elemento-chave da educação não reside na constatação de seu fato ontológico para a humanidade, mas a não consideração da unidade contraditória do trabalho inserido na atual ordem social, vale dizer, o ocultamento de sua dimensão negativada enquanto eixo orientador dos projetos educacionais para a classe trabalhadora. Situação que pode ser observada claramente na política educacional do EMI, na qual o trabalho concreto é exaltado como princípio educativo, mas quando interpretado em função das suas orientações prático-pedagógicas, exprime exigências específicas para um tipo de ensino voltado ao fomento e participação efetiva da juventude da classe trabalhadora no trabalho produtivo de capital. Dessa maneira, sem levar em conta a dimensão negativa e destruidora do trabalho produtivo no capitalismo, quase que em um culto acrítico ao trabalho, inevitavelmente, promove-se a adaptação e conformação da juventude a uma forma social determinada. (Lenzi, 2019, p. 74-75).

Ter o trabalho como princípio educativo é tê-lo como produtor de bens sociais, e não como produtor de mercadorias. A diferença é que, como bem social, terá valor de uso, sendo atividade vital na sociedade. Já como mercadoria, a centralidade se dá na troca,

visando ao lucro que não é socializado. É o que o capitalismo faz ao focar sua produção na mercadoria, produzindo mais do que se precisa, gerando o acúmulo de capital.

Isso faz com que o trabalho deixe de ser visto como atividade vital para se tornar atividade imposta, forçada, compulsória, em que o próprio trabalho se torna uma mercadoria a ser trocada por um salário que é menor do que o valor que o trabalhador produz. Assim se tem a mais-valia, sendo valor produzido pelo trabalhador, mas apropriado pelo capitalista.

A servidora TAE sente esse peso. Ao abordar sobre o conceito de trabalho como princípio educativo, comenta:

[...] o que eu compreendo de trabalho é que ele não deveria existir, pelo menos na forma que ele existe. Pensando em trabalho compulsório, obrigatório, assalariado, assim. [...] é uma coisa muito complicada de falar, porque eu acho... eu abomino o trabalho, sinceramente. Assim, como ele é, eu abomino o trabalho. Eu acho que todo mundo deveria ser livre. É um absurdo eu ter que trabalhar para comer, para existir, para viver. Porém, executar o trabalho, pensando no trabalho... Sim, eu vejo como uma forma de emancipação, porque se você não está executando trabalho para modificar alguma coisa, para fazer alguma coisa... (E6 – TAE – Apêndice XII).

O que o capitalista quer é a mais-valia, e não necessariamente a mercadoria, de modo que se for possível extrair mais-valia sem precisar produzir mercadoria, melhor. É nesse ponto que a educação se torna um dos focos dos capitalistas, a partir de sistemas de ensino, escolas e universidades particulares.

E a educação pública também se torna alvo desse processo, seja na forma de parcerias entre universidades que se associam a grupos corporativos para gerar pesquisas de interesses privados, seja pela reforma empresarial da educação, vendendo fórmulas e sistemas privados que serão aplicados nas redes públicas.

A imagem a seguir ilustra essa problemática:



Figura 15- Chamada pública promovida pelo IFSP - São Carlos.

Fonte: *Site* do IFSP – São Carlos. Disponível em:

<<https://scl.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-ultimas-noticias/2729-edital-n-118-2024.html>>. Acesso em: 13 set. 2024.

Em meio a isso cabe a pergunta: ao vincular o EMI a uma área que interessa setores produtivos locais, os IFs estão se valendo do trabalho em que sentido? Na produção de bens sociais ou na produção de mercadorias? Enquanto educação pública, a formação de jovens vinculada a uma área profissional favorece a comunidade local ou as empresas privadas locais?

A psicóloga do *campus* São Carlos responde, deixando claro, inclusive, a que tipo de comunidade a formação profissional do EMI favorece:

Nós formamos não só para o ensino médio, mas nós estamos aqui para formar alunos que sejam profissionais, que sejam trabalhadores. Que vão atuar na área técnica. A gente tenta integrar, às vezes, o nosso ensino com os avanços na comunidade onde a gente está instalado. Então, o que eu percebi assim, muito grande, é fazer um diálogo da comunidade, principalmente os cursos de aviação. A gente vê que os alunos conseguem realmente se integrar na LATAM, e eles vêm, às vezes, para contar. (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

Retomando a Crítica ao Programa de Gotha (2010a), Marx traz a discussão de que o papel do Estado não é influenciar na educação pública, devendo, ao contrário, o povo educar o Estado. Ao introduzir nos ideais dos IFs a importância de impulsionar os setores produtivos locais, o Estado está fazendo o quê? Favorecendo a quem?

Mais do que financiador da educação o que o Estado faz, por meio dos IFs, é influenciar na educação pública e em favor dos setores hegemônicos, e não da classe trabalhadora. Haveria possibilidades de construção da autonomia, na perspectiva da emancipação humana, nessa relação?

Em *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (2010), Engels expõe a transformação geográfica urbana ocorrida pela industrialização no século XIX:

O grande estabelecimento industrial demanda muitos operários, que trabalham em conjunto numa mesma edificação; eles devem morar próximo e juntos – e, por isso, onde surge uma fábrica de médio porte, logo se ergue uma vila. [...]. Os habitantes da vila, especialmente a geração mais jovem, habitua-se ao trabalho fabril, familiarizam-se com ele e quando a primeira fábrica, como é compreensível, já não os pode empregar a todos, os salários caem – e, em consequência, novos industriais ali se estabelecem. (Engels, 2010, p. 64).

Em relação aos IFs, uma vez que há a proposta de impulsionar o setor produtivo local, qual será o resultado para a classe trabalhadora quando esse extrapolar a formação da mão de obra especializada para sua região? Os benefícios dessa política dos IFs serão para quem? Para os jovens estudantes trabalhadores ou para os empresários e industriais, que expandirão seus negócios mais preocupados com seus lucros?

Ainda nessa referida obra, Engels (2010) discute os interesses da burguesia ao oferecer um modelo de educação à classe trabalhadora por meio da *Mechanics' Institutions* (Instituições de Mecânica), sendo escolas noturnas que qualificavam os operários às suas necessidades, ao passo em que difundiam a ideologia burguesa.

Aí se divulgam elementos das ciências naturais, procurando desviar a atenção dos operários da oposição contra a burguesia e se lhes fornecem conhecimentos que eventualmente podem levá-los a invenções que tragam lucros aos burgueses; [...]. Nesses centros também se ensina economia política, cujo ídolo é a livre concorrência e da qual o operário só pode extrair uma conclusão: para ele, nada é mais razoável que resignar-se a morrer de fome silenciosamente. Nessas instituições, toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino. (Engels, 2010, p. 272).

Não se pode comparar os IFs a tais “Instituições de Mecânica”. Entretanto, a partir do momento em que os IFs vinculam a formação dos jovens estudantes do ensino médio à profissionalização, qual é a intenção da proposta desta instituição? Vinculada à ideia de

impulsionar o setor produtivo local, ela está mais tensionada a uma formação desinteressada e emancipatória ou ao lucro e aos interesses de mercado?

Quando perguntado ao antigo Professor E4 sobre a proposta de se pensar o trabalho como projeto de formação humana e não apenas para o mercado de trabalho, responde:

Isso é importante, inclusive para o mercado de trabalho que, na verdade, hoje em dia o mercado de trabalho é diferente de antigamente. Ele não quer só as pessoas que façam as coisas, quer pessoas que criam novas coisas, que sabem enxergar horizontes diferentes. Isso também é importante para o mercado de trabalho. Então, hoje, formação integral, até para o mercado de trabalho é importante. (E4 – Antigo DAE – Apêndice X).

Como abordado ao longo desta tese, há um enorme desconhecimento sobre as bases e princípios que deveriam reger o EMI dos IFs, embora os docentes se considerem informados sobre as propostas e princípios da rede federal, como apontado no Gráfico 33.

Não apenas isso, o EMI foi pensado a partir de uma proposta, em teoria, emancipatória, visando a uma nova hegemonia e como possibilidade de travessia para um novo modelo de sociedade. Como proposto pelos aqui chamados hegemônicos, pedagogicamente os processos produtivos deveriam ser problematizados em suas múltiplas dimensões, integrando tanto conhecimentos gerais como específicos.

Entretanto, da maneira como é desenvolvida, faz o oposto disso. Assim, apesar de possibilitar uma formação muito mais sólida do que a ofertada pelas Unidades da Federação, está claramente vinculada à lógica do mercado. Nesses termos, torna-se muito pertinente a ponderação de Engels (2010, p. 272): “[...] os operários sabem apreciar ‘uma sólida cultura’, desde que ela não venha trazendo de contrabando os interessados saberes da burguesia”.

6.4. Integrar o quê?

No prefácio para *As Lutas de Classe na França*, Engels (2012) discute como as participações políticas dentro da lógica do Estado burguês se tornaram importantes para as ideias socialistas chegarem às camadas mais distantes do movimento, fazendo com que a burguesia passasse a temer mais as ações legais da classe trabalhadora do que as ações ilegais contra o Estado.

Modificaram-se as condições da guerra entre os povos, modificaram-se não menos as da luta de classes. Foi-se o tempo dos ataques de surpresa, das revoluções realizadas por pequenas minorias conscientes à testa de massas sem consciência. Quando se trata de uma remodelagem total da organização social, as próprias massas precisam estar presentes, precisam já ter compreendido o que está em jogo, pelo que devem empenhar o corpo e a vida. Isso nos foi ensinado pela história dos últimos cinquenta anos. Porém, para que as massas compreendam o que deve ser feito faz-se necessário um trabalho longo e persistente, e é justamente esse trabalho que estamos fazendo agora e com um êxito tal que leva os nossos adversários ao desespero. (Engels, 2012, p. 22-23).

Tempos depois, Gramsci aborda sobre as mudanças existentes no início do século XX sobre o Estado. Ao tentar traduzir as lutas revolucionárias para a nova realidade do século XX, Gramsci percebe que os movimentos para tomada do Estado já não tinham o mesmo sentido, porquanto as ideias dominantes já estavam disseminadas como forma de consenso na própria sociedade civil, caracterizando o que chama de hegemonia.

Assim, enquanto a burguesia se vale do ocultamento e da inversão da realidade para manter sua hegemonia, a classe trabalhadora deve se valer do seu oposto, em uma relação pedagógica com as classes subalternas para revelar a verdade ocultada, mesmo que esta seja desagradável.

Nisso, na luta pelo consenso, haveria possibilidades de transformações na estrutura e na superestrutura sociais, permitindo elevar as classes subalternas à condição de dirigentes. Para isso, deve-se contestar as visões de mundo vigentes e construir novas concepções, que sejam de fato coerentes com a realidade social e unitárias, visando desconstruir as bases hegemônicas.

Nesse processo há ainda a necessidade de ocupar o Estado com a intenção de promover uma democracia radical, que rompa com as noções de dirigentes e dirigidos e incorpore a sociedade política à sociedade civil. Isso elevaria as massas à situação de sujeitos ativos, permitindo superar o Estado e se autodeterminar.

É a função ética e educativa do Estado, amadurecendo as massas, sem anular liberdades, até que a própria sociedade se torne regulada por iniciativa própria (Estado Ético = Sociedade Civil = Sociedade Regulada) (Semeraro, 1999).

Nessa democracia radical não desapareceria a função do dirigente, mas faria com que todo dirigido possa ser também um dirigente. Isso só será possível quando o povo souber aquilo que os intelectuais sabem, havendo a necessidade de uma sólida cultura

geral, hoje disponível apenas às classes dirigentes. Por isso a importância da escola na formação de intelectuais orgânicos.

Amorim (2023) aponta em sua tese que os ideais da formação em Gramsci são utilizados nas bases do EMI, mas deturpados, uma vez que a instituição se propõe à formação integral/unitária, mas excluindo desta o viés político/revolucionário. Tirar o caráter político de Gramsci é desvirtuar sua teoria, tornando-a em outra coisa.

Além disso, percebe em sua pesquisa que a própria proposta de formação existente no EMI não é homogênea, divergindo nos diferentes *campi* e regiões devido à autonomia e à falta de compreensão dos fundamentos da instituição. Com isso, não há um modelo de EMI dos IFs, mas diversos tipos de EMI na Rede Federal.

Se a justificativa para a necessidade de integrar o ensino médio à formação profissional é a necessidade imediata da juventude proveniente das classes subalternas, e que tal integração possibilitaria ter o trabalho como princípio educativo, Nosella (no prelo) defende que aprofundar a cultura geral (ócio) é a melhor forma de integrar a teoria e a prática nessa faixa etária. Afinal, estudo é trabalho, duro, muscular, disciplinador, devendo ser esse o trabalho do adolescente no EM.

Como já apontado, o trabalho como princípio educativo não é produção de mercadorias, mas sim formação humana.

O conceito de ‘trabalho’ refere-se ao desenvolvimento da pessoa, à subjetividade humana, ao potencial pessoal que amadurece em diferentes ritmos biológicos individuais e psicológicos, desabrochando do chão de uma vasta cultura geral (ensino básico), de qualidade, em suma, da escola unitária. Não se refere prioritariamente ao mercado, à produção e distribuição de mercadoria. (Nosella, no prelo, p. 12-13).

Não se trata de exaltar apenas o ótimo (ócio) e se esquecer do bom (negócio), sobretudo por ele ser necessário. O reino da liberdade está integrado ao processo de trabalho, pois ao aprender se produz, e ao produzir o que é necessário se cria a liberdade. Mas há a necessidade de que essa integração seja dialética, em oposição à maneira hierárquica em que historicamente foram postas.

Ao ilustrar, em breves pinceladas, os principais momentos históricos dessa relação, Nosella (no prelo) demonstra como essa integração sempre foi buscada, mas realizada hierarquicamente, sempre mantendo a relação na qual uns trabalham enquanto outros governam. Como ilustra Nosella, é a relação entre a cabeça e os pés. Estão integrados, mas hierarquicamente. Por sua vez, Nosella sugere uma integração dialética,

como entre duas cabeças, por meio das quais, mesmo pensando diferente, ambas estão em equivalência.

O problema, todavia, é articular de forma equilibrada, política e didaticamente, as duas perspectivas: o ótimo (cultura geral, filosofia etc.) e o bom (técnica e saber profissional), pois todo mundo, de alguma forma, utiliza os dois olhares, mas uns, como dizíamos, acentuam o ótimo e minimizam o bom (os dirigentes), outros, ao contrário, acentuam o bom e minimizam o ótimo (os trabalhadores). Concretamente, um bom equilíbrio escolar é alcançado oferecendo profunda cultura geral no Ensino Fundamental e Médio e formação profissional no Ensino Superior. (Nosella, no prelo, p. 17).

Assim, ocupar a mente dos jovens do EMI com disciplinas técnicas voltadas a uma profissão é ocupá-la com atividades úteis. Entretanto, deveria estar sendo ocupada, na faixa etária entre 14 e 18 anos, com atividades ótimas, que dilatam o espírito.

Esse conflito entre faixa etária e sobrecarga formativa, devido à formação técnica, esteve presente em diversos discursos. Embora os estudantes apontem para o grande amadurecimento que tiveram, aprendendo a estudar, a se organizar e a lidar com problemas, também apontam para as dificuldades com a quantidade de disciplinas²².

Lidar com uma grade curricular tão extensa pesou de forma diferente para esses estudantes. Alguns amadureceram a tempo, possibilitando se organizarem e terminarem o curso; por sua vez, outros evadiram.

Um estudante já formado e empregado na mesma área em que fez o técnico e o superior, quando perguntado como avalia a formação profissional que recebeu no curso, respondeu: “Extremamente positiva e relevante, sinto que o que mais podemos tirar desse curso é um exemplo claro que pessoas na fase da adolescência têm total condição de desenvolver qualidade profissional para atuar na área após a formação” (Eg3 - TII).

Por outro lado, temos o estudante MV, que, como já relatado, afirma que a falta de maturidade na fase da juventude foi um grande dificultador no período em que esteve no curso, levando-o, inclusive, a evadir.

Ainda em relação a esses dois estudantes, enquanto o estudante Eg3 afirma, em uma de suas respostas, que a decisão de ingressar no curso cabe apenas ao estudante, lembremos também que no caso do estudante MV quem decidiu pelo curso e o obrigou a

²² A aluna Eg9, de TII, compara a quantidade de disciplinas no IF ao curso superior que faz hoje, afirmando ter menos disciplinas do que tinha na época do EMI. Mas, para ela, esse “[...] é o preço da qualidade”. Em 2022 os cursos foram reformulados, mas a quantidade de disciplinas ao longo do EMI continua elevada.

fazê-lo foi seu pai, e não exatamente ele próprio. Isso aparece também entre os motivos que levaram os estudantes matriculados a escolherem o EMI, ou seja, a influência dos pais, como sugestão ou mesmo como decisão imposta.

Outros relatos demonstram a problemática relacionada à extensa grade curricular, vindo tanto de estudantes egressos como de estudantes matriculados:

Acredito que (a formação geral) foi boa, porém conciliar o curso técnico com o ensino médio geral é um desafio e sempre garante atrito, principalmente na época de estudar para os vestibulares, porém os professores de qualidade e a infraestrutura oferecida garantem um aprendizado profundo e transformador. [...] mas não sinto que fiz o melhor proveito das aulas (das disciplinas técnicas). Entretanto, não coloco sobre o IFSP a culpa pelo meu desempenho, e sim na minha imaturidade da época, porque diversos colegas meus que seguiram carreira na área tiveram muito sucesso. (Eg4 - TII).

[...] sinceramente, alunos que não tinham psicológico e emocional (eu) o suficiente para lidar com tudo e mais as confusões da transição adolescente-adulto, ficam pra trás. [...]. É engraçado, quando você está no Ensino médio, os objetivos são tão distantes, mas quando acaba, ou você conseguiu lidar com tudo e deu um passo pra frente, ou o desânimo te acata e você precisa processar quem você é, e o porquê de tudo isso. (Eg20 - TII).

Um curso pesado, mas muito bom para quem quer seguir na área profissional. A melhor instituição para alunos sem condição financeira para pagar uma escola particular. [...]. E para aqueles que buscam apenas o ensino médio a área técnica vira um sofrimento. É difícil se adaptar no começo principalmente pela grande mudança da abordagem pedagógica que existe nas escolas "tradicionais". Um espaço ótimo, mas sinto que há uma dificuldade de interação entre os alunos. (Vet. 63 – 2º TII).

Embora exista um setor para ajudar esses jovens estudantes quanto a esses novos enfrentamentos, até que ponto sua atuação é suficiente? Luci e MV relataram um pouco sobre isso. Essa questão aparece no discurso de um outro estudante, já relatado aqui, mas que o reproduzo por ser oportuno à presente discussão:

Acredito que o IFSP contribua para o desenvolvimento da autonomia e independência do aluno através dos desafios que impõe a ele e das oportunidades vastas que oferece, porém oferece uma assistência limitada para lidar com essas condições, o que acaba deixando diversos alunos por conta própria para lidar com essas exigências que na maioria das vezes são novas para jovens adolescentes. (Eg4 - TII).

Em relação à quantidade de disciplinas, a psicóloga do *campus* comenta:

Eu acho que é bastante pesado. Primeiro, pela quantidade, mesmo, de disciplinas que eles têm. Vai de 15 a 17, 18 disciplinas por ano que eles precisam condensar e dar conta. E não só o fato de ter essas duas áreas conjuntas, mas eu acho que o nível de exigência. Somos uma escola que os professores que estão no ensino médio também são professores, muitas vezes, do ensino superior. E por mais que eles adequem o conteúdo, as atividades para o ensino médio, a gente percebe que as exigências são bastante elevadas. A gente tem relatos, por exemplo, de profissionais terceirizados que às vezes vêm trabalhar aqui, com o NAPNE²³, que eles falam assim: "Ah, eu nunca vi um ensino médio com tanta cara de ensino superior"! Ou de alunos que retornam, que estão no ensino superior, e falam assim: "Ah, eu fui mal acostumado no IF! Já tinha essa carga, uma rotina muito semelhante ao ensino superior. Então, quando eu vim para o ensino superior, eu não senti tanta diferença!" (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

Sobre o setor sociopedagógico estar preparado ou não para atender as demandas vindas dos estudantes, a psicóloga é objetiva:

Não. Por exemplo, atualmente a gente está com em torno de 1800 alunos, 1800 e poucos alunos. E temos um assistente social, um psicólogo, um técnico de assistência estudantil. Só um para toda essa demanda. São muitos alunos. Então, o que é exigido de nós... Porque a gente não faz só o atendimento ao aluno. A gente faz uma série de trabalhos burocráticos, que isso não é visto. Matrícula, rematrícula, cancelamento, trancamento, tem colegiados... A gente tem uma demanda administrativa e burocrática muito densa no setor. E não fica cada servidor, cada profissional só com a sua área. [...]. Têm as minhas atribuições, e a gente vai além das nossas atribuições para poder dar conta das demandas que são do setor. Então, se tivessem mais profissionais, seria melhor. (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

Em meio a isso, é necessário analisar as respostas dos estudantes em relação à integração entre a área técnica e o núcleo comum. Como apontado, a maioria dos estudantes compreendem que houve integração, seja total (19,1% entre os egressos e 12,2% entre os veteranos), seja parcial (52,9% entre os egressos e 54,5% entre os veteranos). No entanto, pela análise do discurso desses estudantes é possível perceber que tal integração não existe.

O primeiro ponto para essa análise é sobre o que os estudantes entendem por integração. Percebem-na apenas por correlações em certas disciplinas, sobretudo de exatas, existentes tanto em matemática e física como em diversas disciplinas técnicas, como expressa um dos estudantes: “De certa forma sim (houve integração), o ensino

²³ Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

técnico que tive era bastante baseado em física, por exemplo, e nesse caso vejo uma integração” (Eg7 - TIMA).

Essa argumentação também aparece nas falas de Luci e MV, associando os conhecimentos de raciocínio lógico e inglês, que estavam presentes nas duas áreas. Ou como ideia de relacionar teoria e prática, mas dentro de uma área específica, como na fala a seguir: “Sim (houve integração), na formação profissional tivemos tanto aulas teóricas quanto práticas, o que ajudou muito na concretização do conhecimento” (Eg8 - TII).

Entre os estudantes veteranos também é possível encontrar tal confusão: “Os professores têm uma alta formação (doutorado, pós-doutorado etc.), em sua maioria tenta dar aulas diversificadas e dinâmicas, não só envolvendo a teoria, mas também a prática” (Vet. 32 – 2º TIMA).

Já os que não enxergam a integração afirmam categoricamente que se tratavam de dois cursos separados: “Embora as disciplinas fossem mescladas na grade, senti que as disciplinas de ensino médio eram umas, e as de ensino técnico eram outras, como se fossem dois cursos separados” (Eg9 - TII).

Em uma outra resposta, já apresentada no capítulo referente à exposição da base empírica, o estudante lamenta os prejuízos que essa separação trouxe para sua formação:

[...] acho que ao final do curso as disciplinas que compõem a formação profissional foram muito priorizadas, deixando um pouco de lado as disciplinas de formação geral e consequentemente não preparando de maneira adequada os alunos que gostariam de prestar vestibular para ingressar em um curso superior ao invés de exercer a profissão aprendida no curso. (Eg34 - TII).

Entre os estudantes veteranos, também aparecem respostas que apontam para essa não integração. Seguem algumas: “Acho a formação técnica e propedêutica ambas muito boas, porém não acho que há uma grande integração nas áreas” (Vet. 91 – 3º TII); “Muito bom (o EMI do IFSP – São Carlos)! Mas falta união entre as coordenadorias” (Vet. 117 – 3º TII); “Tem potencial, mas precisa de melhorias. A carga horária é cansativa, e a comunicação entre coordenação, professores e estudantes é desorganizada. Passamos boa parte do dia aqui, mas sem um suporte adequado” (Vet. 150 – 3º TIMA).

O segundo ponto de análise sobre esse tema se refere à percepção dos estudantes sobre se havia algum diálogo entre os docentes das diferentes áreas. Essa questão apareceu na primeira checagem, na qual 5 estudantes responderam compreender que há

tal diálogo, ao passo em que 4 estudantes afirmaram que não, mas entendem que esse diálogo seria importante.

Embora aparente uma divisão das repostas, em uma delas aparece apenas um “Sim” (haveria diálogo entre docentes das diferentes áreas), enquanto em outra um “Acredito que sim”. Ambos os estudantes não desenvolveram suas respostas. Essas respostas apontam mais para possibilidades do que real compreensão sobre haver esse diálogo.

Outros dois participantes da pesquisa, com respostas afirmativas à questão do diálogo entre os docentes de diferentes áreas, desenvolveram suas respostas de forma peculiar. Uma resposta veio seguida de “[...], mas poderia ser algo melhor trabalhado, uma vez que, na prática, pareciam dois cursos completamente separados” (Eg9 – TII). A outra resposta: “Sim, acredito que se professores de diversas áreas dialogassem, o ensino poderia ser mais fluido, dinâmico e interessante” (Eg8 - TII). Mais uma vez, pelo discurso, aparenta mais se tratar de uma esperança de realização desse diálogo entre a formação geral e a profissional do que uma realidade de fato.

Em relação aos docentes, a compreensão da falta de integração é maior, porquanto 14,3% afirmam haver a integração na maioria do curso; 64,3% em apenas alguns casos; e 7,1% em nenhum caso. Não há respostas referentes a todo o curso, e 14,3% não souberam responder.

Essa compreensão ocorre pela realidade da prática docente. Embora a totalidade dos docentes pesquisados apoiem a proposta de integração, percebem as dificuldades, como:

- A manutenção de modelos tradicionais de educação:

Acredito que o espírito da proposta é excelente, mas o modelo curricular em formato de disciplinas anuais e o foco em aulas tradicionais, vigente desde o século passado, e a resistência do IFSP em ousar experimentar modelos inovadores, dificulta muito a implementação dessa proposta. (D1 – Área Técnica - TII).

- A percepção da falta de formação e preparação docente:

“Uma ótima proposta, contudo, com grandes possibilidades de não ser executada com excelência devido à falta de formação e preparação dos docentes para essas estruturas” (D3 – Núcleo Comum);

- A falta de clareza da proposta:

“Creio que é uma proposta válida e que enriquece muito a formação geral dos estudantes. Entretanto é algo que ainda não está muito claro de como deve ser realizada” (D12 – Área Técnica - TII);

- O desinteresse dos estudantes sobre a área técnica:

“A proposta do curso profissionalizante, junto com o ensino médio, vem de encontro com as necessidades de formação profissional e tecnológica do Brasil. Porém, culturalmente, os alunos ingressam no EMI em busca da formação geral” ((D13 – Área Técnica - TIMA);

- A necessidade de vontade coletiva para boa execução da proposta:

A proposta é excelente, mas precisa ser muito bem feita. [...]. Na reformulação dos novos PPCs dos nossos cursos integrados, houve a obrigação desta implementação e isso foi ótimo, pois forçou que algo que estava no campo da abstração fosse levado à prática. [...] se não o fizermos de forma a realmente integrar os conteúdos gerais e técnicos, pode ser que ela recaia mais no saber do professor da área de formação geral ou do professor da área de formação profissional. (D14 – Núcleo Comum).

Com as entrevistas, alguns desses pontos já foram tratados no tópico 5.8 desta tese. Outros – como a dificuldade dos IFs de se manterem em um modelo tradicional de educação – ressurgem:

[...] eu acho que a gente está preso no formato de aulas expositivas. [...] E eu me sinto muito preso nesse modelo. Não, eu tenho que dar uma aula, eu tenho que chegar lá na frente e passar aquele conteúdo. [...] Tipo, que o meu trabalho como professor é expor o conteúdo, mesmo que tenha material melhor do que a minha própria exposição que eu possa multiplicar. Porque, imagina, se eu tenho recursos na sala para cada um estar assistindo o vídeo, eu imagino que, se os alunos se comprometerem ao modelo, quando ele tiver uma dúvida, alguma questão para falar, às vezes ele pode me parar, me chamar e eu vou lá, debato com ele, enquanto os outros que não tiverem essa dúvida podem estar seguindo. [...]. Eu teria uma possibilidade diferente, mas a gente não tem essas discussões de modelos pedagógicos diferentes, a gente ainda é lousa e cuspi, só não é mais giz. (E3 – Docente TII – Apêndice IX).

A percepção da falta de formação e preparação docente também é sentida pelos entrevistados:

Acho que tem que ter uma ação melhor para poder integrar, mais professores, mais conteúdos... [...]. Mas falta, por exemplo, pegar os professores principais, não precisam integralizar tudo, né? [...] E acho que falta formação também. Formação e tempo, que é o principal. E com a formação talvez os alunos se interessassem mais. (E1 – Docente TIMA – Apêndice VII).

Eu acho que para a gente ter a integração, a gente teria que ter uma formação dos docentes. Por exemplo, têm que pegar o docente comum e fazer um minicurso de programação para eles verem o que é que usam. E apesar de todos os docentes terem feito ensino médio, tem coisas que a gente não lembra. Então, fazer uma reciclagem de todos os docentes que atuam na parte técnica nas disciplinas. Isso era uma coisa importante para conseguir fazer uma integração. (E4 – Antigo DAE – Apêndice X).

Então eu acho que a formação do próprio profissional, nosso, como agentes de ensino, muitas vezes é falha nisso também, porque também é exigido do profissional fazer essa integração, e às vezes o profissional fala: "Ah, tá, como que eu faço?" [...]. Mas eu acho que falta na formação docente mesmo, ali na graduação, de como fazer esse diálogo com as diversas áreas. E principalmente porque aqui a gente tem muitos profissionais, professores que não são licenciados. Eles vêm, às vezes, realmente da área técnica, sem ter a experiência da docência, sem ter a formação da licenciatura. (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

A psicóloga do sociopedagógico também chama a atenção em relação à necessidade de vontade coletiva para a boa execução da proposta de integração:

Então acho que essa integração, ela ainda está muito deficiente e não vejo só em termos de sala de aula, e sim como um todo na instituição, sabe? Nós, todos nós somos agentes educadores, e cada um age de um jeito. Não há essa integração entre os setores de ensino, entre os setores de ensino e os docentes. Eu acho que falta muito diálogo, a gente tem muito o que avançar como instituição. (E5 – Psicóloga – Apêndice XI).

E os estudantes percebem isso, como afirma o docente de TIMA:

Aí o que eu notei, dando o projeto integrador todo esse tempo, é que os alunos não veem essa integração. Não existe. E muita coisa às vezes está repetida na parte técnica em alguns outros conteúdos, por exemplo, a parte de eletricidade básica, uma parte do conteúdo às vezes está lá em física. São coisas que a gente, os professores já observaram. Mas os alunos também conseguem perceber isso. E a gente vê um desânimo da parte deles. (E1 – Docente TIMA – Apêndice VII).

Em *A Miséria da Filosofia*, Marx (1985) questiona uma série de economistas que produzem teorias para justificar as ações burguesas. Nessas teorias, apontam que bastaria corrigir os erros daquela sociedade, sem transformá-la, e se alcançaria um mundo mais justo e igualitário.

Com isso, percebe-se que o problema do EMI dos IFs não se limita apenas à sua implementação, demandando muito mais do que apenas corrigir certos desvios. Trata-se também de um problema na própria proposta de EMI, elaborada e defendida pelo grupo que aqui chamamos de hegemônico.

Considerar que basta dar à classe trabalhadora (ou a uma pequena parte dela, no caso os quase 3% atendidos pelos IFs²⁴) possibilidades de poder escolher as áreas de formação que querem seguir já representa tornar um sujeito autônomo é cair no mesmo idealismo de que trata Marx (1985).

Para Gramsci (1999, p. 94), “somos conformistas de algum conformismo [...]”, seja esse o conformismo existente (hegemônico) ou a construção de um novo conformismo (nova hegemonia), não havendo neutralidade. Ao ter bases que se dizem contra-hegemônicas, por que os IFs se propõem a buscar a integração de conhecimentos justamente com uma área profissionalizante, que é nitidamente de interesse à conformação hegemônica?

Assim como Marx (1985) apontou as contradições de Proudhon ao escrever *A Miséria da Filosofia*, na área de trabalho e educação os hereges estão apontando as contradições do grupo hegemônico. Mas, assim como Proudhon se manteve convicto de seus equívocos, ainda se mostrarão os representantes do grupo hegemônico convictos de seus equívocos também, como muitos deles ainda o fazem atualmente?

²⁴ Em palestra realizada por Dante Moura, no dia 09 de outubro de 2025, durante o III Simpósio Nacional de Ensino Médio Integrado, o palestrante afirma se tratar de 2,7% de matriculados no EMI. Para mais, a íntegra da palestra encontra-se em: https://www.youtube.com/watch?v=b2Z_fwGwG (Acesso em: 17 de outubro de 2025).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas pesquisas nascem da busca por respostas a partir de um incômodo inicial. Embora abraçado de uma angústia sobre minha realidade imediata, inicialmente como causa pessoal, reconheço que, sob o materialismo histórico-dialético, a busca por respostas se eleva em sentido quando ultrapassa o momento individual-passional do pesquisador, a ponto de haver uma significação ético-política, em uma visão de totalidade.

Embora esta tese analise o IFSP – São Carlos ela não é estritamente sobre esse *campus*. Esse foi o espaço em que estavam meus pés e que permitiu à minha cabeça sonhar possibilidades para além da boa escola que ele representa. Como quem sai de um pesadelo – no caso, das más condições de trabalho da ampla maioria das redes públicas de educação no Brasil – pude acordar para não apenas sentir o alívio de uma realidade melhor, mas com a consciência de que esse melhor pode alcançar a excelência e se tornar disponível para todos.

Mas, se a cabeça pode sonhar livremente, o mesmo não acontece com os pés. Estes caminham, às vezes correm, mas há limites que podem alcançar. Um ano se passou desde o término da escrita final para a qualificação. Diversos apontamentos e sugestões foram dados, e os pés procuraram seguir nas direções apontadas. Algumas dessas direções foram alcançadas, outras apenas aproximadas, havendo a necessidade de parar, olhar de longe, e seguir para outra direção.

As novas coletas e análises de dados foram fundamentais, ocupando a maior parte do último ano (2025) da pesquisa. Eram os pés correndo. Outras possibilidades teóricas, sugeridas como contribuição e aprofundamento, acabaram sendo consideradas, mas muitas apenas vislumbradas de longe.

Ainda assim seria necessário ouvir mais estudantes e servidores, refazer questionários e retomar pontos antes analisados. Mas, ou os pés corriam para a frente, em busca de caminhos não percorridos, ou voltavam, retomando o que deixaram para trás. Ou os pés mais caminhavam em direção às pessoas participantes desta pesquisa, ou descansavam, liberando a cabeça para emergir em outros livros e teorias.

Com isso, há muito o que ainda se pode aprofundar na presente pesquisa. Tanto com as pessoas, quanto com os livros. Em certo momento segui os conselhos de uma amiga: “Sua tese só vai terminar na hora em que você decidir, pois novas perguntas nunca deixarão de surgir”. Pois bem! Além de todos os dados presentes neste trabalho e análises

já realizadas, seguem as considerações finais, momento de síntese geral das contradições encontradas.

Analisar as respostas dos estudantes e, principalmente, ouvir diretamente dois deles me fez pensar em minha própria experiência como estudante de ensino médio, no caso, o colegial na minha época. A escola nunca foi um lugar ruim. Pelo contrário, eu adorava quase tudo o que ela me fornecia: amigos, paqueras, atividades esportivas e culturais, além do contato com professores, muitos deles incríveis. Boa parte dos meus melhores amigos, até hoje, são desse período, e alguns dos meus professores se tornaram colegas de profissão quando também me tornei professor, sendo, hoje, bons amigos.

Eu não era um bom estudante, ficando constantemente de recuperação, sobretudo, em disciplinas de exatas. Mas sempre tinha amigos e familiares dispostos a ajudar nas horas de aperto.

O que foi ruim nesse período? Uma certa pressão existente sobre o que eu escolheria fazer ao terminar o colegial! Eu não tinha a mínima ideia, mas tinha que escolher algo. Lembro-me de ter prestado vestibular para Artes Cênicas à época, uma vez que fazia teatro na escola e gostava, mas não era exatamente o que queria. Mas, como todos os meus colegas de escola particular, tinha que “prestar para alguma coisa”, no duplo sentido mesmo.

Não foi muita surpresa para os meus pais e amigos eu não ter passado no vestibular naquele ano (eu me inscrevi em apenas uma instituição). Como meu pai era servidor público, em um período em que o Estado remunerava muito bem, pude fazer cursinho em uma cidade maior, além de frequentemente visitar meu irmão, mais velho, que já cursava uma graduação na universidade pública.

E foi em uma dessas visitas a ele que conheci uns amigos que faziam o curso de Sociologia, muito antes de essa matéria estar presente na grade curricular do ensino médio. Foi em uma mesa de bar, depois de muitas conversas fascinantes para um jovem de 18 anos, onde decidi qual curso fazer!

Decidido a prestar exame para Ciências Sociais, qual foi a reação dos meus pais ao tomarem conhecimento de minha escolha? Respeitaram minha decisão, mesmo com a clara preocupação de quais caminhos essa formação me possibilitaria, profissionalmente falando. E foi na universidade que pude sentir as contribuições da minha formação no ensino médio, mesmo não sendo um bom estudante.

O que minha experiência tem a ver com isso tudo? Bem, se naquela época eu fosse um estudante do IFSP, como os que abordei durante esta investigação, provavelmente eu

constaria nas estatísticas de evasão escolar. Não há dúvidas de que iria adorar a instituição por tudo o que ela oferece, mas não me daria bem em disciplinas de exatas. Portanto, nos termos do EMI do IFSP, eu dificilmente teria terminado o ensino médio, semelhantemente ao que ocorreu com alguns dos pesquisados.

Para a política dos Institutos Federais, os jovens das classes subalternas não têm o direito à indefinição profissional, como os filhos das classes dominantes o têm. Aliás, poucos jovens de fato sabem o que querem antes dos 18 anos e, no caso dos IFs, essa escolha tem que ser feita entre 13 e 14 anos, sendo a formação profissional compulsória. Forçar o jovem a escolher o percurso escolar e profissional é forçá-lo a escolher entre caminhos que ainda não entende, existindo maior chance de ser direcionado a algum caminho qualquer do que de fato escolher. Em uma sociedade capitalista, isso representa forçá-lo à profissionalização precoce.

A questão da profissionalização é tão forte no discurso dos estudantes egressos que os exemplos que citam de sucesso na formação frequentemente estão associados a quem estudou na instituição e já está trabalhando. Por outro lado, os que adentraram o ensino superior ainda não se veem como exemplos de sucesso, pois esse sucesso só é percebido na forma de bom emprego e ganho salarial que, para aqueles que tiveram a sorte - ou o privilégio - de poder continuar os estudos, só poderão sentir após a formação universitária e alguns anos de experiência profissional.

Apesar de o acesso dos egressos ao ensino superior se dever em muito à boa formação geral que tiveram no IF, é o imediatismo do rápido ingresso no mercado de trabalho que sobressai em suas representações. E, mesmo no caso dos que ingressaram no curso superior, ainda não há evidências de que se tornaram ou se tornarão dirigentes, havendo mais indícios de apenas comporem a mão de obra especializada, necessária para a atual fase do capital. Alguns desses se tornarão dirigentes? Uma vez que a maioria deles ainda está em formação – agora sim (na graduação) na fase correta da escolha profissional – seus futuros ainda são incertos.

Entre os estudantes matriculados no EMI do IFSP – São Carlos, percebe-se uma pequena mudança de perfil em relação aos estudantes egressos. A avaliação que fazem sobre os cursos indica isso, uma vez que para os estudantes egressos a formação geral recebe melhor avaliação do que a profissional. Contudo, entre os estudantes veteranos a formação profissional alcança grande prestígio. Embora o principal interesse deste grupo seja pela formação geral, como apontado na etapa de análises e discussões, o interesse pela área técnica tem apresentado um aumento, sobretudo, no curso de TIMA.

O curso de TIMA possui objetivos profissionalizantes mais claros do que o curso de TII, facilitando a escolha dos estudantes que querem seguir na área, enquanto o curso de TII possibilita transitar por outras áreas mais facilmente. Isso reflete na percepção dos estudantes de cada curso, sendo que em TIMA os estudantes compreendem menos a integração do que em TII. Nas entrevistas, o docente do núcleo comum E2 também aborda sobre isso: enquanto o curso de TII possibilita maior formação da autonomia, o de TIMA promove maior profissionalização precoce.

Conforme a instituição se torna mais conhecida, isso facilita a busca por objetivos mais claros. O interessante é que essa mudança no perfil discente não representa a busca pelo objetivo da suposta formação integral, e sim o aumento do interesse pela área técnica. Mas a função social da instituição, como pensada por seus formuladores, é a de formar integralmente ou a de formar técnicos? Mesmo que a justificativa seja a de formar os dois, conjuntamente, isso aproxima esses jovens estudantes da formação recebida pelos filhos das classes dominantes?

O que diferencia a escola para os filhos das classes dominantes é justamente ter uma forte cultura geral sem ter a formação técnica, aprofundando saberes desinteressados. Mesmo que as mudanças na forma de produção tenham deixado de lado antigas divisões entre o trabalho braçal e o intelectual, exigindo conhecimentos profissionais especializados, a profissionalização ofertada à classe trabalhadora não é a mesma ofertada para as elites, ocorrendo o que Kuenzer (2007) chama de inclusão excludente.

No EMI isso se reflete no fato de a profissionalização vir durante o ensino médio, enquanto para as classes dirigentes essa profissionalização vir depois, no tempo certo, em que seus filhos já possuem uma formação intelectual e moral mínima, desenvolvida por uma robusta formação geral.

Parece-me, com isso, prevalecer no EMI mais a lógica do mercado do que a da formação da autonomia. As entrevistas deixam claro esse ponto. Há um descompasso entre a finalidade institucional realizada na prática, de formar técnicos qualificados, e a expectativa dos estudantes, que em sua maioria buscam o ingresso no ensino superior.

Embora os teóricos hegemônicos do EMI dos IFs tenham buscado bases no pensamento de Gramsci, na possibilidade de uma escola que forme integralmente, tendo o trabalho como princípio educativo, o que existe é mais uma escola mercadologicamente interessada do que uma escola do trabalho, no sentido da formação humana.

Falta aos envolvidos em todo o processo a consciência ético-política para a formação de uma nova hegemonia. Retomando Gramsci (2001), se não houver a

consciência dos contrastes entre tipo de sociedade e cultura, o que se tem é apenas uma escola meramente teórica, formando não sujeitos autônomos, mas consciências burocráticas e mecânicas.

Como abordado em todo o texto, não há dúvidas de que os IFs, e com eles o *campus* São Carlos, formem uma boa rede de ensino médio, representando um diferencial em relação aos modelos de escolas públicas existentes, mas há potencial para muito mais. Uma mudança imediata de chave pode partir do deslocamento da centralidade de uma formação profissional focada no mercado de trabalho – embora de boa formação geral, que até possibilita certa autonomia – para uma sólida formação geral que tenha foco na comunidade local e suas necessidades reais.

Isso não quer dizer que nessa instituição reformada não deva haver a área técnica juntamente com o ensino médio, e sim que tal área, em vez de voltada ao aprendizado profissionalizante, poderia utilizar seus conhecimentos práticos para demonstrar como a teoria se aplica à realidade. Isso possibilitaria um conhecimento mais sólido, compreendendo o saber prático sobre a realidade social e sobre a própria teoria, de modo a propiciar uma real integração entre as áreas.

Com isso, o estudante entraria para o Instituto Federal cujo currículo contemplasse uma educação básica sólida, desenvolvida pelo núcleo comum. Essa teoria adquirida seria mostrada na prática, a partir dos professores da área técnica em conjunto com os do núcleo comum. No entanto, não haveria divisão entre a informática ou a aviação ou a gestão, no caso do *campus* São Carlos. Os professores de todas as áreas, técnicas ou não, atuariam, conjuntamente, para um mesmo curso de formação, mais sólido, mais integrado e, de fato, integral.

Nesse processo, o estudante não sairia um profissional, mas teria conhecimentos em todas essas áreas para depois escolher aquilo que ele iria fazer, já com uma formação intelectual e moral desenvolvidas. Os problemas a serem analisados seriam os da realidade da população local, em que os conhecimentos de informática ou indústria ou gestão seriam utilizados para dar suporte às comunidades, ou às escolas, ou a pequenos e médios comerciantes locais.

Em vez de suprir, com mão de obra, as grandes indústrias ou setores vinculados ao grande capital, os IFs ajudariam a suprir as necessidades sociais locais. Esse processo não apenas formaria o estudante, tendo o trabalho industrial como princípio pedagógico, como possibilitaria uma ampla formação ética e política, sem que o direcionasse a uma formação específica antes dos 18 anos de idade.

Isso traria a comunidade para dentro da escola e posicionaria essa escola em um real projeto de transformação social. Essa escola não excluiria o estudante que fosse mal em uma ou outra área do conhecimento, mas o direcionaria para desenvolver seus reais interesses ou suas reais possibilidades.

De modo algum se trata de desestruturar o trabalho dos docentes que já estão no ensino médio dos institutos federais, mas reorientá-lo para dispor e fomentar esses conhecimentos de uma maneira desinteressada. Para isso, haveria a necessidade de uma formação ético-política dos docentes e servidores dos institutos federais, voltada para uma nova mentalidade, pautada em propiciar uma educação integral, que utilize o trabalho como princípio educativo, para além da racionalidade do mercado de trabalho.

Seria uma forma de reconciliação entre a estrutura já existente dos institutos federais e uma concepção mais ampla e crítica de trabalho como princípio educativo. A ideia é manter o que já foi implementado, mas transformar a abordagem, como forma prática de lidar com as limitações impostas pelo sistema atual, sem desestabilizar o que já está em funcionamento.

Ao desvincular os conhecimentos técnicos de uma formação estritamente profissionalizante voltada ao mercado, abre-se espaço para que esses saberes sejam usados de forma mais ampla, como instrumentos para entender e transformar a natureza e a realidade social, em vez de apenas atender às demandas da produção capitalista.

Essa aplicação prática do conhecimento técnico, mais direcionada à vida social e à construção coletiva, pode realmente aproximar teoria e prática de uma maneira mais humana e emancipadora, o que, em última instância, reflete o espírito dos escritos de Gramsci e Marx sobre o papel da educação.

Uma formação que proponha a construção de uma nova consciência ético-política dos docentes e servidores seria crucial nesse processo, porque uma mudança dessa magnitude exige que os educadores compartilhem essa nova mentalidade e se engajem nas transformações. Não basta apenas mudar o conteúdo; é necessário que todos os envolvidos compreendam e pratiquem uma visão de trabalho e educação que não esteja subordinada às lógicas do capital. Esse tipo de formação pode capacitar os docentes a usar seus conhecimentos de maneira crítica e a trabalhar com os estudantes para desenvolver um entendimento do trabalho como algo que contribui para a vida social e para a emancipação humana, e não apenas como uma função dentro de um sistema produtivo.

Essa proposta parece tanto viável quanto necessária, e está alinhada com as bases teóricas que fundamentam o EMI, por mais que ainda não representem a escola unitária de Gramsci. Mas, enquanto campo de luta, seria necessário buscar o consenso mesmo dentro do campo progressista da educação, na qual há um grupo hegemônico que deu as bases para a instituição que existe hoje e parece ter se conformado com o existente. Os IFs podem bem mais do que têm feito!

É bem verdade que a polarização política no Brasil vivida a partir de 2016, especialmente entre direita e esquerda, cria um ambiente delicado quando se trata de propostas educacionais que envolvem princípios ligados ao pensamento marxista e gramsciano. A formação ético-política, fundamentada nesses princípios, poderia ser vista como uma forma de doutrinação por aqueles que já têm resistência a ideias associadas à esquerda, especialmente dentro do contexto atual em que discursos de demonização da esquerda são tão difundidos.

Ao mesmo tempo, se as bases teóricas dessas instituições estão profundamente enraizadas em pensamentos marxistas e gramscianos, os servidores e docentes, ao fazerem parte delas, deveriam estar cientes e ter conhecimento dessas bases. Isso não significa, necessariamente, que todos precisam adotar uma postura política de esquerda, mas sim, que os servidores devem entender e trabalhar a partir dos princípios educativos que estruturam o próprio projeto pedagógico das instituições.

Nesse sentido, não seria tanto uma questão de impor um alinhamento ideológico, mas de exigir um compromisso com a compreensão das ideias que sustentam a proposta educativa, especialmente se elas estão formalmente definidas como parte da identidade institucional. Embora isso possa trazer uma acusação de “doutrinação”, vale lembrar que todas as instituições educacionais estão, de algum modo, embasadas em uma visão de mundo e seus respectivos valores. Em ambientes mais ligados ao mercado, por exemplo, há uma valorização implícita (ou explícita) dos princípios do livre mercado e da competição, que também moldam a formação dos estudantes. O desafio seria como promover essa formação ético-política sem criar um ambiente de imposição ideológica, mas sim, um espaço de diálogo e reflexão crítica.

Talvez o caminho esteja em evidenciar que a formação marxista-gramsciana se pauta em desenvolver uma compreensão crítica da realidade, o que inclui questionar as bases do capitalismo e da própria educação. Essa abordagem pode ser feita de maneira que incentive o pensamento crítico, sem exigir adesão a uma determinada ideologia.

No entanto, no pensamento marxista e na teoria gramsciana, a teoria e a prática estão profundamente entrelaçadas. A ideia de uma educação emancipadora em busca de uma nova hegemonia não é apenas sobre discutir conceitos, mas também sobre implementar práticas que promovam a transformação social. Essa integração entre teoria e prática é essencial para que a educação tenha um impacto real e não fique apenas no âmbito das ideias.

Para que a formação ética e política dos docentes e demais servidores seja efetiva e não se torne superficial, é necessário que haja um comprometimento com a transformação prática, não apenas com a compreensão teórica. Isso significa que a educação proposta deve promover uma prática crítica e reflexiva, onde os princípios teóricos sejam aplicados para questionar e transformar a realidade, e não apenas para reforçar o *status quo* ou criar uma compreensão teórica sem implicações práticas.

Se a proposta for apenas discutir a teoria, sem um engajamento real com as práticas que ela sugere, a educação poderá se tornar limitada e não alcançar seu potencial transformador. A formação deve incentivar os educadores a não só entender, mas também a aplicar os princípios da teoria crítica em sua prática pedagógica, promovendo uma educação que efetivamente desafie as estruturas hegemônicas e contribua para a emancipação dos estudantes.

Para que isso aconteça, pode ser útil ter espaços de formação contínua e de reflexão crítica, onde os docentes possam discutir como aplicar os princípios marxistas e gramscianos em sua prática educativa, de tal modo que esta contribua para a transformação social. Esses espaços também podem ajudar a lidar com as tensões e resistências, promovendo um diálogo aberto sobre a teoria e a prática.

Em resumo, para que a educação emancipadora seja efetiva, a teoria precisa estar intimamente ligada à prática, e os educadores devem ser capazes de integrar esses princípios em seu trabalho cotidiano. Essa práxis é fundamental para que a proposta educacional não se limite a um discurso teórico, mas se traduza em ações e práticas que efetivamente promovam a transformação social.

Mas os desafios ainda são maiores! De nada adiantaria os IFs promoverem tais mudanças, tornando-se referências que fogem à lógica do que Freitas (2018) chama de reforma empresarial da educação, se o novo modelo ficar restrito apenas a essas poucas instituições.

Novamente a partir de Gramsci (2001), o que se deve não é multiplicar e hierarquizar diferentes tipos de escola, mas lutar por um modelo unitário de escola, em

que se considerem os diferentes pontos de partida, mas que tenha como meta um mesmo ponto de chegada, único, a saber, a formação do especialista + político, como já mencionado.

Nesse modelo de escola reformada apresentado acima, ainda seria uma escola voltada aos filhos da classe trabalhadora, ao passo em que seria outra a escola das classes dominantes. Embora uma proposta de reforma possa representar mudanças importantes, há a necessidade de que a luta avance, como um processo, para transformações mais radicais, visando à escola unitária proposta por Gramsci.

Nosella (2024) aponta a direção:

O passo-a-passo de uma política educacional unitária, referente ao Ensino Médio, grosso modo, é o seguinte:

- a) Primeiro: matricular todos os jovens de 14 a 17 anos no Ensino Médio regular.
 - b) Segundo: estabelecer para essa fase escolar um unitário objetivo de formação geral. A saber: tornar o aluno uma pessoa capaz de pensar, estudar e dirigir ou controlar quem dirige.
 - c) Terceiro: organizar, visando a esse objetivo geral, percursos curriculares pedagogicamente adequados às diferentes condições socioculturais e materiais dos matriculados.
- Tarefa hercúlea, mas necessária. (Nosella, 2024, p. 14).

Mudanças nessa proporção sofreriam fortes resistências, mas precisam ser defendidas. É a teoria da curvatura da vara, trazida por Saviani (2008), ao citar Lenin sobre assumir posições radicais: “[...] quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (Saviani, 2008, p. 30).

Para uma proposta de escola unitária, seria necessário assumir a necessidade de federalização do ensino médio, tirando das mãos das Unidades Federativas, que apenas multiplicam diferentes modalidades de ensino médio. Retomando Marx (2010a), o papel do Estado, nesse processo, não deverá ser o de educador do povo, e sim o de financiador, fiscalizador e executor de uma educação pública, gratuita, para todos; e unitária, sem qualquer objetivo profissionalizante. Isso porque é por meio da cultura geral, desenvolvida de maneira extrema e desinteressada, que se possibilita a formação da autonomia na faixa etária desses jovens do ensino médio.

Dotadas de laboratórios bem equipados, corpo docente bem preparado e ética e politicamente comprometido, com um currículo de fato articulado e integrador com as

formas de produção humana, e não de mercadorias, a escola unitária possibilitaria a formação integral e emancipadora.

Os IFs – na condição de instituição reformada, como proposto acima – poderiam representar um modelo de transição e travessia para a escola unitária. Mas como está hoje tem seu papel marcado pela lógica do capital, formando técnicos em vez de dirigentes.

Seus estudantes, embora tendo desenvolvido certa formação integral e autonomia, assim o fazem mais por méritos próprios do que por ações da instituição. Os próprios entrevistados reconhecem que a formação técnica atrapalha a formação integral. Tanto porque muitos estudantes não desejam a área técnica quanto pelo peso que ela representa no ensino médio, reduzindo possibilidades de experimentação juvenil e impondo excesso de responsabilidades.

Institucionalmente, a autonomia é vista como abandono precoce desses jovens, que devem se virar para absorver conhecimentos profissionalizantes e para fazer a conversão para a formação integral. Isso faz com que os verdadeiros hereges dessa instituição sejam os estudantes, e não os intelectuais que, internamente, a criticam de dentro. Afinal, são os estudantes que adentram o EMI em busca da formação geral e, mesmo pressionados por uma formação técnica compulsória, enfrentam-na e resistem em se tornar técnicos. Recebem um conhecimento que não queriam e invertem a lógica sob a qual esse conhecimento foi concebido, procurando convertê-lo em uma possível formação integral.

A área técnica, boa e necessária, tem sua função. Mas não para essa faixa etária de até 17 anos, pois essa função é para depois da sua formação intelectual e moral, desenvolvida no ensino médio, o que possibilitará a formação de sua autonomia para a escolha profissional.

Por fim, as críticas e reflexões feitas aqui não visam atacar os IFs. Pelo contrário, o fato de o EMI da referida instituição representar uma boa escola pública de nível médio não impede de lutar para que, mais do que boa, ela seja ótima, tornando-se, de fato, uma referência em busca da escola unitária e da transformação social. E respeitar a autonomia em formação desses jovens estudantes, compreendendo as contradições, os limites e possibilidades desta instituição, é o primeiro passo para se alcançar este objetivo.

Há esperança! Mas, mais do que esperança é necessário haver utopia! A esperança, embora posta como a última, ainda pode morrer. A utopia não. Esta, embora inalcançável, nos faz sempre caminhar!

REFERÊNCIAS

AMORIM, Gilberto José de. *Em busca da escola unitária: entraves e perspectivas para a formação integrada nos institutos federais*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2023.

AMORIM, Monica Maria Teixeira. *A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2013.

ANABUKI, Erika Tiemi; SOARES, Tufi Machado. Eficácia escolar das Instituições Federais de Educação Profissional. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 34, e09830, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312023000100123&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 set. 2025.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação – Da especialização taylorista à flexibilidade toyotista*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Editora IFB, 2017.

ARAÚJO, Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/download/218/201>. Acesso em: 13 fev. 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>. Acesso em: 19 out. 2018.

BIANCHI, Alvaro. O léxico de Gramsci: filosofia da práxis, Estado e sociedade civil, sociedade regulada. Dicionário com alguns dos conceitos de Antonio Gramsci elaborado a partir de curso sobre o pensamento do comunista italiano. *Revista Movimento* (eletrônica), 28 nov. 2017. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2017/11/gramsci-filosofia-da-praxis-sociedade-civil-sociedade-regulada/>. Acesso em: 26 set. 2024.

BITTAR, Marisa. A história política e suas possibilidades: questões teóricas e de pesquisa. In: Daniel Estevão Ramos de Miranda; Marcos Antônio da Silva; Victor Garcia Miranda. (Org.). *Os (des) caminhos da política em Mato Grosso do Sul: tradição, continuidades e mudanças*. 1ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2018, v. 1, p. 58-83.

_____. Breve história da educação brasileira - videoaula 2. *Portal de Cursos Abertos - PoCA*, UFSCar, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1JjKdB40XG0&t=2s>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. A educação na Rússia de Lênin. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 11, p. 377-396, 2012.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. *Revista de História*, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261–294, 1965. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1965.123422. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno. *Ensino médio integrado: os desafios para a implantação da política educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, jan./dez. 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pd. Acesso em: 13 fev. 2017.

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

COSTA, Ana Maria Rayol da. *Integração do ensino médio e técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal*. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

DAINOTTO, Roberto. Filosofia da práxis (verbete). In: LIGUORI, G. e VOZA, P. (Org.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. Trad. de CHIARINI, A. M. e outros. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAYRELL, Juarez. Pedagogia da Juventude. *Revista Onda Jovem*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 34-37, mar./jun. 2005.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. *A Educação Integrada e a profissionalização no Ensino Médio*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2015.

DOMINGUES, Marcelo de Godoy. *Histórias em quadrinhos e ensino médio integrado: possibilidades para a formação politécnica na educação básica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2019.

DOMINGUES, Marcelo de Godoy; PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti. Histórias em quadrinhos na robótica educacional: possibilidades e limites da politecnia no ensino médio integrado. *Revista Iluminart*, Ano XII, n. 18, p. 83-101, dez. 2020.

DORE, Rosemary; SOUZA, Herbert Glauco de. Gramsci Nunca Mencionou o Conceito de Contra-Hegemonia. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Anti-Dühring*: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. *Prefácio* (da obra *As lutas de classes na França*). São Paulo: Boitempo, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: 28 set. 2022.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface* (Botucatu. Impresso), v. 12, p. 635-646, 2008.

FERRETTI, Celso J. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. *Educação & Sociedade* [online], v. 32, n. 116, 2011.

FREITAS, Luiz. Carlos. *A reforma empresarial da educação*: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed FIOCRUZ, 2006.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/8619/6182/37464>. Acesso em: 15 jan. 2026.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino Médio Integrado*: Concepção e Contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: Antonio Gramsci: Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Cadernos do cárcere*: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do cárcere*: Antonio Gramsci: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Cartas do cárcere*, v.2: 1931-1937 /Antonio Gramsci; tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

IASI, Mauro Luís. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. 2. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). *Plano de Desenvolvimento Institucional*: 2014-2018. São Paulo, 2014.

_____. *Projeto Pedagógico de Curso*: Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio. São Carlos, 2016. [Documento interno].

_____. *Projeto Pedagógico de Curso*: Técnico em Manutenção de Aeronaves em Avionônicos Integrado ao Ensino Médio. São Carlos, 2017. [Documento interno].

_____. *Projeto Pedagógico de Curso*: Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio. São Carlos, 2022a. [Documento interno].

_____. *Projeto Pedagógico de Curso*: Técnico em Manutenção Aeronáutica em Avionônicos Integrado ao Ensino Médio. São Carlos, 2022b. [Documento interno].

KUENZER, Acácia. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 p. 1153-1178, out. 2007.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. As Três Fontes e as Três partes Constitutivas do Marxismo. In: *Obras Escolhidas em seis tomos*, Edições "Avante!", 1977, t.1, pp 35-39.

LENZI, Letícia. *Ensino Integrado na berlinda: adolescência e o direito à indefinição profissional*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância: Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução de Anour Aiex e E. Jacy Monteiro. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (Org.) *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. São Paulo: Artmed, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educação em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, set./out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 47, p. e226099, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226099.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186963>. Acesso em: 14 out. 2022.

_____. Gramsci, filosofia e educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 13-40, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 05 set. 2020.

_____. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011.

_____. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. *Comunicações*, Piracicaba, v.24, n. 2, p. 247-266, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869/1959>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. “Tradução” da escola unitária de Gramsci pela pedagogia históricocrítica de Saviani. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p.997-1017, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328376694_Traducao_da_escola_unitaria_de_Gramsci_pela_pedagogia_historico-critica_de_Saviani. Acesso em: 04 set. 2020.

MARX, Karl. A Assim Chamada Acumulação Primitiva. In: *Os economistas - O Capital crítica da economia política*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

_____. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

_____. *As lutas de classes na França*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão popular, 2008a.

_____. do programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2010a.

_____. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008b.

_____. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2013b.

_____. *O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013a.

_____. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____; _____. *O manifesto do partido comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, Natal, v. 2, n. 23, p. 1-27, jan./dez.

2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MOURA, Dante Henrique *et al.* Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcelo Alejandra. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado* - da formação para o trabalho complexo no brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Crise das ciências humanas na conjuntura da pandemia – Mesa 4 (Palestra online). *Museu Pedagógico UESB*, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/z-1Li24qsIU>. Acesso em: 15 fev. 2023.

_____. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 32, p. 1051-1066, 2011.

_____. Ensino médio: pauta para debate. *Trabalho Necessário*. v. 22, n. 48 - 2024 (maio-agosto). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/index>. Acesso em: 15 ago. 2024.

_____. *Formação para os “negócios” ou para o “ócio”?* A disputa entre o bom e o ótimo. No prelo.

_____. Trabalho e Perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 137-151, 2007.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação. *Eccos. Revista Científica*, v. 7, p. 351-368, 2005.

_____; _____. Instituições escolares: por que e como pesquisar. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* (Curitiba. Impresso), v. 3, p. 13-31, 2008.

NOSELLA, Paolo; GOMES, Jarbas Maurício. Ensino Médio e Educação Profissionalizante. *Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre às Ciências*, v. 5 n. 1 e 2, p. 09-26, 2016.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: *Revista Retta* (PPGEA/UFRJ), Ano I, n. 1, jan-jun 2010, p.89-110.

ProfEPT. *Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica* (site). Publicado: 02 de Fevereiro de 2017. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/sobreprofept>. Acesso em: 26 set. 2024.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? *Educar Em Revista*. Universidade Federal do Paraná, n. 18, 2001, p. 13-28.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. *Seminário sobre ensino médio*, Pará, p. 1-26, maio 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.) *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. São Paulo: Artmed, 2010.

_____. Ensino médio integrado: lutas histórias e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cezar; SILVA, Claudio Nascimento. *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Editora IFB, 2017.

ROCHA, João Antônio. *A identidade dos institutos federais de educação: o velho resiste em morrer e o novo não consegue nascer*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2023.

RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

SANTOS, Jailson Alves; RODRIGUES, José. (Des)caminhos da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica. *Marx e o Marxismo*, v. 3, n. 4, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/100>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, [online], v.1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L], v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 4. ed. Tradução Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. Florianópolis-São Paulo: Editora da UFSC-Cortez, 1995

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXOS

Anexo I – Carta de autorização para pesquisa no *campus* do IFSP – São Carlos

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Câmpus São Carlos**, informo que o projeto de pesquisa intitulado **Contradições, Limites e Possibilidades do Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos na Formação de Jovens Trabalhadores** apresentado pelo pesquisador, **Marcelo de Godoy Domingues** e que tem como objetivo principal **analisar o Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos, visando explicitar suas relações com o contexto socioeconômico para que se possa emergir a história e a filosofia desta instituição, de modo a identificar as contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem como princípios que apontam para a formação integral e omnilateral a partir do trabalho como princípio educativo**, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

30 de maio 2023

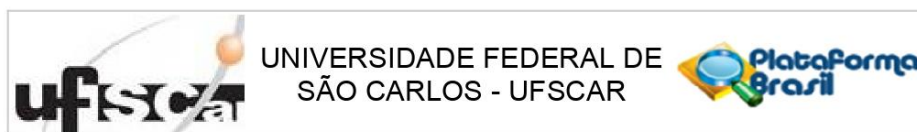
Assinatura: RIVELLI DA SILVA
PINTO:38195518249

Assinado de forma digital por RIVELLI DA
SILVA PINTO:38195518249
Dados: 2023.05.30 16:37:17 -03'00'

Prof. Dr. Rivelli da Silva Pinto

IFSP CÂMPUS SÃO CARLOS - Endereço: Estrada Municipal Paulo Eduardo de Almeida Prado - São Carlos - SP - CEP: 13.565-820; direcao.scl@ifsp.edu.br ; (16) 3306 - 6871.

Anexo II – Parecer de aprovação da pesquisa pelo Conselho de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contradições, limites e possibilidades do Ensino Médio Integrado do IFSP - São Carlos na formação de jovens trabalhadores

Pesquisador: MARCELO DE GODOY DOMINGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68301323.6.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.128.321

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2108472.pdf, anexado em 15/06/2023):

A pesquisa de doutorado em educação tem como foco analisar o Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, campus da cidade de São Carlos/SP, e sua relação com a formação da classe trabalhadora. Uma vez que os Institutos Federais possuem institucionalidade própria, com 50% das vagas devendo ser destinadas ao EMI e com investimento maior do que outros estudantes de escolas públicas da educação básica, identificar as contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem como princípios norteadores que apontam para a formação integral e omnilateral a partir do trabalho como princípio educativo e da politecnia se tornam importantes para explicitar, por meio do método dialético, as relações desta instituição escolar com o contexto socioeconômico, visando estabelecer conexões objetivas entre as particularidades da escola e a sociedade. Para isso, serão empregados diferentes procedimentos metodológicos, sendo:

- Levantamento bibliográfico: revisão bibliográfica sobre trabalho e educação na perspectiva da dialética marxista, visando a "[...]investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria" (NOSELLA; BUFFA, 2005, P.362).

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

- **Análise documental:** estudo de documentos oficiais que apresentem a história da instituição investigada, o IFSP – São Carlos, bem como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e os currículos de EMI.
- **Aplicação de questionários:** levantamento de informações sobre a origem social e o destino profissional dos alunos, ex-alunos e docentes da instituição escolar para definir aqueles que serão entrevistados.
- **Entrevistas semiestruturadas:** realizada com alunos, ex-alunos e docentes da instituição escolar sobre a origem social e o destino profissional cujos perfis contribuam para se analisar seu sentido social, aprofundando os temas tratados no questionário.
- **Análise das entrevistas:** baseada nos pressupostos de organização analítica da Análise do Conteúdo (Bardin, 2009).

Metodologia Proposta:

Serão empregados diferentes procedimentos metodológicos, sendo:

- **Levantamento bibliográfico:** revisão bibliográfica sobre trabalho e educação na perspectiva da dialética marxista, visando a "[...]investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria" (NOSELLA; BUFFA, 2005, P.362).
- **Análise documental:** estudo de documentos oficiais que apresentem a história da instituição investigada, o IFSP – São Carlos, bem como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e os currículos de EMI.
- **Aplicação de questionários:** levantamento de informações sobre a origem social e o destino profissional dos alunos, ex-alunos e docentes da instituição escolar para definir aqueles que serão entrevistados.
- **Entrevistas semiestruturadas:** realizada com alunos, ex-alunos e docentes da instituição escolar sobre a origem social e o destino profissional cujos perfis contribuam para se analisar seu sentido social, aprofundando os temas tratados no questionário.
- **Análise das entrevistas:** baseada nos pressupostos de organização analítica da Análise do Conteúdo (Bardin, 2009).

UMA VEZ QUE O PESQUISADOR É DOCENTE DA INSTITUIÇÃO EM ANÁLISE O RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA OCORRERÁ DE MANEIRA DIRETA E PESSOAL, DE MODO QUE OS SUJEITOS, EM SUA MAIORIA, AINDA ENCONTRAM-SE EM CONTATO COM A INSTITUIÇÃO EM ANÁLISE E/OU COM DOCENTES PERTENCENTES A ELA, FACILITANDO O CONTATO E A REALIZAÇÃO DA COLETA DOS DADOS PROPOSTOS.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **CEP:** 13.565-905
E-mail: cephumanos@ufscar.br

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Este projeto tem como objetivo geral analisar o Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos visando explicitar, a partir da dialética marxista, suas relações com o contexto socioeconômico para que se possa emergir a história e a filosofia desta instituição, de modo a identificar as contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem como princípios norteadores que apontam para a formação integral e omnilateral a partir do trabalho como princípio educativo e da politecnia.

Objetivo Secundário:

- Levantar dados empíricos sobre a origem social e o destino profissional de alunos e ex alunos do Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos a partir de 2017, bem como dos docentes que atuam e atuaram nesta modalidade de ensino;
- Analisar os conteúdos e as metodologias utilizadas no Ensino Médio Integrado da instituição estudada;
- Estabelecer conexões objetivas entre as particularidades da escola e da sociedade, a partir do levantamento e da análise dos dados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

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 DO PESQUISADOR TRABALHAR NO CAMPUS SÃO CARLOS DO IFSP, ATUANDO COMO PROFESSOR DE FILOSOFIA, EMBORA DURANTE A PESQUISA O PESQUISADOR 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

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br

TRAZER. EM CASO DE ENCERRAMENTO DAS ENTREVISTAS POR QUALQUER FATOR DESCRITO ACIMA, O PESQUISADOR IRÁ ORIENTÁ-LOS E ENCAMINHÁ-LOS PARA PROFISSIONAIS ESPECIALISTAS E SERVIÇOS DISPONÍVEIS, SE NECESSÁRIO, VISANDO O BEM-ESTAR DE TODOS OS PARTICIPANTES.

Benefícios:

Espera-se contribuir para o acúmulo e avanço do conhecimento produzido na área de pesquisa sobre trabalho e educação, assim como na construção de uma práxis educativa que, enquanto parte do todo social e dialético, ajude a tensionar mudanças nas estruturas determinantes da vida social e na construção de um outro modelo de sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

vide campo "conclusões ou pendências e lista de inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao protocolo os seguintes documentos obrigatórios e/ou complementares, em 15/06/2023:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2108472.pdf
- Carta_Resposta_versao1.pdf
- carta_de_autorizacao_IFSP_sign.pdf
- VERSAO02_TCLE_Junho2023.pdf
- Projeto_Doutorado_Plataforma_Brasil.pdf

Recomendações:

vide campo "conclusões ou pendências e lista de inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Quanto às pendências éticas inicialmente apontadas pelo CEP em parecer anterior (Número do Parecer: 6.031.997), o pesquisador respondeu a todos os questionamentos, enviando para tanto os seguintes documentos complementares e/ou revistos, anexados 15/06/2023:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2108472.pdf
- Carta_Resposta_versao1.pdf
- carta_de_autorizacao_IFSP_sign.pdf
- VERSAO02_TCLE_Junho2023.pdf

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br

- Projeto_Doutorado_Plataforma_Brasil.pdf

- De forma detalhada, seguem as recomendações do CEP em parecer anterior e a resposta dada pelo pesquisador a cada uma delas (conteúdo consta no documento "Carta_Resposta_versao1.pdf", de 15/06/2023):

PENDÊNCIAS

PENDÊNCIA 1

1.1 Quanto às informações na Plataforma Brasil:

1.1.1 Solicita-se identificar na Plataforma Brasil o docente orientador da pesquisa, incluindo a identificação no campo "participante da pesquisa"

RESPOSTA: foi acrescentado na Plataforma Brasil o nome do professor orientador como membro da equipe de pesquisa.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA 2

1.1.2 Identificar, no campo "metodologia proposta", a forma de recrutamento dos participantes da pesquisa.

RESPOSTA:

Resposta com destaque em caixa alta no campo pedido. Foi apontado um recrutamento "de maneira direta e pessoal" devido ao vínculo que os sujeitos da pesquisa têm com o pesquisador principal, uma vez que o pesquisador é docente da instituição pesquisada.

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 3

1.1.3 Quanto aos riscos, identificar na Plataforma Brasil quais medidas serão tomadas pelo

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **CEP:** 13.565-905
E-mail: cephumanos@ufscar.br

pesquisador para que os riscos com a participação na pesquisa identificados sejam minimizados.

RESPOSTA:

Resposta com destaque em caixa alta no campo pedido, como segue:

Riscos:

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, INTELLECTUAL, 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 DO PESQUISADOR TRABALHAR NO CAMPUS SÃO CARLOS DO IFSP, ATUANDO COMO PROFESSOR DE FILOSOFIA, EMBORA DURANTE A PESQUISA O PESQUISADOR 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, O PESQUISADOR IRÁ ORIENTÁ-LOS E ENCAMINHÁ-LOS PARA PROFISSIONAIS ESPECIALISTAS E SERVIÇOS DISPONÍVEIS, SE NECESSÁRIO, VISANDO O BEM-ESTAR DE TODOS OS PARTICIPANTES.

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 4

Quanto ao documento "Projeto_Doutorado.pdf", anexado em 27/03/2023:

1.2.1 Identificar, no referido arquivo, as formas de recrutamento dos participantes da pesquisa.

RESPOSTA:

Resposta com destaque em amarelo direto no arquivo do Projeto de Pesquisa. Foi apontado um

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br

o pesquisador principal, uma vez que o pesquisador é docente da instituição pesquisada.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA 5

Quanto ao documento "TCLE.pdf", anexado em 27/03/2023:

Itens de 1.3.1 a 1.4 realizados e identificados em arquivo com nomenclatura VERSÃO02_TCLE_Junho/2023
Não houve destaque em amarelo e caixa alta no novo arquivo pelo fato de todo o documento ter sido reescrito de acordo com modelo sugerido pela comissão.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA 6

Quanto ao protocolo e documentação obrigatória para o envio e análise do CEP:

1.5.1 Quanto ao termo de anuência da instituição coparticipante: Solicita-se que seja enviada carta do IFSP – São Carlos.

RESPOSTA: O documento, devidamente redigido e assinado, foi anexado ao protocolo conforme solicitação (arquivo "carta_de_autorizacao_IFSP_sign.pdf", anexado em 15/06/2023).

PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br

ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil.

OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2108472.pdf	15/06/2023 07:56:35		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	15/06/2023 07:48:51	MARCELO DE GODOY DOMINGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_autorizacao_IFSP_sign.pdf	15/06/2023 07:46:13	MARCELO DE GODOY DOMINGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAO02_TCLE_Junho2023.pdf	15/06/2023 07:44:19	MARCELO DE GODOY DOMINGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_Plataforma_Brasil.pdf	15/06/2023 07:43:10	MARCELO DE GODOY DOMINGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_plataforma_brasil.pdf	23/03/2023 13:53:27	MARCELO DE GODOY DOMINGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

SAO CARLOS, 19 de Junho de 2023

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **CEP:** 13.565-905
E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário para egressos (Primeira checagem)

Questionário provisório para ex-estudantes do EMI do IFSP-São Carlos

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa relacionada à sua experiência no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP-São Carlos. Para alcançar resultados mais abrangentes, pedimos que responda de maneira detalhada e aberta às questões a seguir. Se preferir, tem a opção de gravar suas respostas em formato de áudio ou vídeo e enviá-las ao pesquisador (e-mail mdomingues@ifsp.edu.br ou WhatsApp 16 99606-3263).

Resumo do Projeto

Desde a criação dos Institutos Federais há a discussão sobre os reais interesses dessa instituição, uma vez que seus objetivos possuem contradições ao visar tanto a formação integral, de cultura geral e autônoma como a formação de mão de obra para impulsionar setores produtivos. O objetivo desta pesquisa é analisar o Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos, visando explicitar, a partir da dialética, suas relações com o contexto socioeconômico de modo a identificar contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem por princípio apontar para a formação integral e omnilateral a partir do trabalho como princípio educativo. Para isso serão empregados tanto análises documentais como questionários e entrevistas, analisando-os a partir da Análise Crítica do Discurso. Espera-se, com isso, contribuir para uma compreensão das complexidades desta instituição e tensionar estratégias para uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

1. Qual seu nome, sexo e quantos anos tem?
2. Onde estudava antes de ingressar no IFSP-São Carlos?
3. Por que escolheu o IFSP-São Carlos para cursar o Ensino Médio?
4. Qual curso de EMI você frequentou no IFSP-São Carlos?
5. Em que ano você ingressou e em que ano se formou no EMI do IFSP-São Carlos?

6. Atualmente, se tivesse que escolher entre ter apenas a formação geral ou a formação geral junto à formação profissional, qual opção escolheria? Por quê?
7. Você continuou seus estudos fazendo um outro curso ou curso superior? Se sim, onde e quando?
8. Caso tenha prosseguido com os estudos, existe alguma relação entre o curso técnico que fez no EMI do IFSP-São Carlos e o curso que você seguiu?
9. No momento, você está trabalhando? Se sim, onde? Se não, por quê?
10. Se estiver empregado, seguiu a mesma área? Há alguma relação entre o curso técnico que fez no EMI do IFSP-São Carlos e sua ocupação atual?
11. Seja no âmbito acadêmico ou profissional, você nota algum diferencial formativo ou prático em comparação com outros estudantes ou profissionais que estão trabalhando ou estudando com você? Por favor, explique.
12. Como você avalia a formação que recebeu durante o EMI do IFSP-São Carlos em termos de preparação para a vida e para o trabalho? Sinta-se à vontade para escrever de forma aberta.
13. Como você avalia a formação geral que recebeu no EMI do IFSP-São Carlos, (disciplinas de conhecimento comum)?
14. Como você avalia a formação profissional que recebeu no EMI do IFSP-São Carlos (disciplinas técnicas)?
15. Uma das propostas do EMI é promover a integração entre a formação geral e a formação profissional, estabelecendo uma ligação entre teoria e prática. Em sua opinião, essa integração se concretizou em sua formação? Explique.
16. Existe um debate acadêmico em que uns defendem que o EMI promove a autonomia dos estudantes, e outros defendem que o EMI incentiva uma profissionalização precoce, direcionando os estudantes ao mercado de trabalho. Em qual dessas perspectivas você considera mais alinhada à sua experiência pessoal? Por quê?

17. Você acha que o IFSP – São Carlos incentiva mais a formação geral e a continuidade dos estudos ou a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho?
18. Você considera que há algum diálogo entre os professores das áreas de formação geral e os das áreas de formação profissional?
19. Qual você acha que é a formação mais importante e a que mais tem contribuído para o que está fazendo atualmente, a formação geral, a profissional ou as duas?
20. Qual das formações, a geral, a profissional, as duas, mais contribuiu para a sua formação como cidadão? Explique.
21. Qual das formações, a geral, a profissional, as duas, mais contribuiu para a sua formação como profissional? Explique.
22. Como você avalia o ensino do IFSP – São Carlos em comparação com o ensino médio das escolas estaduais?
23. Você acha que o ensino médio das escolas estaduais poderia ter a formação profissional como no IFSP – São Carlos?
24. Qual foi para você o grande diferencial de ter estudado no IFSP – São Carlos?
25. Utilize este espaço para fazer comentários que achar relevante sobre o EMI do IFSP-São Carlos e sua experiência de formação.

Apêndice II - Questionário para egressos (Segunda checagem)

21/03/2024, 15:13

Pesquisa de doutorado em educação - UFSCar

Pesquisa de doutorado em educação - UFSCar

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa relacionada à sua experiência como ex-aluno no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP-São Carlos. Para alcançar resultados mais abrangentes, pedimos que responda de maneira detalhada às questões a seguir. Se tiver alguma dúvida, pode entrar em contato com o pesquisador (e-mail mdomingues@ifsp.edu.br ou WhatsApp 16 99606-3263).

O objetivo desta pesquisa é analisar o Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos visando explicitar suas relações com o contexto socioeconômico de modo a identificar contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem por princípio apontar para a formação integral a partir do trabalho como princípio educativo. Para isso serão empregados tanto análises documentais como questionários e entrevistas. Espera-se, com isso, contribuir para uma compreensão das complexidades desta instituição e tencionar estratégias para uma educação pública de qualidade.

Agradeço desde já sua colaboração!

Marcelo de Godoy Domingues

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1. Onde estudava antes de ingressar no IFSP-São Carlos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Escola pública
☐ Escola particular

2. 2. Qual curso de Ensino Médio Integrado você frequentou? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Informática para internet
☐ Manutenção de aeronaves em aviônicos

3. 3. Em que ano você terminou o curso de Ensino Médio Integrado? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2019
☐ 2020
☐ 2021
☐ 2022
☐ 2023

4. 4. Depois de formado, você já trabalhou ou ainda trabalha remuneradamente **na área técnica** de sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

5. 5. Você optou por fazer um curso de graduação em uma área do conhecimento **relacionada à área técnica** de sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

6. 6. Como você avalia a formação que recebeu no IFSP-São Carlos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Razoável
☐ Ruim

7. 7. Como você avalia a formação que recebeu no IFSP-São Carlos, especificamente no que se refere à **FORMAÇÃO GERAL** (disciplinas de conhecimento comum)?

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
- ☐ Muito bom
- ☐ Bom
- ☐ Razoável
- ☐ Ruim

8. 8. E quanto à formação que recebeu no IFSP-São Carlos, focada na **FORMAÇÃO PROFISSIONAL** (disciplinas técnicas)?

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
- ☐ Muito bom
- ☐ Bom
- ☐ Razoável
- ☐ Ruim

9. 9. Uma das propostas do Ensino Médio Integrado (EMI) é promover a integração entre a formação geral à formação profissional, estabelecendo uma ligação mais sólida entre teoria e prática. Em sua opinião, essa meta se concretizou em sua formação no EMI do IFSP-São Carlos?

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, em todo o curso
- ☐ Sim, na maioria do curso
- ☐ Não, apenas em alguns casos
- ☐ Não, em nenhum caso
- ☐ Não sei responder

10. 10. Em sua opinião, o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais promove mais a autonomia dos estudantes, ou incentiva a profissionalização precoce, direcionando-os ao mercado de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Autonomia dos estudantes
- ☐ Profissionalização precoce
- ☐ Não sei responder

11. 11. Atualmente, se tivesse que escolher entre ter apenas a formação geral, ou a formação geral junto à formação profissional durante o Ensino Médio, qual opção escolheria? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apenas a formação geral
- ☐ Formação geral junto à formação profissional

12. 12. Utilize este espaço para fazer comentários que achar relevante sobre o EMI do IFSP-São Carlos e sua experiência de formação.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice III – Questionário para docentes

21/03/2024, 15:15

Pesquisa de doutorado em educação - UFSCar

Pesquisa de doutorado em educação - UFSCar

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa relacionada à sua experiência como docente no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP-São Carlos. Para alcançar resultados mais abrangentes, pedimos que responda de maneira detalhada às questões a seguir. Se preferir, tem a opção de gravar suas respostas em formato de áudio ou vídeo e enviá-las ao pesquisador (e-mail mdomingues@ifsp.edu.br ou WhatsApp 16 99606-3263).

O objetivo desta pesquisa é analisar o Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos visando explicitar suas relações com o contexto socioeconômico de modo a identificar contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem por princípio apontar para a formação integral a partir do trabalho como princípio educativo. Para isso serão empregados tanto análises documentais como questionários e entrevistas. Espera-se, com isso, contribuir para uma compreensão das complexidades desta instituição e tencionar estratégias para uma educação pública de qualidade.

Agradeço desde já sua colaboração!

Marcelo de Godoy Domingues

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1. Qual a sua área de atuação como docente no IFSP - São Carlos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Área técnica

☐ Área de núcleo comum

https://docs.google.com/forms/d/1NzV5ABYUXwB2IrdQz62Mxl6k59wT1XpMO8Zji2ts44/edit?edit_requested=true

1/5

2. 2. Qual é a sua formação e que disciplina você leciona no EMI do IFSP-São Carlos? *

3. 3. Em que ano você ingressou na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? *

4. 4. Antes de ingressar na Rede Federal de Educação Profissional, você já lecionava? Em caso afirmativo, onde e quais disciplinas? Caso contrário, em que área trabalhava? *

5. 5. Por que optou por ingressar na Rede Federal de Educação Profissional? *

6. 6. Ao entrar na Rede Federal de Educação Profissional, você já estava familiarizado com suas propostas e princípios norteadores, que apontam para a importância da formação integral e do trabalho como princípio educativo, propondo uma organização curricular embasada na politecnia e na formação omnilateral? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

7. 7. Atualmente, você considera estar informado sobre as propostas e princípios ^{*} da Rede Federal de Educação Profissional, apontados acima?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Parcialmente
☐ Não

8. 8. Quanto ao Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede Federal de Educação ^{*} Profissional, qual é a sua avaliação geral?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Razoável
☐ Ruim

9. 9. E em relação ao EMI do IFSP-São Carlos, como o avalia? ^{*}

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Razoável
☐ Ruim

10. 10. Qual é a sua opinião acerca da proposta do EMI de integrar disciplinas ^{*} de formação geral com disciplinas de formação profissional?

11. 11. Caso tenha atuado como docente antes de ingressar na Rede Federal de Educação Profissional, você percebeu alguma mudança na sua abordagem de ensino ao trabalhar no EMI? Por quê? *

12. 12. Uma das propostas do EMI é promover a integração entre a formação geral à formação profissional, estabelecendo uma ligação mais sólida entre teoria e prática. Em sua opinião, essa meta se realiza no EMI do IFSP-São Carlos? Explique. *

13. 13. Em sua opinião, o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais promove mais a autonomia dos estudantes, ou incentiva a profissionalização precoce, direcionando-os ao mercado de trabalho? Por quê? *

14. 14. Você acredita que a formação técnica profissional esteja sendo um fator crucial para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho? Por quê? *

15. 15. Utilize este espaço para fazer comentários que achar relevante sobre o EMI do IFSP-São Carlos e sua experiência profissional.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice IV – Questionário para estudantes ingressantes

08/07/2025, 07:47

Pesquisa de doutorado em educação - UFSCar

Pesquisa de doutorado em educação - UFSCar

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa relacionada à sua expectativa como aluno no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP-São Carlos. Para alcançar resultados mais abrangentes, pedimos que responda de maneira detalhada às questões a seguir. Se tiver alguma dúvida, pode entrar em contato com o pesquisador (e-mail mdomingues@ifsp.edu.br ou WhatsApp 16 99606-3263).

O objetivo desta pesquisa é analisar o Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos visando explicitar suas relações com o contexto socioeconômico de modo a identificar contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem por princípio apontar para a formação integral a partir do trabalho como princípio educativo. Para isso serão empregados tanto análises documentais como questionários e entrevistas. Espera-se, com isso, contribuir para uma compreensão das complexidades desta instituição e tencionar estratégias para uma educação pública de qualidade.

Agradeço desde já sua colaboração!

Marcelo de Godoy Domingues

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. 1. Onde você estudava antes de ingressar no IFSP-São Carlos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Escola pública
☐ Escola particular

2. 2. Como você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branco(a)
☐ Pardo(a)
☐ Preto(a)
☐ Amarelo(a)
☐ Indígena.

3. 3. Em que seu pai trabalha? *

4. 4. Em que sua mãe trabalha? *

5. 5. Quantas pessoas vivem em sua casa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ Mais de 4.

6. 6. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, *
quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.518 inclusive).
- ☐ De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.518 até R\$ 3.036,00 inclusive).
- ☐ De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 3.036,00 até R\$ 7.590,00 inclusive).
- ☐ De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 7.590,00 até R\$ 15.180,00 inclusive).
- ☐ De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 15.180,00 até R\$ 45.540,00 inclusive).
- ☐ De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 45.540,00 até R\$ 75.900,00 inclusive).
- ☐ Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 75.900,00).
- ☐ Não sei responder.

7. 7. Qual curso de Ensino Médio Integrado você ingressou? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Informática para internet
- ☐ Manutenção de aeronaves em aviônicos

8. 8. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mais de 18
- ☐ 18
- ☐ 17
- ☐ 16
- ☐ 15
- ☐ 14
- ☐ 13

9. 9. Você foi aprovado na prova do IFSP - São Carlos por: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ampla concorrência
- ☐ Cotas para estudantes de Escolas Públicas
- ☐ Cotas para estudantes Pretos, Pardos e Indígenas (PPI)
- ☐ Cotas para estudantes de Baixa Renda
- ☐ Cotas para estudantes com Deficiência (PcD)
- ☐ Cotas para estudantes provenientes de Agricultura Familiar
- ☐ Não sei responder

10. 10. Qual o motivo o levou a escolher o Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP - São Carlos? *

11. 11. Antes de ingressar no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP - São Carlos, você queria uma formação técnica junto com o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Indiferente

12. 12. Se você pudesse escolher o que estudar no IFSP - São Carlos, você escolheria: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Cursar apenas o Ensino Médio;
☐ Cursar apenas o Curso Técnico;
☐ Cursar o Ensino Médio junto com o Técnico, como é hoje.

13. 13. Seus objetivos com a FORMAÇÃO TÉCNICA: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Meu objetivo é trabalhar na área técnica após o ensino médio.
☐ Meu objetivo é entrar em um curso universitário na área do curso técnico.
☐ Não tenho objetivos com a formação técnica.
☐ Outro: _____

14. 14. Após a conclusão do ensino médio integrado, você pretende: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalhar em tempo integral.
☐ Fazer graduação, mas também terei que trabalhar.
☐ Fazer graduação, sem necessidade de trabalhar.
☐ Ainda não sei.

15. 15. Sobre a influência do curso técnico em suas escolhas profissionais, você acredita que: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pode me influenciar na escolha do curso universitário, seguindo a mesma área do curso técnico.
- ☐ NÃO tem peso na influência da escolha do curso universitário, estudarei algo bem diferente na universidade.
- ☐ Pode me influenciar na decisão de trabalhar na área técnica logo após a conclusão do ensino médio.
- ☐ Ainda não decidi sobre meu futuro profissional.

16. 16. Utilize este espaço para fazer comentários que achar relevante sobre o EMI do IFSP-São Carlos e suas expectativas de formação.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice V – Questionário para estudantes veteranos

08/07/2025, 07:46

Pesquisa de doutorado em educação - UFSCar

Pesquisa de doutorado em educação - UFSCar

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa relacionada à sua experiência como aluno no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP-São Carlos. Para alcançar resultados mais abrangentes, pedimos que responda de maneira detalhada às questões a seguir. Se tiver alguma dúvida, pode entrar em contato com o pesquisador (e-mail mdomingues@ifsp.edu.br ou WhatsApp 16 99606-3263).

O objetivo desta pesquisa é analisar o Ensino Médio Integrado do IFSP – São Carlos visando explicitar suas relações com o contexto socioeconômico de modo a identificar contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem por princípio apontar para a formação integral a partir do trabalho como princípio educativo. Para isso serão empregados tanto análises documentais como questionários e entrevistas. Espera-se, com isso, contribuir para uma compreensão das complexidades desta instituição e tencionar estratégias para uma educação pública de qualidade.

Agradeço desde já sua colaboração!

Marcelo de Godoy Domingues

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. 1. Onde você estudava antes de ingressar no IFSP-São Carlos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Escola pública
☐ Escola particular

2. 2. Como você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branco(a)
☐ Pardo(a)
☐ Preto(a)
☐ Amarelo(a)
☐ Indígena.

3. 3. Em que seu pai trabalha? *

4. 4. Em que sua mãe trabalha? *

5. 5. Quantas pessoas vivem em sua casa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ Mais de 4.

6. 6. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, *
quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.518 inclusive).
- ☐ De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.518 até R\$ 3.036,00 inclusive).
- ☐ De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 3.036,00 até R\$ 7.590,00 inclusive).
- ☐ De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 7.590,00 até R\$ 15.180,00 inclusive).
- ☐ De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 15.180,00 até R\$ 45.540,00 inclusive).
- ☐ De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 45.540,00 até R\$ 75.900,00 inclusive).
- ☐ Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 75.900,00).
- ☐ Não sei responder.

7. 7. Qual curso de Ensino Médio Integrado você frequenta? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Informática para internet
- ☐ Manutenção de aeronaves em aviônicos

8. 8. Em que série você está matriculado? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano

9. 9. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mais de 18
- ☐ 18
- ☐ 17
- ☐ 16
- ☐ 15
- ☐ 14

10. 10. Você foi aprovado na prova do IFSP - São Carlos por: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ampla concorrência
- ☐ Cotas para estudantes de Escolas Públicas
- ☐ Cotas para estudantes Pretos, Pardos e Indígenas (PPI)
- ☐ Cotas para estudantes de Baixa Renda
- ☐ Cotas para estudantes com Deficiência (PcD)
- ☐ Cotas para estudantes provenientes de Agricultura Familiar
- ☐ Não sei responder

11. 11. Qual o motivo o levou a escolher o Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP - São Carlos? *

12. 12. Antes de ingressar no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP - São Carlos, você queria uma formação técnica junto com o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Indiferente

13. 13. Se você pudesse escolher o que estudar no IFSP - São Carlos, você escolheria: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ cursar apenas o Ensino Médio;
- ☐ cursar apenas o Curso Técnico;
- ☐ cursar o Ensino Médio junto com o Técnico, como é hoje.

14. 14. Seus objetivos com a FORMAÇÃO TÉCNICA: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Meu objetivo é trabalhar na área técnica após o ensino médio.
- ☐ Meu objetivo é entrar em um curso universitário na área do curso técnico.
- ☐ Não tenho objetivos com a formação técnica.
- ☐ Outro: _____

15. 15. Após a conclusão do ensino médio integrado, você pretende: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalhar em tempo integral.
- ☐ Fazer graduação, mas também terei que trabalhar.
- ☐ Fazer graduação, sem necessidade de trabalhar.
- ☐ Ainda não sei.

16. 16. Sobre a influência do curso técnico em suas escolhas profissionais, você acredita que: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pode me influenciar na escolha do curso universitário, seguindo a mesma área do curso técnico.
- ☐ NÃO tem peso na influência da escolha do curso universitário, estudarei algo bem diferente na universidade.
- ☐ Pode me influenciar na decisão de trabalhar na área técnica logo após a conclusão do ensino médio.
- ☐ Ainda não decidi sobre meu futuro profissional.

17. 17. Como você avalia a formação que recebe no IFSP-São Carlos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Razoável
☐ Ruim

18. 18. Como você avalia a formação que recebe no IFSP-São Carlos, especificamente no que se refere à **FORMAÇÃO GERAL** (disciplinas de conhecimento comum)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Razoável
☐ Ruim

19. 19. E quanto à formação que recebe no IFSP-São Carlos, focada na **FORMAÇÃO PROFISSIONAL** (disciplinas técnicas)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Razoável
☐ Ruim

20. 20. Uma das propostas do Ensino Médio Integrado (EMI) é promover a integração entre a formação geral à formação profissional, estabelecendo uma ligação mais sólida entre teoria e prática. Em sua opinião, essa meta se concretiza em sua formação no EMI do IFSP-São Carlos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, em todo o curso
- ☐ Sim, na maioria do curso
- ☐ Não, apenas em alguns casos
- ☐ Não, em nenhum caso
- ☐ Não sei responder

21. 21. Em sua opinião, o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais promove a autonomia dos estudantes? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

22. 22. Em sua opinião, o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais promove a profissionalização precoce dos estudantes, direcionando-os ao mercado de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

23. 23. Utilize este espaço para fazer comentários que achar relevante sobre o EMI do IFSP-São Carlos e sua experiência de formação.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice VI – Transcrição de entrevista realizada em 04/09/23: Luci e MV

Pesquisador - Muito bem. Hoje é dia 4 de setembro de 2023. Estou aqui com dois ex-estudantes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Carlos. A Luci e o MV. Para contextualizar eu estou no Doutorado, na UFSCar, em Educação. Vou defender minha tese só em 2025, mas já começo as pesquisas desde já. Eu vou ler para vocês qual que é o resumo da proposta para vocês terem uma ideia um pouco melhor. O resumo do projeto diz o seguinte: “Desde a criação dos Institutos Federais, há discussões sobre os reais interesses dessa instituição, uma vez que seus objetivos possuem contradições ao visar tanto à formação integral de cultura geral e autônoma como à formação de mão de obra para impulsionar os setores produtivos. O objetivo dessa pesquisa é analisar o ensino médio integrado do Instituto Federal de São Carlos, visando explicitar, a partir da dialética, suas relações entre o contexto socioeconômico, de modo a identificar contradições, limites e possibilidades de uma escola que tem como princípio apontar para a formação integral e omnilateral a partir do trabalho como princípio educativo. Para isso, serão empregados tanto análises documentais quanto questionários e entrevistas, analisando-os a partir da análise crítica do discurso. Espera-se, com isso, contribuir para uma compreensão das complexidades dessa instituição e tensionar estratégias para uma educação pública gratuita, laica e socialmente referenciada”. Então, para começar, eu gostaria que vocês falassem o nome de vocês, o sexo e quantos anos vocês têm. Quem quer começar?

Luci - Eu me chamo Luci, eu sou uma mulher, tenho 21 anos.

MV - Eu sou o MV, sou homem, tenho 21 anos.

Pesquisador - Onde vocês estudavam antes de entrar no Instituto Federal?

MV - No Militão.

Luci - Também no Militão.

Pesquisador - É escola estadual?

MV - É, Antônio Militão de Lima

Pesquisador - E vocês fizeram o fundamental II todo lá, o ensino médio e tudo mais?

MV - Sim.

Luci - Exatamente, foram todos os anos lá.

Pesquisador - Vocês já se conheciam antes?

Luci - Sim.

MV - Na verdade, a gente se conheceu no finalzinho do ano de 2016, que foi o ano que a gente se graduou lá, no fundamental, certo?

Luci - Sim, sim.

MV - A gente se conheceu por acaso. O avô dela morava mais ou menos perto. Ele morava na esquina e eu só puxei ela de lado e falei - "Ah, você é a neta do moço da esquina"? Ela disse "sou".

Luci - É. Foi.

Pesquisador - Aí se encontraram no IFSP?

Luci - Aí depois foi no IFSP.

Pesquisador - E quando vocês decidiram entrar no IFSP, foi pelo vestibulinho?

Luci - Foi vestibulinho.

Pesquisador - Por que vocês escolheram o IFSP? Como que foi isso?

Luci - Eu não queria ir para o Juliano²⁵, justamente porque minha infância toda, em todas as escolas, eu sempre sofri muito *bullying*. Sofri para caramba por causa disso.

Pesquisador - *Bullying* de que tipo?

Luci - Aparência.

Pesquisador - Se não quiser falar tudo bem.

Luci - Não, era minha roupa, que eu vestia, cabelo, óculos, tudo. Tudo era uma forma de... inclusive até minha cor eles chegaram a zoar. No Militão. E essas pessoas iam para lá e eu não queria. Aí apareceu, acho que foi a professora de inglês no caso, ela foi lá promover, explicou. Aí eu olhei para a Fulana²⁶, no caso a gente, na época, era super melhores amigas. Ela ia para outra escola, a gente falou - "Mano, vamos tentar no IFSP! A gente vai para o IFSP, que é uma escola foda". E aí a gente foi fazer a prova e eu consegui.

MV - E eu não queria ir para o IFSP. Eu não queria. A minha meta era de ir para a ETEC, né? Para o industrial. Mas não porque era uma boa escola e tudo mais, é porque eu tava gostando de uma garota. Ela queria ir para o industrial. Só que aí meu pai e meu irmão... ele (irmão) já estudava no... se não me engano, já fazia alguma coisa na ETEC. Só que ele viu uma propaganda do IFSP e falou - "Ó, MV, aqui, ó! Isso aqui é basicamente um novo ensino médio de São Carlos". E meu pai, que já tava trabalhando na UFSCar, falou - "Beleza, vou te inscrever e você vai fazer". Eu falei - "Mas eu não quero". Só que, assim, eu falei - "Tá bom, eu vou fazer". Porque eu tinha quase certeza que naquela prova eu ia tirar uma nota baixa. Porque não era um ano muito comum para mim. 2016 tinha acabado de perder o meu cachorrinho e minha mãe. E aí eu tava pensando - "Bom, eu quero sair com meus amigos, quero me divertir", e então estudar, para mim,

²⁵ Escola Estadual Professor José Juliano Neto.

²⁶ Todos os nomes citados foram substituídos pelas funções exercidas pela pessoa ou nomenclaturas genéricas como esta.

era a última coisa que passava na minha cabeça, por mais que meu pai me cobrasse e tudo mais. E ele não cobrava de jeito nenhum, ele só perguntava e seguia reto. Então, eles me inscreveram nessa prova, eu fui fazer. Não sabia quase nada. E aí eu tirei 13 na prova. Levei uma bronca enorme do meu pai.

Luci - Eu tirei 25.

Pesquisador - E era até quanto?

MV - 75 ou 50, se não me engano

Luci - Eu acho que era 50, tirei metade. A Fulana tirou 28, aí nós duas passamos.

MV - E assim, se não me engano, eu acho que eu passei por cota. Aí eu tinha tirado 13, meu pai tinha achado que eu tinha tirado nove. No dia que eu passei, um amigo meu, que ia para o industrial, falou assim - "Passou no IFSP". Eu falei - "Como?". E tava olhando meu nome, meu pai me ligou e tudo mais. Eu fiz uma cara de bosta porque eu não queria passar, porque eu sabia que, tipo assim, eu não me considerava inteligente naquela época. Eu lia quadrinhos, não lia nem livro para falar a verdade. Então eu ficava me sentindo, pensando - "eu vou me sentir inferior para caramba naquela escola". Então, basicamente eu fui porque meu pai queria que eu fosse, não por opção minha.

Pesquisador - Seu pai trabalhava na UFSCar? Ele trabalha ainda ou não?

MV - Trabalha. Ele saiu de líder do almoxarifado, para secretário da área de biologia. Ele fez administração na Fatec. E aí ele passou... ele já tava lá dentro da UFSCar, para falar a verdade. E aí ele só mudou de setor, basicamente.

Luci - Cara, eu nem estudei para passar. Eu já sabia que ia passar. A Fulana inclusive ficou as férias toda estudando para fazer a prova, tirou 28, e eu, sei lá, tirei 25. Eu não era a aluna mais inteligente ali, mas nas matérias que os professores me diziam que eu gostava, eu tirava 10.

Pesquisador - E o Instituto Federal, o IFSP, vocês já tinham ouvido falar dele ou foi só pela divulgação na escola?

Luci - Foi só pela divulgação.

MV - Eu nem sabia que existia alguma coisa além da UFSCar. Para mim era só mato.

Luci - A primeira vez que eu soube alguma coisa sobre o IFSP foi naquele momento.

Pesquisador - Eu vim para cá em 2016 e o EMI começou em 2017. A gente fez esse trabalho nas escolas mesmo. Foi para se tornar conhecido. O curso que vocês fizeram foi de informática para internet, primeira turma, iniciando em 2017, certo? Em que ano vocês saíram e em que ano vocês estavam do ano letivo quando vocês saíram?

MV - Eu, como repeti um ano, eu entrei no IFSP em 2017, no primeiro ano, sendo uma turma nova. Repeti um ano lá e saí, se não me engano, no finalzinho de setembro de 2018 por não me sentir bem. Por mais que tivesse melhorando as notas, não tava me sentindo bem. As minhas notas em exatas não estavam indo bem.

Pesquisador - Em exatas, nesse caso, a matemática entra também ou é mais relacionado às disciplinas técnicas?

MV - Os dois. Mas em humanas eu tava indo bem. Mas em exatas eu tava indo mal e no curso técnico também não tava indo muito bem. Eu acho que é só isso, se não me engano, é basicamente isso.

Pesquisador - Então você entrou em 2017, repetiu o ano, em 2018 você continuou no primeiro ano, mas saiu em setembro, mais ou menos, de 2018.

MV - Isso.

Luci - Eu entrei em 2017 no primeiro ano e saí em 2019 no primeiro ano. No primeiro ano eu realmente fui totalmente mal. Para mim foi uma coisa totalmente diferente, tipo, que nem eu falei, eu não era a melhor aluna, mas também não era a pior. Tinha matérias de exatas que, quando começou o oitavo, novo ano, eu comecei a dar uma baixada em exatas. Mas até então exatas era minha matéria favorita, sempre me dei bem. Cheguei no IFSP foi totalmente diferente, eu me dei mal em todas, absolutamente todas. Aí eu me senti mal porque, justamente, eu nunca fui a pior aluna, né? Aí no primeiro ano eu cheguei e conversei, acho que até com você, falei - "Mano, eu preferia que eu reprovasse" E depois eu reprovei. Aí no segundo ano eu me esforcei, reprovei de novo. Depois eu tentei novamente e queriam me reprovar e eu desistir. Eu já não tinha mais psicológico.

Pesquisador - Eu lembro bem do seu caso.

Luci - Eu sei que, realmente, no primeiro ano eu fui mal em todas. No segundo eu já fui mal em exatas. No terceiro eu só fui, acho que literalmente, em algoritmos. Acho que era o algoritmo do DSW²⁷. Mas tipo, eu tava melhorando, literalmente, e, nossa, foi pesado.

Pesquisador - A que vocês atribuem a saída de vocês do IFSP, São Carlos?

Luci - Minha mãe desconfia que tem muito ranço de professores, principalmente da parte de Siclana. No primeiro ano não fui só eu que fui muito mal. Teve uma massa de alunos que foram mal. Eu lembro que da matéria, principalmente da Siclana, questionaram muito, até a educação dela. Questionaram muito realmente, até os próprios pais, sabe? Porque acho que era o quê? Quantos alunos tinham?

MV - Eram 40 alunos.

²⁷ Desenvolvimento de Sistemas Web.

Luci - De 40 alunos, 39 ficaram com nota vermelha. E falaram - "Tá, pode realmente ser porque eles são de uma educação de escola inferior, escola pública, e o ensino não é muito bom". E aí ela queria colocar a culpa nisso, só que aí minha mãe levantou a mão, minha mãe, falou assim - "Tá, mas se é mais da metade dos alunos, talvez tenham que adaptar o ensino. Talvez é você que não esteja conseguindo fazer claramente". E isso foi uma massa de vários pais levantando, querendo atacar, falando realmente isso, porque... Enfim, atacou ela, e ela virou e olhou para minha mãe e falou - "Você é a mãe de quem? Luci. Ah, tá. Ela foi mal. Foi mal, sim".

Pesquisador - E você acha que teve uma certa perseguição dela?

Luci - Isso. Eu acho que talvez isso possa ter influenciado. Até porque a matéria que eu reprovei, da última vez, também foi a dela. Então eu acho que talvez, sim. Mas eu também... eu realmente tava indo muito mal. E eu dormia na sala. Realmente não me motivava, eu tava um lixo já. Mudou totalmente minha vida.

Pesquisador - E esse dormir na sala, essa desmotivação, foi depois da primeira reprovação?

Luci - Não, no primeiro ano também. No primeiro ano, literalmente, não conseguia pegar. Aí eu acabava dormindo, não ia. Depois com o tempo eu fui realmente melhorando, tipo, falei assim - "Não, eu preciso passar". Mas é isso.

MV - Comigo, eu acredito que foi tanto ambiente interno quanto externo, né? O externo envolvia não saber lidar com o luto da minha mãe, né? Porque em 2016 eu não processei esse luto, fiquei saindo com meus amigos aqui e ali. Chegou no IFSP e eu me sentia sozinho, por mais que eu fizesse amigos muito fácil, conversasse com pessoas aqui e ali, trocasse ideias com professores aqui e ali, eu me sentia sozinho muito facilmente. Nisso, eu já não me considerava inteligente. Só que, como eu te falei, já entrou com essa concepção. No começo eu genuinamente acreditava que, tipo, beleza, eu sou o aluno mais burro daqui, eu tirei 13 na prova. Então, eu olhei e falei - "Caraca, olha quanta gente aqui deve ter tirado uns 50, 60", e, nossa, a maioria desses alunos tava tudo na minha sala. E eu entrei lá com a mentalidade de que - "Bom, eu não vou me sentir bem aqui". Não que eu não sabia naquela época que eu era bom em fazer amigos, né? Então, eu fiz amigos com várias pessoas, as pessoas me adotaram, eu adotei as pessoas e foi algo que me deixou confortável por um certo período de tempo. Só que percebi que nas matérias de exatas, nas quais necessitava da minha atenção mais do que nunca, eu não conseguia focar de jeito nenhum. Teve um período em 2018, uns meses antes de eu sair, que eu tava - pô, preciso melhorar! Levei bronca do meu pai, levei bronca do professor aqui, ali, e pensei - "Ok, vou focar"! Tentei focar nas aulas de exatas, só que não tava indo, não tava conseguindo focar nessas aulas. Em 2017 eu tava só cansado. Eu simplesmente não queria prestar atenção, eu tava muito cansado de ficar em volta das pessoas que sabiam fazer as coisas e eu simplesmente não ter uma rotina que me agradasse. Eu tava indo para uma escola que eu não gostaria de estar, tava tendo aulas que eu não gostaria de ter. E ficando num grande período de tempo que não tava fazendo bem. Uma questão muito forte, que, por mais que seja do ambiente externo, naquela época de 2017 tava tendo muita briga com meu pai, muito desentendimento. Tava indo para uma escola que, como eu disse, não queria, sabe? Porque ele me obrigou a ir. Eu quebrei meu celular uma vez voltando

de ônibus para casa. E assim, é uma coisa que me afetou para caramba, que eu só tinha o celularzinho da minha mãe, que era um tiquinho de celular. E nisso, eu ficava conversando com o pessoal no grupo, até certo momento o número do celular foi cancelado. Porque não pagava conta e tudo mais. E o fato do celular quebrar era um fator muito importante para mim, só que eu comecei a pensar nisso depois, muito tempo depois, que era eu ter a comunicação com os meus colegas de classe. A gente não tava nos anos 90, anos 2000, que a comunicação vinha tempo inteiro direto da escola, com o meu colega, tudo mais, não, a comunicação era constante. Piadinhas, desenvolvimento de conversa, alguns fatores do tipo - "Ó, vai ter prova tal dia, vai ter trabalho tal dia". Eu via isso depois de um tempo pegando o celular de um colega, entendeu?

Pesquisador - Isso atrapalhou você ao não ter esse contato do que vai ter, do que não vai ter, se tem prova, se tem trabalho?

Luci - Realmente, era muito tecnológico. Os professores passavam... por exemplo, a matéria era tudo pelo celular.

MV - Então eu ficava me sentindo, tipo, beleza, o que que eu faço? O jeito que eu me adaptei foi pegar o celularzinho da minha mãe, que eu tinha usado antes de ganhar o celular que eu tenho atualmente, antes de quebrar. Para tentar achar um mínimo de assunto. Aí, cancelou o número, eu só consegui conversar por *Facebook*, por internet. Eu tinha que chegar no IF, já *logar* na *internet*. Por sorte, uma das coisas boas do IF, tem uma *internet* lá. E ficar tentando entender algumas coisas mesmo, porque além das matérias, tinha um fator social da escola que era conversar com os meus amigos. Só que eu não conseguia, porque eu não tinha um celular adequado.

Pesquisador - E em um curso de informática para *internet*. Você comentou de estar numa escola que você não queria e tendo aulas que você não queria, certo? No caso você está se referindo às aulas das disciplinas técnicas mesmo? Porque matemática, física... teria em qualquer escola, então seria justamente na área técnica mesmo?

MV - Sim. Então eu ficava me sentindo de canto, sozinho. Tinha até referência a professores dentro da conversa dos meus amigos, tinha referência até das matérias.

Pesquisador - Quando chegava na escola, você já estava deslocado dos assuntos do momento, né?

MV - Exato. E aí, em 2018, que eu repeti um ano, eu cheguei num amigo meu, troquei uma ideia, falei - "Mano, você tá usando aquele celular que você não estava mais usando, já que você comprou um novo?" Ele falou - "Não". Falei - "Posso ficar com ele?" Ele falou - "Pode". Foi lá e me deu. Cara, eu entrei com tudo, eu mandei mensagem para um amigo meu, mandei mensagem para ele, falei - "Cara, consegui um celular". E ele - "Aí, caramba, é isso aí!". Aí fiquei, tipo - "Pô, finalmente". Só que tô atrasado, perdi um ano, fiquei atrasado. E o fator de eu não ter conseguido celular não é porque meu pai não podia comprar outro. Meu pai não queria consertar o celular porque ele literalmente achava que era isso que estava me atrasando, estava atrapalhando.

Pesquisador - Eu lembro, não sei se foi nessa época, que eles colocaram alguns cartazes na escola indicando que o celular atrapalhava. Conversando com alguns professores a gente comentava como isso estava errado. É uma escola de tecnologia, então tem que incentivar o uso de tecnologias e não bloquear o uso de tecnologias.

MV - Num sentido é bom para você estudar, não pra ficar focado no celular. Tem matérias falando que celular é algo importante socialmente hoje, mas também ele estraga a cabeça da pessoa.

Pesquisador - É saber usar, mas, a partir do momento que você tem o celular, e é uma grande ferramenta que é possível utilizá-la dentro da sala de aula, porque não usar e colocar como inimigo? Se de repente tivesse um esclarecimento da própria instituição ao seu pai, falando da importância de você ter esse celular na sua mão, nesse tempo de convívio, poderia ter sido diferente.

MV - Porque a gente tinha uma comunicação 100% por *internet*.

Luci - Os professores também, tipo, era *e-mail*, as matérias... era tudo realmente passado por *e-mail*.

MV - Você tinha até o número do professor, você podia trocar uma ideia com ele. Tanto que, tipo assim, uma diferença enorme do fundamental para o ensino médio é que os professores não passavam o número porque a ideia dos professores, naquela época, era de - "O aluno vai chegar e mandar mensagem para o professor perguntando que dia era a prova, que dia era tal coisa", cara. Só que aí no IFSP tem uma nova coisa que é os professores estarem abertos a você conversar.

Pesquisador - Tem toda essa questão das turmas. Quando eu dava aula no estado, por exemplo, eu tinha 40 turmas. Aí você vai passar seu contato para 40 turmas de alunos? No IF, ainda mais que vocês foram a primeira turma, nós, enquanto professores, estávamos lidando com 40 alunos. Não eram 40 turmas, eram 40 alunos. Então esse é um ponto. Qual o problema de os alunos terem seu contato? Isso realmente facilitaria muitas e muitas coisas.

MV - 2018 eu consegui o celular. E aí eu me enturmei com o pessoal do novo ano, né? Eu falei - "Pô, olha só, pessoal do novo ano, tipo... o pessoal do outro ano, que estavam meus amigos, não me deixaram de lado, mas também não me incluíam, porque a gente estava em salas diferentes, períodos diferentes, cronogramas diferentes. E aí foi meio que se afastando, sabe? Só que, tipo assim, pessoas novas, conversas novas, agora eu consegui o celular... só que um problema também é que eu não me dava muito bem com exatas. E eu estava até falhando em português, porque eu não conseguia focar nas aulas. Eu não entendia esse fator de não entender. E um dos motivos também é... eles tentaram me ajudar, não vou falar que não me ajudaram, né? 2017 eles tentaram me chamar, me jogaram para a pedagogia. A gente conversou, consegui até fazer a pedagoga chorar.

Luci - Nunca nem fizeram isso comigo. Também nunca me chamaram para a pedagogia.

Pesquisador - Não chamaram? Nunca te chamaram para o sociopedagógico?

Luci - Eu nunca, nunca tinha ido. No segundo ano eu pedi, fui ali, mas também não me mandaram para frente não.

MV - No meu caso foi um professor. O professor chegou e falou - "Ó, o MV não é um aluno bagunceiro, ele tá sentado o tempo inteiro, só não tá indo para frente". Ele falou - "Ó, o MV tá voando dentro da sala, não tá prestando atenção, mas ele não atrapalha a aula, ele só fica quieto". E aí ele mandou para o pedagógico. E nisso ela começou a conversar comigo, consegui fazer ela chorar contando a minha história sobre a minha mãe. Eu achei, tipo, "caramba, a pedagoga entendeu a minha história". E chegou um momento que me mandaram até para um psicólogo, recomendado pelo IF, se não me engano. E aí ele se mudou, eu nunca mais voltei com o psicólogo. Eu repeti um ano e quando eu consegui o celular eu percebi que não era somente o celular, era essa questão social, mas era também uma questão pessoal minha de não ter, não a capacidade, mas o estudo do ensino fundamental, a vontade de estudar, do ensino fundamental até o ensino médio, que não tinha batido em mim, né? Então eu me sentia incapaz de falar - "Caraca, eu estou aprendendo", sabe? Eu me sentia muito mais agregado nas aulas de filosofia, nas aulas de sociologia, nas aulas de português, por mais que eu não tenha boas notas em português, eu me sentia muito mais...

Luci - Por conta dos professores. Os professores criaram essa amizade.

MV - É, criavam. Criavam a sensação de ter um bom ambiente de estudo.

Luci - De certa forma, pelo menos para mim, nessas matérias onde os professores viam mais dessa forma aberta, de gerar amizade, é o que me gerava mais interesse até, entendeu?

Pesquisador - Essa questão do sociopedagógico é interessante, porque, em teoria, a instituição tem todo um preparo e oferece esse acolhimento aos alunos que requerem qualquer tipo de necessidade, seja psicológica, sentimental, emocional, qualquer que seja. Existe um setor que é próprio para isso. Ainda mais que era a primeira turma, tinham só vocês. Era para ter existido um acolhimento melhor nesse sentido. Era para esse pessoal ter realmente olhado de outra forma para vocês. Isso não aconteceu, então existiu essa falha. Seria interessante tentar entender o que aconteceu nesse período para ter havido essa falha.

MV - Só para finalizar meu 2018, eu tava conseguindo, tipo assim, em humanas estava indo muito bem. Em química eu melhorei demais, tipo assim, eu falei - "Caraca, o meu problema era com o outro professor em 2017, porque ele não estava dando aula para adolescentes, ele estava dando aula para universitários". E eu ficava, tipo - "Que coisa é essa? Átomo? Eu não sei se existe esse negócio, acho que é Deus". E aí eu me sentia muito apartado. O professor, não que ele não queria me acolher. Tipo assim, ele falava - "Cara, vem aqui MV". Ele me acolhia, só que eu não entendia a aula dele, porque ele só falava, falava, falava...

Luci - São métodos de ensino dos professores.

MV - Só que aquele fator, que foi o primeiro ano, aprender e se adaptar, só que ele passava tanto tempo nos slides falando... tipo, beleza, só que para uma pessoa que tá no ensino médio...

Luci - Isso eu também não peguei.

MV - No fundamental, por exemplo, você tá no fundamental, você tá acostumado ao professor escrever três horas na lousa um texto, que é, tipo assim, se fosse hoje em dia, só tem que tirar foto do celular, tirar foto do livro e mandar para os alunos, eles escrevem isso no caderno, fechou, ponto para todo mundo. Você tá acostumado a isso de copiar e colar e chega um professor começa a falar, falar, falar, aí tá lá os slides, tudo bonitinho, só que você, tipo, vou ter que anotar o quê? Eu tô acostumado a um padrão que é só copiar e colar, escrever. Aí o professor só fala, você fica perdido. Você não tá acostumado, você não consegue se adaptar, você fica à deriva. E o professor tentou, de fato, uma coisa que eu adoro nele é que ele tentou. E teve um jogo de química que ele fez, que foi, tipo assim, ó, vai ter esse jogo. Eu fiz um jogo da hora, que a nomenclatura até hoje eu lembro. Eu tirei nove, se não me engano, tirei nove. Falei - "Pô, não vou tirar uma nota boa porque na prova fui zerado". E eu tirei um quatro, mas eu fiquei feliz, o professor falou - "Ó, você não tá indo bem, você sabe muito bem disso. Você não é uma má pessoa, você não é um mau aluno, você só fica quieto, só que você não tá estudando, eu não entendo isso". Ele me acolheu, eu gosto muito dele por causa disso. E 2018, como mudou o professor, o outro professor também, tipo, me abraçou. Ele me acolheu, eu ia nas consultas dele, ele ficava lá escrevendo, falei - "Caramba, eu realmente estou entendendo essa coisa". Só que, tipo assim, mudou novamente o professor²⁸, ele começou a passar muita coisa na lousa, eu fiquei tipo - "Não tô entendendo nada". Mas bom, aí com ele foi tipo voltar a época do fundamental, de copiar e colar, eu fiquei tipo - "Ok, eu não entendo isso, sabe?".

Pesquisador - Era um jeito, depois mudou para outro jeito. Quando você começa a se acostumar, mudou de novo.

MV - É, o segundo professor passou em alguma coisa, fiquei muito feliz por ele, só que comecei a ficar triste porque não seria o mesmo professor. E assim, ele me contou uma vivência dele, que eu fiquei muito surpreso com isso, então eu me enturmava muito mais com ele, como se ele e eu tivéssemos uma coisa.

Luci - Criava aquela abertura, realmente. Tipo assim, o acolhimento, a abertura, o interesse que faz você gerar, tipo, essa amizade, que faz você gerar interesse.

MV - É aquele carinho pelo professor que dava aquela sensação de tipo - "Pô, por ele eu vou fazer".

Pesquisador - Não está na lista de perguntas, mas essa sua fala me puxou a isso. No Instituto Federal tem muitos professores doutores, a grande maioria. E a grande maioria, quando passou no concurso, não tinha essa experiência de dar aula em ensino

²⁸ As mudanças constantes de professor relatadas pelo aluno se deram pelo afastamento para qualificação profissional do professor de Química em questão, que foi substituído por um professor substituto. No entanto, quando um professor substituto conseguia outro cargo melhor acabava por sair também, havendo a necessidade de uma nova substituição.

médio. Vieram de cursos superiores para dar aula para ensino médio. Imagino que não tenha sido só o professor de química a fazer esse tipo de coisa. Imagino que muitos ali, principalmente os doutores, tenham feito esse tipo de coisa. Vocês sentiam isso, essa diferença?

Luci - Cara, eu entrei no IF toda maravilhada, sabe? Tipo, eu tava em uma nova escola, novas mentes, pessoas, tipo assim, mais velhas. Falei - "Nossa, vai ser o início da minha carreira. Já tô, de certa forma, dentro de uma federal, vou continuar depois na federal, fazer faculdade". Foi tipo...

MV - Foi tipo um conto de fadas.

Luci - Exato, que foi se acabando, se transformando ali, caindo, não conseguindo...

MV - É, foi tipo você entrar e falar - "Caraca, maravilha, tecnologia para todo lado. Slides? Que é slide? Só ouvi de slide quando era na universidade".

Luci - Exato. Uma coisa que eu sempre falo, no IF eu tive meus melhores anos e também meus piores anos da minha vida. Os melhores no sentido, tipo assim, poxa, fiz amigos, cresci como pessoa, entendeu? Mas de resto, até academicamente, psicologicamente, foram dos piores.

MV - Quando eu fui para o Juliano, cara, foi, foi um total...

Pesquisador - Você saiu do IF e foi para o Juliano?

MV - Isso. Foi uma total diferença isso, foi bruta a sensação de desacostume. Não sei se você vai perguntar isso mais pra frente.

Pesquisador - Tem uma pergunta sobre o que vocês pensam da diferença entre a educação do IF para as escolas estaduais, mas se você quiser falar agora, não tem problema.

Luci - Eu entrei no IF justamente pela qualidade do ensino. Sempre fui uma pessoa que gosta de aprender. Então, tipo assim, mano, melhor ensino de São Carlos, entendeu? Quero tentar aproveitar. Só que aí eu ia lá, me esforçava, tentava fazer o que aprendia, eu não conseguia prestar atenção na aula. Tinha muitos professores que... realmente esse negócio de... sou mais doutor, então, tipo... faculdade. Então não falava a minha linguagem, não entendia. Você, no começo, eu também não prestava muito... eu não conseguia ter o carisma ali pela matéria. Você me puxou, o professor de geografia puxou, ali, conseguiu puxar. Tipo, teve poucos no começo, no primeiro ano. Poucos deles que me puxaram.

Pesquisador - Eu sempre trabalhei com o ensino médio. Nunca tinha dado aula para o superior. O professor de geografia, era o contrário. Tanto é que ele saiu do IF, porque ele não gostava de dar aula para ensino médio. Mas mesmo assim ele fazia esse esforço. Ele fazia esse exercício de puxar os alunos.

MV - E ele era, ele era muito carismático, ele dava aquela atenção. Mas ele era duro para umas coisas muito pequenas, que tipo, beleza, ele tinha uma aula programada de uma hora e quarenta, exatamente. Só que ele conseguia ser carismático para um público que ele não estava acostumado. Ele chegava e falava - "Não, olha só...", aí, tipo, ele criava apelidos, manhas de conversar, ele criava até piadas em cima de uma coisa que a gente simplesmente não ia entender se ele não explicasse para a gente daquele jeito. E foi muito aconchegante alguns professores. Só que os professores que a gente não tinha muita empatia, que a gente se sentia muito acomodado, a gente simplesmente se afastava, né? Se sentia muito puxado para trás. Em 2018, eu cheguei num momento que eu, acho que era DSW, eu estava buscando realmente. Eu estava tipo, realmente focado em... tipo assim, uma comparação do MV de 2017 para o de 2018. O MV de 2017 copiava e colava do Fulano, ele ficava copiando e colando do Fulano. E aí, em final de 2017, eu simplesmente jogava o jogo da cobra no celular e, tipo assim, eu não tinha foco nenhum. Tanto que eu fiz uma piada com a Fulana, a professora de algoritmo, ela falou o seguinte - "Ano que vem só vai entrar turminha top. Só vai entrar o pessoal tipo 10/10, tudo mais". Ela falou isso de um jeito muito babaca para a turma. Eu cheguei para o lado da Fulana, por exemplo, é, falei - "Olha que legal, eu vou tá nessa turminha ano que vem!". E aí eu tentei realmente dar um esforço para DSW. E ficar tipo - "Pô, vou focar aqui para desenvolver isso, eu consigo mesmo". E eu não conseguia, né?

Pesquisador - E vocês acham que essa questão dos professores era majoritariamente das disciplinas técnicas ou não?

MV - Não.

Luci - Não, era geral sim. Até o primeiro professor de química, ele me puxava, nesse lance de amizade, mas para a matéria dele eu não conseguia.

Pesquisador - Quais outras disciplinas?

MV - Biologia.

Luci - Matemática também. O professor de matemática, cara, eu amo ele, ele é um ótimo professor, mas não conseguia entender, não.

MV - Como eu disse, a química estava indo muito bem com ela. Só que ...

Luci - As trocas dos professores com frequência também eram muito ruins.

MV - O segundo professor de química explicava de uma forma mais objetiva e direta, assim, tipo... Tem até um exemplo que até hoje eu lembro sempre dele, que é as três aparências do átomo... esqueci o nome da matéria. Mas tipo, tem esse conteúdo em específico que ficou na minha cabeça, porque foi ele que me explicou. Só que aí chegou o terceiro professor e ele começou a passar um monte de coisa na lousa, simplesmente, bum! Eu fiquei tipo - "Tá. Ok. Não sei o que eu tô vendo". Ah, em física, o professor, ele era muito carismático, assim, no sentido de conversar, de mostrar, ele tinha uma paixão pela física.

Luci - No segundo ano, acho que... tipo assim, quando eu fui fazer o exercício de física, o professor, ele me deu, tipo, deu aquela abraçada, eu fiquei tipo, nossa! Eu falei assim - "Mano, no meu primeiro ano, eu também fui péssimo, eu também precisei reprovar". E já no segundo ano, em 2018, no caso, pô, ele me fez crescer ali, tipo, eu comecei a amar física também porque ele tava ali, sabe? Mas em relação à IFSP, também tipo, no geral assim, eu era muito mais esquecida e isolada. Tipo, até a questão do pedagógico, esses bagulhos assim, era como se eu não existisse, eu era um zé ninguém.

MV - Acho que o foco do pedagógico era mais extremo, tipo assim, pessoas que estão literalmente tirando zero, né?

Luci - Era nem isso, literalmente parecia que todo mundo me via como um caso perdido e ficou como um caso perdido, o ano todo. Tipo, o ano todo não, o tempo todo que eu tava no IFSP. Entendeu? Tipo, não viram quando eu tentava, a minha evolução, também não instigavam, só era um, foda-se.

Pesquisador - Vocês acham que, quando vocês entraram aqui, se fosse só as disciplinas comuns, que nem tem nas outras escolas, se não tivesse a área técnica, vocês acham que teria sido melhor, mesma coisa ou pior?

MV - Eu acho que teria sido não igual, mas teria sido muito diferente. Eu ficava reclamando tanto, o tempo inteiro, para o pessoal de 2018... Se tivessem só as disciplinas normais, eu ia amar essa escola. Mas como tem o técnico, que não é opcional não querer, eu falava para o pessoal - "Ó, eu não gosto do técnico, eu não me dou bem com técnico, nem nas aulas sobre a história da informática, essas coisas". E eu falava que eu não gosto de vir para cá e ficar estudando uma coisa que eu simplesmente nem sabia que existia para mim.

Luci - Foi uma falta também de apresentação a essas coisas. Eles começaram, tipo, a ensinar como se você já soubesse tudo, entendeu? Como se você já tivesse o conhecimento, não como se fosse, literalmente, o primeiro contato. Era literalmente assim. Que nem, exemplo, matemática, física... a gente já tinha um contato, filosofia era novo, mas também fazia parte ali. O técnico não. Então, tipo assim, o técnico é super bom, é ótimo, no seu currículo fica maravilhoso. Mas tratar, literalmente, como se fosse tão importante, como se fosse já conhecido, levou, literalmente, tipo... todos os anos o que eu fui pior.

Pesquisador - E até então, você tinha vontade de ir para essa área de informática?

Luci - Nossa, eu sempre gostei muito, assim, de aprender coisas de tecnologia, nossa, sempre me dei bem.

Pesquisador - O fato de ser integrado, no caso, informática para a internet, foi um chamativo para você, para o curso?

Luci - Sim, eu falei - "Nossa, não que eu queria seguir realmente essa área, tipo, profissionalmente". Mas, pô, é uma coisa que eu vou aprender nova, uma coisa muito útil para o mercado, entendeu? Aí eu achei muito interessante. Cheguei lá foi uma coisa muito

jogada, tipo, de início. Que já foi, literalmente, o baque, onde todo mundo, não fui só eu, mas todo mundo já começou indo mal para caramba, e eles, no geral, ensinando, aprendendo... pô, pegou o MV, entendeu? Tentou. Eu sempre fui jogada de lado. Sempre me senti excluída ali. Mas, em relação aos amigos, pô, fiz uns amigos ali, entendeu? Cheguei até a ter uns, mas em relação ao ensino...

MV - Eu sempre pensei que os professores, nas matérias que eu ia mal, tipo, inglês, por exemplo... eu não sou uma pessoa que entende fácil, sabe? Mas sempre achei que os professores davam maior atenção para mim por causa, sei lá, externas ao IFSP. Tipo, para mim acho que rodou a notícia de que eu perdi minha mãe há um ano, sabe? Ficou aquela notícia - "Ah, o moleque perdeu a mãe há um ano, vamos dar aquele valor para ele, para ele ver se ele...", por causa disso". Então, tipo assim, ali, alguns professores ficavam perguntando, tipo - "Ah, então, em relação a isso... me puxavam mais o assunto para ver se eu conseguia desenvolver o meu estudo melhor. Então, eu fiquei pensando várias vezes que é por causa do meu luto que os professores deram ênfase em mim, né?

Pesquisador - Você acha que era um motivo externo que jogou, vamos dizer assim, um holofote para ter um cuidado a mais com você. A Luci não tinha, então ela era só uma má aluna, que não tinha um motivo para ser uma má aluna, seria algo assim?

MV - É, é sim. Porque em 2016 os professores sempre olharam para mim, né? Pessoal do fundamental, professores do fundamental, olhavam para mim, não que eles davam um carinho, falavam - "Vem aqui, vamos conversar", mas tipo, tinha aquela preocupação de falar algo sensível, né? Que eu passei por algumas coisas no fundamental, que, assim, sei lá, uma vez a professora fez uma aula de hipnose na sala, uma professora substituta, e toda a turma da sala veio para cima de mim me abraçar. Aí, tipo assim, eu falei - "Caramba". E aí, no ensino médio, eu sentia, tipo assim, que... por exemplo, a professora de inglês. Eu tava mal para caramba... eu nem tava, eu nem sabia o que era mal, o que era bem, eu só tava existindo até aquele momento. Eu não tinha consciência dos meus sentimentos, emoções da vida, entendeu? Então, um dia eu só fui para a escola, e ela percebeu que eu tava murcho, assim, tipo, podre, falou - "E aí? O que foi?". "Faz um ano que minha mãe faleceu". Ela falou "Caramba". Falou alguma coisa, conversou comigo. E ela dava, tipo, assim "MV, você vai na recuperação hoje?". "Vou". Ela sempre, às vezes, focava em mim, sabe? Tipo assim, não exatamente.

Luci - Mas a professora de inglês, ela também, ela tipo... eu sempre amei aula de inglês também, porque ela sempre me puxava, em português também, quando ela era professora de português. Poxa, eu arrasei em português, sabe? Acho que o inglês dessa professora não era só você. Mas, que nem, no IFSP, também deram ênfase, tipo assim, na Sicrana. Poxa, a Sicrana, ela reprovou, a nota dela era menor que a minha. Ela reprovou o primeiro ano comigo. A minha tava ruim, a dela tava pior, a gente reprovou juntos. No segundo ano eu tinha melhorado, mas não tava perfeita, ela tava pior que eu, ela passou e eu reprovei.

Pesquisador - Se fosse voltar no tempo, e fossem entrar no IFSP podendo escolher entre ter as disciplinas gerais mais as profissionalizantes ou só a geral, o que vocês escolheriam?

MV - Se eu já tivesse ciência das disciplinas técnicas, tipo, se eu tivesse a informação, tivesse estudado em casa a fundo, e se eu quisesse seguir a área do curso técnico, eu gostaria de ter feito curso técnico. Mas pegar eu, de sete anos atrás, oito, ficava olhando e falava - "Poxa, nossa, legal, gosto de quadrinho, gosto de série, gosto de...", de forma alguma faria isso.

Pesquisador - E você, Luci?

Luci - Na real, tipo, o IFSP, eu lembrava que para eles o que importava era mais as técnicas, e não o ensino médio. Eu, literalmente, no último ano, 2019, era só as exatas, as técnicas, no caso, né? E eu reprovei. Então, tipo assim, não olhou para o todo - "Poxa, as quinhentas outras matérias que tinha, ela tá bem". Nem fizeram isso. Que até em matemática, que eu fui a pior de todas, eu tava, pô, ali na média. Então eles deram muita ênfase, como "dane-se o ensino médio, o importante é o técnico".

Pesquisador - É importante essa questão, que você colocou muito bem, MV - hoje, com a idade que você tem, com a maturidade que você tem, você faria uma escolha tal. Naquela época não. Isso é muito importante, porque uma das discussões que são postas, nessa forma que eu estou analisando os institutos, é a chamada profissionalização precoce. Então, um jovem de 14 e 15 anos, ele está preparado para escolher o que ele quer profissionalmente? Ou quando se coloca esse integrado ao curso profissionalizante, como é o caso do ensino médio integrado dos Institutos Federais, então está forçando ou obrigando o jovem a seguir uma carreira, mesmo que ele não queira?

Luci - O IFSP, de certa forma, para mim, no último ano, eu sinto que eu tava sendo obrigada.

MV - Eu vou falar isso meio por cima, porque não é a minha exata opinião, mas de um colega de aviônicos. Tipo, ele queria muito fazer informática. Ninguém vai olhar e falar - "Caramba, eu quero fazer muito um curso de aviônicos". Tá, tipo assim, um ou dois, no máximo. Mas falar - "Caramba, vou entrar no Instituto Federal de São Paulo para fazer técnico em aviônicos", tipo, pô, qual você quer? Técnico em aviônicos ou informática? Informática, tipo, você vai aprender.... Ah, então, sinceramente, professor, quando eu entrei no IFSP, eu literalmente pensei que era o mesmo curso de informática que eu tava fazendo, aquela coisa de informática do *Word*, *Power Point*, tudo mais. Aí eu olhava e falava - "Caraca, vai ser isso". Não, era um negócio totalmente diferente, totalmente inesperado, eu tomei um soco na cara quando eu entrei. Então, tem esse fator de estar fazendo curso de informática à parte, né? E associei uma coisa à outra e não tinha nada a ver. Não tinha nada a ver.

Luci - Na época eu entrei justamente por conta dos dois. Porque eu achava que ia ser, cheguei lá... não era também o que eu achava, tipo, não que eu pensava que ia ser esse negócio do Word, esses bagulhos assim. Mas também não era nada do que eu pensava, não era a área... não me causou interesse, mas para o currículo, conhecimento nunca é demais. Mas eles exigiam realmente muito. Eu, hoje, prezando o meu psicológico, eu não voltaria.

Pesquisador - É comum essa decepção no ensino superior. Quando você escolhe um curso, entra achando que é uma coisa e você se depara com outra coisa completamente diferente. Mas tem um porém, que é a questão que quando você entra no curso superior, você já está com 17, 18 anos, você não tem 14, 15. Então, já é uma outra cabeça, já é uma outra maturidade, já é uma outra fase da vida, da formação.

Luci - No caso, a Luci, tipo, vamos supor, de 2019, ela não entraria. Ela totalmente se arrependeria, sabe? Hoje eu entraria de novo, pelo conhecimento, porque realmente seria bom para o meu currículo tá lá. E eu vi, pela diferença de que eu saí em 2019. Eu fiquei duas semanas no segundo ano e logo eu já passei para o terceiro. Quando eu saí de lá, eu não queria ir para o primeiro, já me escrevi logo no segundo, porque eu justamente já tinha a nota para o ensino médio normal, mas não para o técnico.

Pesquisador - Que escola foi?

Luci - Eu, inicialmente, tinha vaga no Juliano. Mas pelo mesmo motivo que eu não fui inicialmente, eu não fui para o Juliano, então eu fui para o Marmorato²⁹. Só que eu fui à noite, no caso, porque, tipo, já tinha passado um, dois meses que as aulas tinham começado e eu ainda tava esperando vaga ali, entendeu? Aí eles me colocaram, eu falei - "Não, pode ser à noite mesmo". Aí eu fiquei duas semanas no segundo ano, que eu... como de certa forma eu só não passei no IFSP só por conta do técnico, então eu passei assim, de certa forma. Aí eu fiquei duas semanas, e, tipo, eu já sabia tudo. O que o IFSP ensinou no primeiro, no segundo ano eu tava lá mostrando. Aí eu passei.

Pesquisador - A formação geral que você teve, mesmo ficando três anos no primeiro ano, já foi suficiente para te jogar para o terceiro ano?

Luci - Sim. Cheguei no terceiro, também já sabia tudo. Aí veio a pandemia, só fazia, literalmente, as provas que o governo mandava, que eram importantes, assim, passei com nota ótima, sem literalmente ter estudado nada. Já no IFSP, em 2019, eu, cara, eu tentei para caramba, assim, sabe?

Pesquisador - Nem um dos dois seguiram os estudos, para faculdade, essas coisas?

Luci - Eu tô fazendo direito na UNIP.

MV - E eu tô fazendo *Marketing* em EaD. Mas eu quero tentar de novo imagem e som na UFSCar.

Pesquisador - Onde você está cursando?

MV - UNISUL.

Pesquisador - Em que período vocês estão?

MV - Eu tô no meu segundo ano.

²⁹ Escola Estadual Professor João Jorge Marmorato.

Luci - Tô no segundo ano, quarto semestre.

Pesquisador - Estão gostando?

Luci - Eu tô gostando bastante de direito. O meu sonho, da Luci que entrou no IFSP, era ter passado na USP de São Paulo, que era a melhor universidade, mas como cada ano no IFSP era uma decepção eu nem me senti capaz de fazer o Enem direito, então nem me esforcei para fazer o Enem direito, porque nem tô numa faculdade pública.

Pesquisador - Vocês trabalham com alguma coisa que tenha a ver com as disciplinas técnicas do IF ou não?

Luci - Não.

MV - Professor, eu queria voltar no assunto que era do estudo, se o foco numa matéria só, no caso, no sentido de você falar de só ser focado no técnico de informática. Meu pai, antes de eu entrar, o foco dele era de eu entrar e focar no técnico, porque gerava realmente uma renda muito enorme. Que nem, por exemplo, você pega o Fulano hoje em dia. O Fulano ganha, em média, uns 8.000 reais por mês.

Pesquisador - Ele terminou já a faculdade?

MV - Terminou, tem uns dois meses.

Luci - Mas foram poucas pessoas também, tipo assim, quem mais que tem, além dele, que seguiram nessa parte técnica?

MV - Deixa eu ver - o Tal e o Tal.

Pesquisador - Só três continuaram na área da informática?

MV - Se eu não me engano.

Luci - Pelo que eu sei, também. Mas eu entrei no IFSP, tipo, o ensino técnico era um adendo, mas o objetivo era realmente um ensino de qualidade.

MV - Mas a visão que o meu pai tinha era uma visão muito capitalista, assim, dizendo - "Você entra naquele curso, na pegada da ideia de que você já vai sair formado numa coisa muito foda".

Pesquisador - De maneira geral, o sonho do seu pai para você era o curso técnico, você sair profissionalizado e trabalhando?

MV - É. Meu pai tem essa visão, porque ele fez Fatec, fez faculdade de administração... a frase do meu pai era - "Isso dá para ser alguém na vida", né, assim. Só que, tipo assim, o meu pai só queria que eu estudasse, mas não se preocupava com a pessoa que tá estudando.

Pesquisador - Até no IFSP, tem vários cursos só técnicos, que não é com o ensino médio. Vocês nunca pensaram em fazer?

MV - Sim. Eu pensei em fazer administração esse ano. Só que eu tinha essa agonia de voltar para o IF, isso me matou por dentro. Por exemplo, um amigo meu, você conhece, por exemplo, ele tá fazendo administração lá, junto com uma amiga nossa. E ele falou - "Olha, é pesado. Só que, ok, eu tô aguentando". E aí, eu pensei - "Pô, eu queria fazer, só que é no IFSP", falei - "Caramba, mano, não, não tô..."

Pesquisador - Só o fato de ser lá, já te causou esse trauma, de não querer ir para lá?

MV - É, tipo assim, não é que eu não volto, porque eu já voltei algumas vezes, porque eu sinto saudade de algumas coisas, mas...

Luci - Eu nunca voltei lá. Inclusive, até hoje eu tenho meus livros do ensino médio, ainda estão no armário. Nem sei se esse armário mais existe.

Pesquisador - Provavelmente abriram ele, fizeram alguma coisa.

MV - Então, a visão que o meu pai queria é que eu me formasse no curso, tanto que quando eu repeti de ano eu fiquei sabendo que meu pai falou, simplesmente, que eu repetiria até não aguentar, né? Tipo, repeti até, sei lá, dois mil e tantos. Então, tipo assim, meu pai ignorava totalmente meus sentimentos. Um fator antes do IFSP, né? Eu e meu pai, a gente brigou, a gente brigou muito. Uma vez foi o seguinte - ele tinha feito as contas de quantas questões eu tinha acertado no IFSP, e eu tinha acertado nove, na visão dele. Na real, eu tinha acertado treze. Naquele dia que ele descobriu que eu tinha acertado treze, ele estourou. Chegou falando que eu era uma vergonha, que eu não servia para isso, não servia para aquilo, chegou falando muitas grosserias que me deixaram muito traumatizado, sabe? Meu pai não é uma pessoa bruta, do tipo que vai te bater, mas quando ele estoura, ele vai brigar com você. Então, esse fator quase fez eu sair de casa, sabe? Eu ia, tipo, sair em silêncio e ir embora, só que no momento eu não consegui. Só que eu fiquei muito mal com isso, porque meu pai também utilizou o argumento da minha mãe, sabe? Tipo, não é isso que minha mãe queria, eu falei - "Pô, legal!". Hoje em dia, meu pai é totalmente uma pessoa diferente, porque por mais que a gente tenha passado por isso, eu e meu irmão, a gente é casca dura, vai em cima dele também, fala - "Ó, isso aqui, isso aqui, isso aqui, você não tá ajudando a nossa família, a gente". Porque, se meu irmão quiser fazer o IFSP, eu vou aconselhar meu pai, falar - "Ó, comigo você fez isso, você não perguntava se eu estava estudando. Então você vai fazer o seguinte, você vai focar nele, perguntar para ele se tá estudando e cobrar. Não cobrar, tipo, "Tá estudando?", não. É cobrar, falar - "Ó, você disse que estava estudando..."

Pesquisador - Colocar uma rotina de estudo, acompanhar se ela está sendo cumprida, fazer esse papel?

MV - Isso. Que meu pai, antes do IFSP, ele não chegava em mim e perguntava como tava a minha rotina de estudo. Simplesmente, eu não tava estudando. Então, tanto o IFSP quanto a área familiar tava... tipo assim, o único fator que eu tinha de acolhimento, para sobreviver aquele ano, era simplesmente eu ir jogar vôlei no sábado. Eu tava indo para o IFSP, numa escola que eu não queria estar, voltava para casa, tava tendo reforma, tava tendo briga, tava tendo tudo, tudo... e sábado eu tinha que ir para um curso de

informática ainda. Tinha o fator de ir para um curso de informática à parte, não necessariamente IFSP, que eu também não queria estar lá. Que assim, meu pai só olhava pra mim e falava - "Olha, isso aqui é bom para você". Só que ele não fez questão de perguntar se eu queria. Então, a parte de ficar no IFSP, e ainda por cima ter uma rotina que era exaustiva mentalmente, era algo que na minha cabeça... tanto no IFSP, quanto em casa, quanto no própria no curso de informática. E o vôlei, é assim, uma coisa que hoje em dia eu olho e falo - "Cara, isso aqui é relaxante". Foi porque simplesmente eu não tinha que ver meu pai, não tinha que ir para informática, não tinha que ver informática aqui e ali. E eu simplesmente jogava e relaxava. Tinha uma coisa engraçada que o professor de educação física, ele passou uma um vídeo na aula de educação física, e apareceu meu professor de vôlei lá, porque ele era também professor de educação física lá na UFSCar.

Pesquisador - Vocês estão trabalhando hoje em dia?

MV - Eu tava há uns seis meses atrás.

Luci - Eu fiz uns bicos num bar, com meu irmão.

MV - Eu basicamente a mesma coisa, só que em buffet infantil. Trabalhei por 10 meses naquele cara que eu falei, que fazia brinde e tudo mais. Curiosamente foi o ex de uma amiga que me indicou lá, e eu comecei a trabalhar com ele. Só que ela largou no primeiro mês que eu comecei. Então, no IFSP uma coisa muito difícil, tipo... quando eu saí do IFSP, meu pai estava muito focado em mim. Aliás, quando eu estava no IFSP, meu pai estava muito focado em mim. Quando eu saí, ele simplesmente esqueceu.

Pesquisador - Tipo, meu filho não tem mais jeito?

MV - Não, mas é mais no sentido de que, quando eu fui para o Juliano... Na primeira semana que eu estava no Juliano, eu olhei e falei - "Bom, eu tenho uma bicicleta. Vou...", é um exemplo, "eu vou de bicicleta para escola, que é mais fácil". E eu sempre voltava andando porque eu não queria voltar de ônibus, porque eu chegava muito rápido em casa. Então, simplesmente, eu vou voltar andando para casa.

Pesquisador - O Juliano fica no centro, e sua casa depois da rodovia?

MV - Não. O Juliano é na Vila Nery.

Pesquisador - É verdade, confundi as escolas.

MV - E aí meu pai, numa sexta-feira, na primeira semana que eu comecei no Juliano, minha *bike* quebrou no meio do caminho. Um amigo meu consertou, voltei para casa. Eu falei - "Pai, você pode me levar?". Meu pai estava com o carro naquela época. Eu perguntei - "Pai, você pode me levar no Juliano? A *bike* quebrou". Ele falou - "Você não queria ir para o Juliano? Agora você vai de algum jeito ou outro". Eu podia ter encabulado aula naquele dia, só que eu só fui. Por sorte a mãe de uma amiga era diretora da escola. Ela tem um carinho enorme por mim... Espera aí. Já volto (*sai*).

Luci - Mas é, a primeira vez que eu reprovei, minha mãe também queria que eu tivesse ido para outra escola, sabe?

Pesquisador - Queria te tirar do IFSP?

Luci - Exato. Foi para me preservar mesmo, só que tipo sei lá, mano, o IFSP... também tem aquela coisa do capitalismo, sabe? Tipo, vai ser bom realmente para o currículo e para o futuro, e conhecimento nunca é demais. Mas eu tentei, cara, nossa, nunca insisti tanto ali. Mas é, tipo, é algo bom para o currículo. Eu super indicaria para outras pessoas, inclusive. Mas tem que ser um robô, totalmente voltado, realmente, para a área técnica, senão eu realmente não recomendaria. Mas eu tentei, cara. Isso eu realmente vi o meu limite, eu tentei tanto, tentei tipo, até o meu máximo. Até hoje sinto um pouco do que me restou de sanidade do IFSP. Mas lá, pô, eu consegui bastante coisa assim, sabe? Tipo, pessoalmente, e não academicamente. Porque academicamente, é como se os três anos que eu fiz o primeiro ano, como se não tivesse existido, não tivesse importância. Que até, tipo, no meu histórico escolar, não existe a nota desses dois anos.

Pesquisador - Essa experiência que vocês tiveram no IFSP e onde vocês trabalham ou trabalharam ou passaram ao longo desse tempo, seja na escola, seja nos trabalhos que tiveram, vocês sentem algum diferencial dessa formação ou dessa vivência de vocês? Tipo assim - "Isso aqui, o IFSP me ajudou a encarar! Essa situação, nesse momento"?

MV - Eu acho que seria mais um ponto negativo, por assim dizer.

Pesquisador - Negativamente? Pode ser positivamente ou negativamente, tem algum diferencial?

MV - Tem uns pontos positivos que eu tento lembrar agora, no caso, só que negativamente é até hoje. Eu tenho um... como eu fiquei bastante tempo isolado, eu não tinha uma voz, né? Tipo, você fica... eu fiquei bastante tempo quieto, né? Então, a sensação de ser ignorado, de ficar quieto, de não ser ouvido, repercutiu bastante. E eu só percebi essa... beleza, tipo, pequenas coisas eu tinha em casa, mas só que no IFSP aumentou. Então, por exemplo, no meu trabalho, eu tenho muita dificuldade em falar. Eu tenho muita dificuldade, porque no IFSP eu tinha que falar em trabalhos, eu tinha que falar em com o pedagogo, tinha que falar com o professor, tinha que fala com as pessoas. E alguns professores que me deixavam à vontade, eu falava até demais, né? Com professoras que eu não tinha tanta facilidade, tanto acesso e flexibilidade de falar, eu me sentia travado, entende? E quando eu me sentia... pequeno perto de um professor que eu não tinha contato, vamos dizer, eu me sentia muito inferior. A palavra... simplesmente isso. É como se fosse uma figura maior, me sentisse fazendo... eu travar a minha fala...

Pesquisador - Ficava intimidado?

MV - Isso, intimidado. Eu ficava com medo de falar com os professores, porque simplesmente não tinha um contato natural de conversar, como se estivesse conversando com um amigo. Então, quando eu saí do IFSP, pô, eu trabalhei com um cara que, ok, era uma pessoa intimidadora, só que o fator de eu não conseguir falar com pessoas

intimidadoras me fazia... voltar, ficar travado, ficar tipo... só ouvir e às vezes só funcionar através de ordens.

Pesquisador - Gerou um trauma que te mantém esse travamento até hoje? Por outro lado, quando te davam um espaço, você se sentia aberto. Então, quando você sente esse espaço, você consegue falar e se comunicar melhor.

MV - Então, e tanto isso foi repercutido para outros... tipo, bicos, como o de garçom que eu faço. E quando tinha uma pessoa que era, não necessariamente intimidadora, mas com um poder maior do que eu, né, como um professor... eu sempre olhei para alguns professores com poderes maiores do que eu, né, tipo, professor de algoritmo, de exatas, eu sempre olhei e falei - "Caramba, ok, esse professor, se ele quiser me ferrar... à vontade, né?". Só que eu nunca fazia bagunça, nunca discutia com o professor, eu só ficava quieto. Só que eu falei - "Pô, eu não quero ir lá". Porque eu não me sinto à vontade de ir lá conversar com o professor. Eu não me sinto à vontade de discutir uma relação, um estudo. E eu não sentia a mínima vontade de conversar, né? Então, isso repercutiu bastante, lembrar quando eu ficava quieto, quando meus amigos começaram a falar e me cortar, porque eu simplesmente não tinha uma voz entre eles.

Pesquisador - Quando você mudou de escola, saiu do IFSP e foi para outra escola, como era a sensação em relação ao aprendizado que você teve no IFSP e, depois, na escola pública? Sentiu diferenças?

Luci - Qual era, antes dessa pergunta, qual era outra pergunta?

Pesquisador - Era uma continuação dessa. Se vocês sentiram um diferencial formativo ou prático em comparação a outros estudantes ou profissionais que você conviveu?

Luci - Então, eu só continuaria, tipo assim, que eu parei para pensar - veio a pandemia e eu falei - "Tá, compensaria eu ter ficado no IFSP justamente aí, mano, é...". Um momentinho. *(Sai)*

Pesquisador - MV, você saiu, foi para o Juliano, né? Você sentiu algum diferencial, tipo, eu estudei no IFSP até tal momento, agora estou no Juliano, são duas escolas de ensino médio, só que um integrado...

MV - Uma coisa que eu sempre falo quando eu falava em relação ao Juliano e IFSP, IFSP e Juliano. É a mordomia...

Luci - Que eu estava falando? Ah, em relação a ter um diferencial, né? Ah, que nem, eu entrei na pandemia e eu fiquei no segundo ano. Eu tive uma experiência de duas semanas no segundo e o resto do ano no terceiro, mas eu peguei o terceiro na pandemia. Então eu paro para pensar, tipo, talvez se eu tivesse tentado mais um ano, tipo, quebrando todas as barreiras, talvez continuaria na mesma, mas eu teria mais conhecimento, porque, literalmente, eu fiquei três anos no ensino médio no primeiro ano e quando eu fui para essa escola, passei para o terceiro ano, tipo, com uma prova que eu fazia no IFSP sem estudar. Passei em tudo tipo, sabendo basicamente ali a maioria. O professor no terceiro

ano estava falando de assuntos que eu aprendi no primeiro mês no IFSP. Em relação ao ensino médio, se 2019 tivessem considerado realmente minha nota do ensino médio, não do técnico, eu teria continuado claramente só pela qualidade do ensino. Porque eu realmente... quando estava no Marmorato eu vi que, pô, o que eu aprendi, literalmente, no primeiro ano do IFSP, ainda estavam ensinando no terceiro ano. Então, talvez se eu tivesse continuado, talvez meu conhecimento seria maior. Mas eu não pude, porque eles levaram em consideração realmente o técnico, o objetivo deles é realmente formar o aluno de ensino técnico.

Pesquisador - Basicamente foi o técnico que te expulsou do IFSP?

Luci - É. Basicamente isso.

MV - Uma coisa que me marcou, uma frase de um amigo, um colega meu de escola, do primeiro ano de 2018. Ele falou o seguinte - tinha uma amiga nossa... ela saiu antes de mim. E esse amigo falou assim - "Olha, você vai sair do IFSP e vai para uma escola pública normal. E, quando você sair, o que você aprendeu no primeiro ano, você vai estar aprendendo no segundo". Pô, eu falei - "Pô, não é possível isso", né? E eu fui lá, saí da escola, literalmente era exatamente aquilo que ele estava falando. O ensino era muito inferior ao IFSP. Toda vez que eu perguntava... não perguntava, mas quando a gente estava desenvolvendo um assunto sobre isso, eu falava - "Olha, eu me acostumei com coisas no IFSP que quando eu cheguei no Juliano eu achava que era barbaridade". Tanto gostos meus, quanto o ensino em si. Porque os professores...

Luci - Para mim, só te interrompendo um pouquinho. Não era só o ensino, também tipo, até a cabeça dos alunos, assim. Nossa gente, parece que eu tô na quinta série ali, sabe? Isso eu gostava do IFSP, tipo, era mais...

MV - Isso, eram das pessoas. Tipo assim, não crianças. Mas assim, quando saí do IFSP, fui para o Juliano, um fator que eu simplesmente olhei e fiquei horrorizado era chegar na escola e olhar as pessoas brincando... tipo assim, brincando não no sentido de... com o professor, não. Eles estavam literalmente jogando Uno na sala, conversando, mexendo no celular, e o professor, tipo, tentando explicar...

Luci - Sem respeito com os professores, eu falava - "Gente".

MV - É, uma coisa que eu falo - eu me acostumei tanto com a mordomia do IFSP, que quando eu saí, eu simplesmente fiquei horrorizado. Eu saí do fundamental de uma escola pública e voltei para o ensino médio de uma escola pública, e era simplesmente o dobro do fundamental, só que você simplesmente esqueceu desse fator, porque o IFSP te educou de um jeito que se você não ficar atento ó! E quando você, assim, às vezes rolava discussões do tipo - "Olha, não estou entendendo esse professor, esse professor está muito filho da puta comigo", e então a gente vai rolar uma, sei lá, uma revolta na sala de aula, no sentido de - "Olha, esse professor não está me agradando". Então, a gente se juntava, entendia a questão e tudo mais, e se juntava e conversava com o professor ou falava na direção. Então, era isso, só que ao sair do IFSP e ir para uma escola pública de ensino médio, realmente diferente, de ensino inferior, foi uma adaptação muito difícil, porque primeiro - e isso é uma coisa de mim - eu fui com uma turma da

tarde. E a turma da tarde é mais fazenda, literalmente. E era ridículo, porque era gente fumando maconha...

Luci - Eu não fui para o Juliano porque era a tarde.

MV - ...e era gente fumando maconha assim, na esquina da escola, ou na frente da escola, que era literalmente isso. Era um pessoal que não estava nem aí para as regras, era um pessoal que peitava o professor, saía briga, queria brigar com o professor. Tanto que assim, eu só consegui mudar de manhã, para a manhã no Juliano, porque eu era amigo da filha da coordenadora lá do Juliano. Ela me olhava numa câmera, na única sala que tinha câmera no Juliano. Ela me olhava, estava tipo assim, parado na frente, todo mundo conversando, e eu tipo, lendo meu livro do Homem-Aranha que eu tinha lá. Então, tipo assim, a única coisa que me fazia sustentar a mentalidade lá era ler o livro do Homem-Aranha - eu fiquei duas semanas de tarde - e voltava a pé para casa ouvindo música. Então, ela simplesmente falou - "Olha, eu tô te olhando numa câmera, não está legal, você está muito deslocado". Até as pessoas com quem eu estudei de tarde, falavam - "Por que você é muito quietinho? Por que você não está falando nada?". Não tinha ninguém no ensino médio que eu conhecia do fundamental. E aí eu pude ir para a manhã, beleza, não que foi uma puta diferença, mas deu uma melhorada, porque eu estava mais acostumado, né, de acordar cedo e tudo mais. E eu simplesmente falei - "Ok". Só que foi difícil, foi esquisito, foi tipo... 50 minutos de aula, assim... 1 hora e 40, você fala - "Cara, isso não termina nunca". Mas nos 20 minutos de intervalo também, era uma coisa infernal. Você não se acostuma, porque eram 10 minutos no IF, tipo, você tinha que sair, ir ao banheiro, mijar, trocar dois papinhos com os amigos e voltar para a aula. Tudo, mas tipo, você olhava 20 minutos, ficava tipo...

Luci - Isso eu gostava do IFSP, ter dois intervalos, literalmente, quando você estava começando a cansar, tipo, um bagulho ali, sabe? Isso eu realmente amava, senti muita falta. Mas disso, de ficar muito quietinho, em 2019 foi um ano bem pesado, tipo, eu já estava descrente, tinha reprovado de novo, mas estava me esforçando, não conversava com ninguém, ficava isolada, até que a professora de geografia chegou para mim e falou - "Mano, eu estou preocupada com você. Vem cá, vamos tentar se enturmar, vamos ...". Inclusive, ela queria conversar comigo dentro da sala dela, eu evitei para caramba, porque eu sabia que ia dar bosta. Aí ela foi tipo, acho que quando teve um sarau lá, ela foi meio por cima, já comecei a dar aquela chance para isso, tal. Aí eu comecei a dar uma enturmada, começou até que tipo, fazer um pouco 2019 ser bom. Mas quando eu saí de lá, fui para outra escola, mano, sentia falta um pouco do IFSP, sobre a estrutura, assim, até a mentalidade de como viam realmente os professores, e essa amizade, essa interação que tinha, sabe? Isso que, nossa, no normal, no estadual, poxa, o desrespeito, entendeu? A falta de descaso, tanto os professores quanto os alunos ali, nossa, eu penei bastante nisso. Ficava tipo... mano não! Decência, sabe? Eu fiz também, tipo... tinha ali, como a gente era tratado como universitários, de certa forma, que a gente realmente... tipo, seres humanos melhores! Por isso que eu falo que realmente, tipo, foram os melhores anos para mim, o IFSP, mas foram dos piores. Os melhores foram por conta disso, sabe? Tipo, eu cresci ali, eu me tornei mais, sei lá, mais madura, tipo, fui tratada realmente como um ser humano. Já na outra escola, quando eu saí, poxa, gente, uma bosta sabe?

MV - Você fazia uma brincadeira qualquer, tipo, vai dizer para o professor, você vai para direção, tipo assim...

Luci - Não era nem essa a questão, não era nem isso, era literalmente tipo... alunos desrespeitando os professores ali, na cara dura, e os professores não fazendo nada, entendeu? Tipo, tendo que gritar literalmente na sala de aula para ter atenção. No IFSP tinha um pouco disso, mas era, tipo, no segundo seguinte, estava todo mundo calando a boca e respeitando os professores.

MV - No IFSP era, tipo assim, você tinha que mexer no celular escondido, né? Tipo, se você quisesse conversar com alguém era escondido. Na escola pública, tipo, opa, nossa, que legal, pá pá... muito louco.

Luci - Literalmente, foda-se!

Pesquisador - Passei pelas duas fases. Sempre falo que o IFSP me salvou como professor, por que no estado eu estava perto de abandonar já. Só que o IFSP tem essa questão da dedicação exclusiva, e cada professor tem sua sala, com sua mesa, com seu espaço. Então, proporciona você ficar na instituição e proporciona o aluno ir até a sua mesa e bater papo com você.

MV - Os professores ficavam na sala dos professores no estado, na sala dos professores. E tinha escola que não podia deixar os professores conversarem com os alunos. Já no IFSP, você estava tipo, indo para o banheiro, aí via o professor e, boa, vamos conversar. Até na hora do intervalo de 10 minutos. Ou uma hora de intervalo, de uma hora, e você podia, eh... tinha uns que queriam conversar com você em particular, queriam marcar um dia, “Esse é meu atendimento, cola lá para a gente trocar uma ideia”. Mas no estadual, tipo, “ah, você quer passar de ano, beleza, o que você precisa? Ah, você precisa copiar alguma coisa, beleza, ó, copia isso daqui...”.

Luci - Exato.

Pesquisador - De maneira geral, como vocês avaliam a formação geral que vocês tiveram no IFSP, as disciplinas de conhecimento comum?

Luci - De qualidade, realmente bom.

MV - Se tirar a parte do afeto, né, se eu for olhar só para o material, é um pessoal que sabe o que tá fazendo. É um pessoal que assim, não foi só, “ah, passei na prova, agora só para passar o copia e cola”, não. É um pessoal que estudou, tá estudando o que tá apresentando para os alunos e ainda tem alguns que querem agregar mais, né, dar aquela afetividade para as aulas, mas... e na hora da aula, eles dão um *show*.

Pesquisador - E como vocês avaliam a formação profissional, as disciplinas técnicas?

MV - Eu acho que no primeiro ano é uma questão de adaptação, né? Porque você chegar... como a Luci disse, o pessoal não conhece, algumas pessoas realmente não conhecem isso.

Luci - Nunca teve contato com isso. Eu realmente nunca tive contato com isso.

MV - Se você coloca um leigo aleatório e fala - "Pô, você está no ensino médio, vou vai para um curso de técnico em informática". Pô, o que que é técnico em informática? É Word, PowerPoint, como eu disse. E aí, você tem um choque. É chegar nas aulas e ficar tipo - "Que que é essa questão binária do algoritmo?". Porque é tipo, olhando, falando coisa de matemática? Não era curso de informática e tudo mais? E aí...

Luci - A gente precisaria de um... antes de entrar teria que ter um curso antes para saber como que se lidar com isso. Literalmente. Isso é real. Tipo, a gente deveria ter tido um curso antes, para a gente fazer. Antes de realmente fazer o ensino médio disso.

MV - Porque assim, eles precisam passar esse tipo de curso para a gente, no sentido de - "Ah, olha só, você tem um cronograma, você tem que passar de conteúdo por conteúdo para o próximo ano não ser tão esquisito". Só que para quem não entendia nada, porque já via... tipo, por exemplo, eu via um outro colega, ele já sabia algumas coisas sobre algoritmo em si.

Luci - Exato, tipo, se você não tem a formação, você...

MV - E cheguei e fiquei bem assustado, né, escola, pô, DSW, fundamentos de informática, que era, sabe, fundamentos de informática, né?

Pesquisador - Que deveria ser uma disciplina introdutória e não era?

Luci - Não. Basicamente a única matéria que tinha ligação com as outras matérias era, tipo... o algoritmo era base de tudo. Se você ia mal em algoritmo, você ia mal em tudo.

Pesquisador - Fundamentos de informática, em teoria, era para ser as bases, para você ter um contato inicial. Não era assim que funcionava?

MV - Não, era basicamente um "isso aqui e isso aqui formam um computador...", aí eles vão desenvolvendo a história em cima disso. É como se fosse a história da informática, porque a gente...

Luci - Quem criou o primeiro algoritmo, entendeu? Se você não tivesse algoritmo, você nem saberia o que que era isso, entendeu? Literalmente tudo tinha ligação com o algoritmo. Era o mandachuva do técnico. Se você fosse mal em algoritmo, você ia mal em todas. Eu ia mal em algoritmo, eu ia mal em todas.

MV - Eu só queria... eu só aceitava ir para o atendimento de algoritmo porque era um outro professor, mais carismático. Conseguia me querer fazer. E assim, a outra professora me afastou muito da aula de algoritmo, mas esse outro professor me trazia de volta, só que eu não entendia, porque eu já não tinha mais ciência, estava um conteúdo muito avançado.

Pesquisador - Uma das propostas do IF é a ideia da integração entre formação geral e formação técnica, fazendo uma relação entre teoria e prática. Vocês acham que isso se realizava?

Luci - Tinham as matérias gerais, mas o foco era realmente o técnico. Se você não fosse bem no técnico, você não importa lá.

Pesquisador - As duas áreas não se conversavam?

Luci - Não. Eu acho que o técnico mandava. O técnico era o líder.

MV - É, o técnico era para a própria área do técnico, mas a geral era tipo, para o Enem, tipo assim, como se fosse um curso preparatório. Só que não era tipo uma aula assim, olha só, sou professor de...

Luci - O foco realmente era o técnico.

MV - É. Porque as aulas gerais eram mais tipo um preparatório para o Enem, sabe? E tipo, isso é bom, é. Só que isso dá uma consciência para o aluno, só que a partir do momento que tinha umas matérias...

Luci - É, tipo, desde o primeiro ano falava sempre do Enem. Mas a forma de ensinar era realmente muito boa, é melhor do que o terceiro ano de qualquer escola pública. Mas isso só o primeiro ano. Mas literalmente o foco era o técnico.

Pesquisador - Vocês não viam uma ligação entre as áreas?

MV - Não.

Luci - Não.

MV - Havia mais uma referência. Uma referência, que era, tipo, em áreas de exatas.

Pesquisador - O que aprendia numa, conseguia utilizar em outra, mas vocês não enxergavam essa ligação?

Luci - Não. Era só em relação a algoritmos. Algoritmo você conseguia ligar em todas. Era tipo, todas não, no caso, só das técnicas que era DSW, informática...

MV - Tipo, o professor de matemática chega e fala - "Ó, isso aqui é uma coisa lógica", e lógica *male má* você usava em algoritmo. Então, tipo, ele falava para mim, por exemplo, tipo assim - a lógica é uma coisa meio que natural da área de filosofia. E lógica é uma coisa natural tanto em matemática quanto em algoritmo. E aí, você ficava meio, tipo, beleza, eu já não sou muito lógico, não penso muito rápido. Então, a parte de pensar como que funcionava a matemática dentro do curso não funcionava porque eu já não entendia nem um dos dois, né? Então, tipo, era mais culpa minha também, né? Mas a sensação é que realmente, tipo, você tinha que sair de uma aula de português e voltar para uma aula de algoritmo, depois ficar tipo - "Meu Deus"!

Luci - Que tinha linguagens diferentes, também. A única que também tinha ligação era, na real, o inglês. O inglês ligava com as outras. Com o técnico. De resto, nenhuma.

Pesquisador - Eu tinha comentado quando eu li os objetivos que tem essa discussão do ensino médio integrado se ele promove a autonomia dos estudantes. Então, o ensino médio integrado promove a autonomia dos estudantes, de modo que eles se tornam seres autônomos, independentes, que vão construir sua própria história? Já outros falam assim - o ensino médio integrado, na verdade, está gerando uma profissionalização precoce, forçando esses jovens a irem para o mercado de trabalho. Dentro dessa experiência que vocês tiveram no IF, para qual vocês acham que o IF levou vocês?

Luci - Eles me prepararam bastante para começar uma faculdade. Porque eles tratavam a gente como se a gente fosse universitária, que às vezes acho que para uma pessoa que acabou de fazer 15 anos, talvez seja muito pesado. Mas hoje eu sei lidar mais com a minha faculdade por conta disso. Tiro de letras. Mentira, também não muito. Mas tipo, preparou bastante assim, até essa relação com os professores e tal. Isso realmente foi bom. Mas se você não fosse bem no técnico, você realmente não se dava bem no IF, se você não era técnico. Então, tipo, talvez focaram muito realmente apenas no técnico. Entendeu? Tipo, não foi literalmente um integrado ali, tipo, para ser um *plus*. Era isso ou você estava fora. Eu estava fora.

Pesquisador - Você concorda com isso, MV?

MV - Sim. No meu caso, eu concordo, tipo assim, só que no meu caso, eu acho que foi mais social do que as matérias em si. Eu criei uma personalidade durante as aulas, que é ter uma personalidade de estudante, que é ficar quieto e olhar e assistir a aula. Mas a partir das matérias, as de conhecimento geral eu olhava e falei - "Beleza, isso aqui é para o Enem", mas para as da área técnica eu não faço nenhuma ideia do que eu vou fazer com isso, porque simplesmente não me agregava em nada no dia a dia.

Pesquisador - Não te interessava de forma alguma.

MV - É. Tanto que em 2018, eu acho que você lembra, que era quando eu fui para aquela, ah, como chamava? Ah, robótica. Então, tipo assim, beleza, eu já não me dava bem em áreas do curso técnico, mas a robótica não necessariamente era exatamente parte do curso técnico, eu já sabia, mas só que, tipo assim, era uma coisa que estava conectada. Então, era quase meio que o curso técnico.

Luci - Robótica só me interessou por conta do IFSP, antes eu nunca nem gostava. Eu cheguei a ser monitora de um professor, inclusive, de robótica. Graças a Deus ninguém veio tirar dúvida comigo, porque eu não saberia explicar.

MV - E o curso técnico, tipo assim, meio que eu ficava à deriva, eu não sabia o que exatamente fazer com o curso técnico, se caso fosse me formar. Cheguei para mim - "Beleza, eu não quero seguir isso". Eu também não tinha uma noção do que eu queria seguir naquela época. Então, tipo, gosto de quê, o que que eu vou fazer? Eu não gosto disso, não sei se vai ser uma coisa boa, só o meu pai queria que eu fizesse. Então, eu só

ficava andando num IFSP que era uma escola foda, mas foda que a própria Etec, então, ficava à deriva.

Luci - Mas se eu pudesse, tipo, talvez em 2018, eu teria continuado se não fosse pelo técnico. Reprovei pelo técnico. Isso eu tenho certeza, no último ano foi por causa do técnico. Eu não consegui me dar totalmente bem, mas, nossa, eu tentei.

Pesquisador - Qual das formações, a geral, a profissional ou as duas, mais contribuiu para a formação cidadã que vocês possuem?

MV - A postura, as duas, né? Porque, por mais que sejam matérias diferentes, a postura de estar dentro de uma sala de aula é algo necessário não só para a aula, né? Tipo, a gente vai estar no meio de um discurso, a gente não vai, sei lá, tagarelar, discordando da pessoa que está discursando. Então, chegar numa aula, de qualquer espécie de aula, de qualquer tipo de aula, sentar, olhar e assistir, querer tirar dúvidas, se o professor permitir você tirar dúvidas. Permitir porque tinha professor que nem precisava pedir para ir ao banheiro, desde que não atrapalhasse a aula dele.

Luci - Cara, no último ano, acho que todo professor estava cansado de mim, e todo mundo assumiu que eu era maior de idade, então nunca precisei pedir permissão para nada. E eu ainda não era, mas eu falava - "Tá bom, eu sou, sou dono da casa, faço o que eu quiser".

MV - Então, assim, a única coisa é a postura de estar em uma sala de aula, de estar, de ter que ouvir alguém conversando.

Pesquisador - Criar essa disciplina, o hábito de permanecer sentado por tantos minutos assistindo aula...

Luci - No IFSP é uma aula como deveria ser, eu acho, sabe?

MV - Tipo, aluno quieto, professor falando.

Luci - Não, nem tipo isso, assim, para certos alunos... tipo, você era um professor maravilhoso. Entendeu? Tipo, tinha professores ali, tipo, um professor de química era uma pessoa maravilhosa, mas eu não conseguia pegar a aula dele.

Pesquisador - Qual formação, a geral ou profissional ou as duas, mais contribuiu para a sua formação como profissional, mesmo não seguindo na área?

MV - Eu acho que se eu não tivesse repetido de ano eu gostaria muito de ter tido aula de artes, porque a arte é uma coisa que faltou também no primeiro ano. Por causa do técnico, a gente não teve aula de artes. Tinha todas as matérias gerais, só que não teve arte. Só o segundo. E depois, só para ter noção, acho que era segundo ano, eles tiveram que fazer desenho, tipo assim, desenho de uma estátua grega. Só que aí eu fui perguntar para a turma do ano seguinte e o curso de artes era de música.

Pesquisador - Porque o professor de arte estava afastado para o doutorado, depois ele voltou e a formação dele é em música.

MV - Então, aí eu ficava tipo, nossa, o que é isso? Se eu tivesse isso no meu ensino médio, acho que eu teria percebido um pouco mais rápido que eu gosto de fotografia. Que eu posso até arranjar um trabalho em fotografia.

Pesquisador - Esse é um ponto da arte, né? A professora substituta, a especialidade dela na arte era desenho. Do professor efetivo é música. Se de repente um outro professor fosse fotografia, ia puxar mais para fotografia.

MV - Eu acho que uma coisa que também me puxou, foi nas aulas da professora de inglês, que não era só - “vamos aprender o verbo *to be*”.

Luci - Não. As aulas dela até hoje me afetam, assim, até hoje o que eu sei de inglês foi graças a ela. Hoje eu assisto séries legendadas em inglês, ouvindo na linguagem original que é inglês, tudo graças a ela.

MV - Nossa! Uma coisa que me ajudou também no Juliano, nas aulas de inglês, é que tipo assim, algumas pessoas não sabiam pronunciar as vogais. Então, tipo assim, quando uma palavra, vamos pegar um exemplo - isso ficou para toda a minha vida, quando eu vou pronunciar alguma coisa, de uma frase - porque quando for uma palavra terminada com uma vogal e já tem uma palavra que não necessariamente começa com uma vogal, você conecta as duas palavras de um jeito que já fica fluente. E toda vez que também... tipo assim, para entender uma frase em inglês, por mais que você não entenda, você pode entender um pouco do contexto da frase, que é pegar as palavras parecidas e entender o contexto com as palavras que você entende, e algumas poucas palavras em inglês que você já sabe o que significa. Você fala - "Pô, mano, eu só entendi isso porque aquela professora me explicou!". Então, algumas coisas do próprio IF ficaram dentro de mim por causa que eu consegui absorver isso.

Pesquisador - Vocês deram exemplos só de disciplinas do núcleo comum.

Luci - É tipo universo paralelo, entrei no IFSP, matéria técnica é o que importa. Fora do IFSP, eu não usei nada da matéria técnica. Tipo, literalmente isso não me ajudou em nada, inclusive é como se não existisse.

Pesquisador - Interessante, você entrou pensando na área técnica.

Luci - Exato. Eu queria, tipo, poxa, literalmente a gente vive no mundo da tecnologia. É um ensino voltado a tecnologia. Só que, pro currículo, vai fazer bem e o conhecimento nunca é demais. Mas, desculpa. Exato, para fazer uma formação assim. Exato, acho que se eu não tivesse o ensino técnico eu teria me formado no IFSP e eu sairia sabendo mais do que eu sei hoje. Literalmente nada do técnico eu uso hoje em dia, mas tem muitas coisas que... poxa, a gente era treinado para o Enem. O que eu consegui da nota do Enem foi por conta do IFSP, não foi por conta de alguma outra coisa.

MV - No meu caso, coisas que eu peguei no técnico foram mínimas, sabe? Tipo, um raciocínio lógico, coisas que assim.

Luci - É. Coisas de matemática ajudou, né?

Pesquisador - Que de certa forma, não é da área técnica.

MV - Isso que eu estou falando, eu só aprendi lá porque estavam passando por lá. Mas coisas que seriam facilmente absorvidas em um conteúdo na internet, se você tivesse, sei lá, lendo uma matéria, por exemplo. Então, as coisas que eu peguei no técnico foi só porque foram apresentadas, mas não, tipo, ó, meu Deus, eu vou programar, tem algoritmo, tem... a palavra algoritmo aparece em mil lugares, *Google*. Algoritmo do *Google*, algoritmo do *YouTube*, fala - "Pô, ok, eu acho que eu entendi".

Luci - Não, isso gerou um certo conhecimento que eu não tinha, que eu nem sabia, tipo, pô, quem criou o algoritmo foi uma mulher, poxa, isso daí é um puta feminismo que ninguém sabe. Mas tem coisas que eu fico, tipo, que eu sei mais por conta do IFSP, assim, mas voltado para bem poucas coisas das coisas técnicas, porque no geral o técnico é como se não tivesse existido.

Pesquisador - Vocês acham que nas escolas estaduais poderiam ter também formação profissional como do IF?

Luci - Optativa, sim.

MV - É. Optativa. Só que, por exemplo, agora com essa mudança no ensino médio, que assim, eu estava presente, né, por exemplo, teve três matérias colocadas a mais nas aulas. Se eu não me engano, era um tipo de curso profissionalizante, acho que é projeto de vida, um negócio nada a ver com nada a ver, tipo... era curso à parte que era obrigatório por causa da nova reforma, mas que não agregava em nada, porque o aluno poderia ficar à deriva na aula de novo, ficar jogando UNO ou só conversando. Só que, tipo assim, se tivesse uma opção de ficar... você quer ter as aulas das 7 horas da manhã até às 12h 30, tendo as aulas gerais, e de tarde contratar professores à parte, no sentido de cursos que a própria escola pública oferece, seria algo interessante, né? No caso, sei lá, fosse a própria informática, não necessariamente o curso técnico do IFSP, mas uma informática para um curso de administração, um curso de gestão de pessoas e tudo mais.

Pesquisador - Teria que ser opcional. O aluno escolher, não a escola direcionar?

MV - Sim.

Luci - Se fosse opcional, no IFSP, eu teria continuado.

MV - Sim. E se não fosse, tipo assim, a parte da opção não vir necessariamente do pai, né? Tipo assim, tem pais que escolhem. Por exemplo, o meu pai escolheu e não me perguntou o que eu queria. Isso é um fator que não me deixou muito à vontade no IFSP. Mas, tipo assim, aquela coisa - o aluno tem a opção, só que tem que ser a partir da visão dos pais, porque, aquela coisa, uma pessoa de 15 anos pode escolher suas coisas, só que tudo não, porque tem algumas coisas que são limitantes para essa pessoa, porque ela não tem consciência daquilo que pode agregar ou não agregar pra ela. Então, tipo assim, trocar uma ideia, talvez preencher um formulário, trocar uma ideia com o próprio diretor. Então, ok, ocuparia muito o espaço das pessoas envolvidas na escola, mas algo necessário para o próprio entendimento do aluno e dos pais em relação à escola.

Pesquisador - Mesmo não tendo concluído o curso do IFSP, qual foi o grande diferencial que vocês tiveram por terem estudado lá?

MV - Foi o amadurecimento.

Luci - Amadurecimento é o que eu aprendi no primeiro ano. Apenas no primeiro ano, por três anos, no terceiro ano eu via coisas que eu só aprendi no primeiro mês do resto do ano do IFSP, e lá nem chegou a esse ponto. Tipo, a qualidade. Assim, eu queria ter continuado realmente pela qualidade, mas principalmente amadurecimento.

MV - Se você tivesse ido para ensino médio direto de uma escola estadual normal, não teria percebido. Tipo assim, você percebe. Se eu nunca fui pro IFSP, mas tipo, eu fui direto pro Juliano... Que na minha cabeça era tipo, sair do Juliano e seguir os mesmos passos que o meu irmão, né? Que ele saiu do Juliano, foi fazer... escoteiro, pra ganhar dinheiro. Tinha que sair da escola, ir pro trabalho, voltar pra casa. Na minha cabeça era esse, eu queria sair do Militão, ir pro Juliano, fazer escoteiro, fazer um curso de informática e seguir o meu irmão, porque hoje ele trabalha na faculdade onde eu faço as minhas aulas. Então, eu queria fazer isso, só que meu pai me forçou a ir pro IFSP. Só que uma coisa que, tipo assim, como eu disse, eu me sentia muito inferior aos outros alunos. Só que com o tempo eu percebi que, ok, todo mundo tem suas dificuldades, como ir pra aula e simplesmente não entender nada, né? Tipo assim, tem muita gente que olha pra cara e você acha que é uma pessoa inteligente, e na aula de recuperação de física ele tava lá, né? Eu ficava tipo, isso aqui me ajudou a entender que não, nem todas as pessoas são exatamente super cabeças, mas tem gente que consegue entender sozinho, mas mesmo assim precisa de ajuda dos professores. Então, o amadurecimento que eu tive foi tipo, olhar pra amigos, olhar pra cara deles, nem eles entendem isso exatamente. Não é de primeira, é aprendendo e aprendendo e aprendendo. Posso não ser o melhor exemplo hoje em dia para ser uma pessoa que entendeu tudo, assim, em relação ao conteúdo e ao pessoal, mas me ajudou a entender que tipo, que todo mundo tem uma dificuldade e que, de alguma forma, a dificuldade vai ser superada.

Pesquisador - Eu, pela minha lembrança do meu ensino médio, que era colegial na época, se eu tivesse ido pro IFSP, eu provavelmente teria saído também. Porque eu não tinha maturidade, não tinha disciplina, não tinha nada disso. Então, se eu pegasse essa carga que o ensino médio do IFSP tem, das disciplinas gerais mais as técnicas, tendo essa obrigação de estudo, eu teria pedido as contas também.

Luci - Mesmo comparando com a Etec, acho que foi em 2019 mesmo, eu estudei com um aluno que estudou primeiro na Etec. Ele queria ir pro IFSP, o IFSP não aceitava começar no segundo, sempre no primeiro ano. Então ele reprovou o primeiro porque ele estava com vontade de ir pro IFSP. Ele falou que o que ele aprendeu na Etec nesse primeiro ano não chegava nem aos pés do que ele aprendeu no IFSP. Literalmente ele falou, a Etec é um ensino totalmente inferior quando comparado ao IFSP. Ele falou tipo assim - "Mano, a Etec é uma bosta comparado a isso aqui, entendeu? Tipo, isso daqui eu não aprendi em um ano".

MV - Tipo assim, a Etec gosta de ser uma escola que, tipo tem nome. É tipo uma academia com uma marca grande, sabe? Você vai pra treinar, você vai postar foto, falar

- "Cara, treino aqui!" Legal. E aí, a Etec, por mais que... não é tipo uma escola estadual, mas só que, pela opinião alheia que eu vi, também deixa a desejar porque tem professor que simplesmente não tá nem aí para os alunos e simplesmente acabou a aula e vai embora, tipo assim, ou nem vai.

Pesquisador - Considerando o ensino médio estadual, o ensino médio regular estadual, o ensino médio da Etec é superior. Mas quando você pega outros parâmetros não é tão superior assim. Então, por último, o que faltou nesse questionário que vocês gostariam de acrescentar? O que vocês acham que seria interessante falar?

Luci - Em relação ao IFSP, tipo, eu sei que afeta até hoje minha faculdade, sabe? Tipo assim, eu sempre falo - "Mano, eu não sou boa aluna, eu não...". Porque, literalmente, isso veio muito do IFSP. Hoje eu sei que sou, mas, tipo, eu acho que tem um quezinho de trauma do IFSP.

MV - Isso é a parte, não muito sobre o ensino, mas algo social dentro da escola. Tipo, os amigos que eu tenho hoje são os amigos que eu tenho do IFSP.

Luci - Eu não tenho muitos amigos por conta disso, tipo, eu reprovei, eles foram, eu fiquei, não faço mais parte do grupo, eu me senti realmente assim.

MV - Mas foi tipo assim, aquela coisa, passei em 2018 sem ter muito contato com eles. Mas, tipo assim, eu não sou uma pessoa que chama muito pra sair, né? Tipo assim, falar - "Caramba, vamos sair", não, tipo assim, uma vez por ano. Só que meus amigos às vezes ficam, "Bora, sair?". Eu falo - "Bora", né? Tipo, eu não vou recusar sair com eles. Mas foi importante pra mim perceber que eu ainda sou amigo deles, porque em 2019, eu fiquei pensando, mano, a gente se conheceu em 2017, poderiam ter me excluído por um bom tempo, sim. Só que eles me chamaram pra formatura deles, né? Era pra ser minha formatura e tudo mais...

Luci - Já eu não fui pra festa. Não fui convidada pra festa.

MV - É, mas tinha que pagar 150 reais, e, caramba..., então, tipo assim, quem me chamou foi o Fulano, falou - "MV, bora colar comigo lá na minha formatura". Eu falei - "Eh, bora". Tipo, nossa, e eu lembro, eu fui na formatura, eu fiz aquela formatura ser a minha formatura do ensino médio. Eu tava no segundo ano, mas eu fiz aquela formatura como minha formatura também E foi o maior acerto da minha vida, porque simplesmente eu tava formando com meus amigos, tava, tipo, curtindo a festa, tava aproveitando tudo.

Pesquisador - E era sua turma do ensino médio, né?

MV - É, exatamente. E tipo assim, eu, por incrível que pareça, no ano seguinte veio a pandemia, e eu não gostava daquela turma que eu tava de jeito nenhum.

Luci - Eu não tive formatura de ensino médio.

MV - É, eu também não.

Luci - É, então, no geral, assim... realmente a colação de grau do IFSP eu só fui por poucas pessoas ali, mas não me senti bem-vinda lá.

MV - No meu caso só foi, tipo, meu amigo me chamou e eu fui. E tipo assim, eu realmente me senti à vontade lá dentro, porque eu falei - "Cara, eu não gosto do Juliano". O Juliano não é uma escola agradável, tipo assim, tem pontos específicos que simplesmente me fazia aturar o Juliano. Mas percebi que eu tava num role, falando de formatura, com meus amigos que eu poderia tá formando junto com eles. Me deixou muito mais alegre, porque no ano seguinte eu falei - "Beleza, eu vou ter que cursar mais um ano, mas eu consigo". E acho que uma coisa que não necessariamente me ajudou no IFSP, mas acho que foi mais uma coisa de quebra de rotina, é que eu basicamente passei 2019 inteiro no Juliano, de manhã, eu chegava em casa e não fazia nada, entendeu?

Luci - É, isso, no IFSP, tipo, sempre tinha alguma coisa, se não era porquê de terça e quinta tinha o integrado, tinha aula até à tarde, sempre tinha alguma coisa, tipo, tinha, sei lá, talvez um sarau, ou talvez, tipo, uma aula de libras que eu podia me encaixar, ou talvez assistir, tipo, sei lá, conversas. Ver com um professor... isso era legal, do fato de eu ter a possibilidade de ter mais coisas no meio do dia por conta do IFSP. Tipo, sei lá, de quinta à noite eu ainda tava no IFSP porque era um ambiente muito legal pra fazer RPG. Sempre tipo, aprendendo, tipo...

Pesquisador - Vivenciar o *campus* mesmo.

Luci - Isso era legal.

MV - Explorar o *campus*, nossa, era gostoso. Tipo assim, era literalmente uma escola no meio do mato. Tipo assim, você chegava em qualquer pessoa, e era muito gostoso.

Luci - Eu nunca voltei lá.

MV - Eu acho que só uma coisa, tipo assim, meio que a sessão pedagógica deles, de juntar a turma pra fazer alguma coisa, por mais que existisse briga ali, coisas comportamentais aqui e ali. Tipo assim, por mais que tinha tretas internas dos grupos de aluno, existiam alguns consensos que eram realmente gerais. Então, a única coisa boa que eu olhava era, tipo assim, eles queriam realmente enturmar o pessoal, eles faziam esse esforço de querer. Podia funcionar com algumas pessoas, mas existia a vontade de querer fazer com que as pessoas se dessem bem. E a sessão pedagógica, realmente é uma coisa que tipo assim, não era totalmente eficiente lá dentro, mas, ela sentava lá, falava, tipo assim - "Porque a gente vai montar um material de estudo, pá, pá, pá". E tipo assim, não era material de estudo, um cronograma pra estudar, era mais, tipo, a pessoa em si, porque chegar em casa, sentar no computador e ficar tipo, - "Eu vou estudar ou vou mexer no *Facebook*", sabe? Então, a parte do estudar, pra mim era um problema, porque eu falava - "Pô, essa matéria eu não entendi nem na escola, imagina entender em casa". Aí vai na recuperação, você não entende a matéria também, você faz, tipo, beleza, vou ficar aqui mexendo no computador. E aí eles queriam montar um programa, mudaram de pedagoga de um tempo pro outro, isso aí afetou um pouco a conduta, porque em uma pedagoga eu

tinha muita intimidade, tipo, falava, conseguia fazer ela chorar, e na outra era uma pedagoga fria, uma pedagoga, tipo....

Luci - Eu lembro que tinha uma que ela tentou. Mas ela, tipo, eu era vista como caso perdido, acho.

MV - A primeira, ela trocava ideia comigo, falava - "Pô, você tá mal, pá, pá, pá, vou te mandar pro psicólogo ali, ó, vou recomendar o psicólogo pro seu pai", né? Só que eu acho que faltou também ter conversa sobre, tipo, como tá a relação na sua casa, sei que a gente, nós, a escola não, podemos necessariamente interferir, mas podemos aconselhar pra que o aluno melhorasse. No meu caso, acho que era só mais uma constante conversa sobre meus estudos. Então, tipo assim, o profissional daqui pra frente. Então, tipo assim, era meio que deixar de lado os sentimentos da pessoa, porque "na verdade, você vai passar por mil coisas...". Tem coisas que eu não quero falar aqui, mas porque me traumatizaram tanto que hoje em dia eu não consigo fazer certas coisas sobre as quais eu me odeio por causa disso. Mas eu nunca falei nem pra ela, nem pra ninguém, né? E isso, assim, são coisas realmente pessoais, não necessariamente sobre estudos, então não tenho muito o que falar aqui. Mas só que, tipo assim, eu olhei e falei - "Ok. Eu não consigo me sentir à vontade dentro do próprio IFSP, porque eu não me sentia confortável tanto pelas questões externas como internas".

Luci - Mas eles não faziam isso, tipo... a gente, 2017, isso que eu também queria falar, a gente era visto, tipo, o caso perdido. O caso perdido e o erro. Literalmente. Tipo assim, porque, já no ano seguinte, já não foi o mesmo critério pra você entrar. Porque literalmente a gente foi visto como erro, a gente foi visto como... não dá, vamos tentar mudar, não queremos isso.

Pesquisador - Essa questão da mudança do critério não era decisão nossa, era via reitoria. E aí faltava verba pra fazer o vestibulinho, então adotaram aquele esquema de notas de português e matemática.

Luci - Mas desde sempre, tipo, no caso da professora de algoritmo, ela sempre falou, tipo - "o erro", entendeu? Aí eu, o MV e outros, a gente era tipo, o erro dobrado. Vamos ignorar a existência, tipo assim, os erros, vamos tentar ignorar.

Pesquisador - Vocês foram a primeira turma.

Luci - Exato. E eles deixaram claro isso tanto, tipo, tanto, tanto, tanto que isso foi, também, pesado.

MV - Eles queriam passar uma maquiagem, tipo - "Ah, vocês estão errando, tá tudo bem, vem na aula de recuperação, a gente vai dar um jeito". Então, errou de novo, errou de novo? E então, tipo, era mais vem, vem, vem, só que nunca era, tipo, vamos conversar com os pais, o pai e o aluno, pra ver o que, não necessariamente, é a escola, né? Mas sim, talvez, as pessoas em si envolvidas. Não jogando a culpa.

Luci - No caso, pra mim, eles tacaram o problema, tipo, como se fosse minha mãe, sendo que o problema era o IFSP. Eles literalmente falavam - "ah, não, isso é problema

familiar, a gente não tem nada a ver”. No último ano eu recorri. Deram uma tese que foi porque minha mãe não participou e não fez nenhuma parte como realmente uma mãe deveria. Sendo que no primeiro ano, pô, minha mãe tava sempre lá. No segundo ano, tipo, eles sempre repetiam, elas sempre falavam as mesmas coisas. No último ano, minha mãe realmente não foi. Mas não quer dizer que ela não tava lá, eles botaram a culpa de eu ter reprovado por conta da minha mãe não ter estado lá, tipo, da índole. Lembrei. Eles sempre falavam, tipo, todos os professores, até você, todos os professores falavam - "Não foca na nota. Você aprender, você aumentar, tipo, melhorar, tipo... ano passado você era assim, esse ano você já tá assim". Mas na hora de sentar, de falar, de analisar, não era nada assim, era realmente só nota, é isso, se não for, tchau. Isso foi realmente todos os professores. Todo mundo falava, tipo - "Mano, não, não foca em nota, a gente foca no crescimento, tudo isso". E no final não foi isso, porque tipo, poxa, eu cresci desde 2017, poxa, eu tinha crescido, eu tinha certeza, eu cresci. Foda-se, vou te ferrar.

MV - Você tá no campeonato, tipo assim, o importante não é você vencer o jogo, o importante é você ter se divertido no jogo. Só que, tipo, não.

Luci - Não, eles sempre falavam isso, mas tipo, no final era sempre importante pra você conseguir se você conseguisse nota, Poxa. Foi realmente isso. Tipo de algoritmo, foi 0.5. Já de DSW, realmente faltava, tipo, um ponto. Entendeu? Foi tipo, realmente eles prezarem, tipo - “não, que a gente foca no crescimento, né, em você aprender...”. Mas na hora era sempre, tipo - “nota, se não for o suficiente você está fora”. Se você não fizer assim, no primeiro ano, não importa quantas vezes você for tentar, quantas vezes você for melhorar, não vai ser se não for assim.

Pesquisador - É isso... Gostaria de agradecer a inestimável colaboração de vocês. Muito obrigado.

Apêndice VII – Transcrição de entrevista realizada em 28/03/25: Entrevistado 1 (E1) - Coordenador do curso de AVI durante a primeira turma (2018 - 2019)

Entrevistado 1 (E1) – Primeiro coordenador do EMI de Aviônicos e membro da equipe de formulação do PPC do curso. Entrevista ocorrida em 28 de março de 2025, na sala do professor E1, no IFSP – São Carlos

Pesquisador - Estamos começando a conversa com o E1. O E1 foi o primeiro coordenador de ensino médio integrado em aviônicos, e também foi membro da equipe de formulação do PPC do curso, certo?

E1 - Isso. Quando eu cheguei aqui no IF já tinha um PPC que o pessoal da indústria já tinha preparado, de aviônicos, mas eles não tinham dado andamento. Então, eu cheguei, e a ideia era fazer aviônicos com eletrônica, como se fossem dois cursos num só. Aí a gente fez um estudo e não dava, não cabia hora, dava muita hora a mais.

Pesquisador - Você sabe quando foi essa discussão, mais ou menos em que ano que foi?

E1 - Foi quando eu cheguei aqui, em 2016. E aí, a gente desistiu de abrir aviônicos com eletrônica e ficamos só no aviônicos, que aí foi basicamente o curso que eles já tinham feito. Então, o que eu fiz apenas foi adequar o PPC. Então não cheguei a participar realmente da primeira formulação.

Pesquisador - Qual é a sua formação e área de atuação aqui no IF?

E1 - A formação acadêmica, eu sou engenheiro mecatrônico, na área de automação. E eu fiz pós-graduação, mestrado, doutorado na área aeronáutica. Então eu tenho essa bagagem aeronáutica. Eu fui primeiro para o *campus* Araraquara, e lá atuei nos cursos técnico e tecnólogo em mecatrônica e mecânica. Com a remoção, eu vim aqui, atuar na área aeronáutica.

Pesquisador - Quanto tempo você já está no IF?

E1 - Entrei no meio de 2011. Vai fazer 13 anos

Pesquisador - Como você descreveria a experiência que teve como coordenador do ensino médio integrado em aviônicos nesses primeiros anos? Como foi para você?

E1 - Bom, eu já tinha experiência em coordenação de curso, lá em Araraquara, mas era curso superior. Para o curso integrado, foi desafiador, porque é outro enfoque, é totalmente diferente. Você lidar com adolescente, é diferente de lidar com superior, com adulto, mesmo sendo jovens adultos. O adolescente é mais difícil, você tem que lidar com frustração, tem os pais também. Então é desafiador.

Pesquisador - O EMI dos IFs tem como princípios a formação integral e omnilateral a partir do trabalho como princípio educativo e da politecnia. Para você, estes conceitos são claros?

E1 - Não, eu não sou da área da área de educação. Na área de educação acho que trabalham melhor esses conceitos. Eu fui aprendendo esses conceitos por causa da coordenação.

Pesquisador - Hoje eles estão claros para você?

E1 - Hoje um pouco. Em Araraquara, já tinha o EMI, então já tinha um pouco de conceito, mas não pelo próprio Instituto. Lá eu era só professor. Agora, como coordenador, a gente acaba aumentando esses conhecimentos.

Pesquisador - Quando começou a discussão de formação de ensino médio integrado, esses conceitos não eram debatidos e discutidos?

E1 - Até existia. Inclusive lá em Araraquara, como eu era só professor, não era coordenador de integrado, a gente participava de debates. Mas, a gente que é da área técnica, mesmo participando desses debates, não sei se era uma dificuldade nossa em geral, mas a gente percebia que o pessoal da educação tinha mais facilidade em entender. Inclusive em Araraquara a gente tinha um núcleo de estudo, e eu participei desse grupo, desse núcleo, mas era mais como ouvinte.

Pesquisador - Mas tinha como proposta debater esses temas?

E1 - Isso. A gente tem até um documento, se uma vez precisar, eu acho que tenho. Tinha outros temas. Era mais amplo. A gente se reunia, acho que uma hora semanal. Mas, no meu ver, era pouco, tinha que ter uma formação.

Pesquisador - Isso era independente da formação continuada ou não?

E1 - É, independente. Era um grupo só para fazer esse tipo de discussão. Naquela época a gente tinha que preencher as horas com comissões, como tinha menos cursos. Hoje tem mais cursos, então a gente acaba sobrecarregado de trabalho. Mas naquela época eram menos. Então a gente acabava preenchendo com outros cursos. Curso de extensão, ensino, tudo. E aí tinha esse programa, que foi feito lá por uma professora. Aí eu acabei participando, que eu era um dos professores do integrado lá. Em geral, era professor do integrado.

Pesquisador - Hoje, se propusesse algo assim, teria adesão?

E1 - Não, porque todo mundo já está tão sobrecarregado. Naquela época foi algo proposto, hoje teria que ser algo imposto, como uma formação continuada, por exemplo. E eu acho que valeria na formação continuada.

Pesquisador - Então quando começou o ensino médio aqui no *campus* São Carlos, você não participou de todo o debate ou discussão para a formação e criação do curso?

E1 - Não, aqui eu não participei. Eu não lembro. Acho que foi só durante o preparo do PPC.

Pesquisador - Eu cheguei em 2016 e o EMI começou em 2017. E eu me lembro de encontrar, pelo menos era a minha impressão, um ambiente um pouco hostil por parte dos professores em relação ao ensino médio. A impressão que dava era de os docentes não aceitarem que a instituição se tornasse uma escola de ensino médio, por serem ensino

técnico e superior. Você acha que existiu mesmo essa resistência? Qual foi a reação dos professores quando souberam que teriam ensino médio aqui?

E1 - Sim, é porque o ensino médio, eu acho que ele veio de uma maneira imposta. Quando a gente fez concurso, tá certo que estava lá no concurso, mas na hora de você fazer o concurso, a gente esquece desse detalhe, a gente pensa em dar aula no superior ou no técnico. E aí, como veio dessa maneira, a gente ficou receoso. Principalmente o pessoal das áreas técnicas. Acho que todo mundo. Nunca deram aula para ensino médio, de repente tem que atuar nessa área. Isso porque a gente não tem experiência. A gente sabia das dificuldades, porque a gente ouvia, por exemplo, principalmente de escolas do estado, que estavam sendo, infelizmente, sucateadas, então a gente ficava receoso por causa disso. Então a gente não queria porque ia ser uma coisa mais desafiadora.

Pesquisador - Analisando os documentos, o PDI de 2014-2018 não previa para nosso *campus* a abertura do ensino médio integrado. Então, possivelmente foi imposto, não sendo desejado pelo *campus*.

E1 - É isso! Que eu lembro foi imposto. Mas bastante coisa foi imposta, infelizmente. Mas algumas coisas têm que ser impostas, porque senão ninguém vai fazer.

Pesquisador - De maneira geral, o *campus* São Carlos tem resistido a isso, porque, pela lei dos Institutos Federais, era para termos mais cursos de ensino médio integrado.

E1 - Isso, era para ter mais. Tem que ser 50%.

Pesquisador - Era para ter de gestão, que eles conseguissem segurar. Era para ser um EJA.

E1 - Isso, tinha um EJA ainda proposto. Mas esse PDI aí, eu cheguei depois, então não participei dele. Mas nessa época tinha aquela parceria com o estado, que era a parte técnica, com os professores daqui, e a parte de ensino médio com os professores do estado. Aqui em São Carlos, como não tinha *campus* ainda, porque era na UFSCar, os professores iam até a escola. Mas funcionou bem, foi legal. Mas é porque a gente dava aula só para o técnico, a parte técnica. Não tinha essa questão da integração. Isso acabava ficando de lado. Mas mesmo na parte técnica, a gente teve dificuldades, porque os alunos, eles não se ligavam. E eles também não queriam. Eram poucos alunos que pensavam aí no futuro profissional. De uma turma de 40, dois, três, no máximo.

Pesquisador - Em Avaré, eu lembro que os alunos me contaram que, na escola que eles estudavam, ofertaram para quem quisesse participar dessa parceria com o IFSP, escolhendo o curso ao fazer a inscrição. Então foram os alunos que se interessavam e depois foi sorteado. Então, de maneira geral, quem estava lá minimamente aceitava o curso que estava fazendo.

E1 - Eu não lembro agora como foi o processo. Não sei.

Pesquisador - Como você compreende o conceito de formação integral no contexto da educação profissional?

E1 - Como está sendo hoje? A formação integral, a gente está com a parte do ensino médio separado da parte profissional, da parte técnica. Eu, nas minhas disciplinas, procuro sempre integralizar as duas partes, tanto a parte técnica, como a parte básica. Para

mim é mais fácil porque engloba bastante coisas por ser a área da elétrica. Eu consigo falar da parte matemática, da parte filosófica, a parte de história. Então conto fatos históricos em cima, geográficos e até de português. É bem interessante! Mas os dois principais: matemática e ciência. Então eu consigo integrar tudo daí. O problema só é o interesse. É o interesse dos alunos em querer um pouco mais. Eu enxergo dessa maneira. Acho que tem que ter uma ação melhor para poder integrar, mais professores, mais conteúdos...

Pesquisador - Na sua experiência como coordenador e docente, quais são os principais desafios para garantir essa formação integral aos estudantes?

E1 - Então, acho que passa por essa questão do interesse, tanto dos alunos como do corpo docente de fazer essa Isso. Porque o problema do corpo docente é tempo. A gente está super sobrecarregado de serviço. Então o pouco que a gente consegue, a gente conversa um pouquinho. Às vezes é um cafezinho, parece que a gente está gastando tempo, jogando conversa fora, mas não, essas conversas, em geral, elas servem depois para a gente melhorar. Mas falta, por exemplo, pegar os professores principais, não precisam integralizar tudo, né? Mas pelo menos algumas coisas aí de alguma área. Por exemplo, na área da elétrica, você consegue fazer uma integralização aí bem grande de diversas áreas. E acho que falta formação também. Formação e tempo, que é o principal. E com a formação talvez os alunos se interessassem mais. Eu, por exemplo, nas minhas aulas eu costumo fazer piadas. Mas piadas sempre a respeito do contexto. Então tô dando uma aula de eletricidade, conto uma piadinha sobre elétrica, e falo bastante a parte histórica e tudo mais, já fazia isso, aí eu falei: "Ah, vou me aprimorar nisso". Aí eu fiz um curso de contação de história. Que eu acho que é legal. Acho que faz parte da formação. Então eu utilizo algumas técnicas de contação de história para contar um fato histórico e já englobando o conteúdo da matéria.

Pesquisador - Esse curso você fez com a intenção de usar em sala de aula?

E1 - Sim, em sala de aula. Eu já fazia, só que da maneira que eu imaginava que era. Aí no curso eu aprendi algumas técnicas. Eu fiz um curso por conta própria mesmo. Então acho que falta isso, os professores, principalmente na área técnica, falta formação.

Pesquisador - Os professores da área técnica não se veem como professores nesse sentido, do pedagógico, da transmissão do conhecimento? Ele vai passar o conhecimento técnico, mas como vai fazer isso não importa muito?

E1 - Isso. Porque que a gente nota o seguinte: numa turma de 40, somente 2 ou 3 você consegue passar o conteúdo. Mas o restante não pega o conteúdo. Então a gente tem que mudar o a forma da aula. Então essas formações, eu acho que valeria para a gente.

Pesquisador - E essa formação integral como você acha que pode contribuir para a autonomia e emancipação dos alunos?

E1 - Ah, como os alunos vão sair daqui com uma bagagem, em tese, bem maior de conhecimento, eu acho que eles podem ter mais autonomia, de forma geral. Eles mesmos falaram: "Olha, eu quero seguir essa carreira". Porque quando não tem essa parte do conhecimento técnico, você vê que a maioria dos alunos não sabem o que querem para o futuro. Então acho que essa formação integral, acho que dá a possibilidade de conseguir pensar melhor. Mas alguns alunos acabam ficando mais em dúvida, mas eu percebo que

para a maioria ajuda. Essa parte, principalmente técnica, ela não é só para o aluno ter um futuro profissional naquela área. Pelo contrário, ele pode utilizar aquilo ali no dia a dia dele. Eu, por exemplo, nas minhas aulas, eu dou bastante exemplo que ele pode usar na casa dele. Que nem elétrica, a gente tem dispositivos elétricos em casa, no carro, né? Deu um probleminha elétrico em casa, um probleminha elétrico no carro, ele consegue, às vezes, pelo menos saber que tipo de problema. Às vezes ele não precisa consertar, mas ele já sabe que tem tal problema e ele sabe que tem que chamar um técnico para fazer. Às vezes, dependendo do tipo de problema, ele mesmo vai fazer. Então isso vai ajudar no futuro profissional dele. Que nem a parte de eletricidade: eletricidade hoje está em tudo. Então, se o aluno for para a área de química, ele vai ter a parte elétrica. Se for para a área de materiais, vai ter. Automotiva, as engenharias em geral. Então ele vai aprender um pouco mais aqui. Quando chegar lá na frente, ele vai ter uma facilidade e um pré conhecimento maior.

Pesquisador - Você percebe que essa proposta de formação integral tem sido efetivamente implementada aqui no IF?

E1 - É aquilo que eu tinha falado antes. A gente tenta. Nós estamos tentando, mas não é fácil. Um pouco depende da formação, do aprimoramento, principalmente do pessoal da parte técnica especificamente. Tem bastante professores que até procuram, às vezes por conta própria. Que nem eu fiz esse curso aí, de contação de história. Tem uns professores que estão estudando a parte pedagógica. A gente está fazendo mais por fora, por interesse próprio.

Pesquisador - O aluno já sai daqui com o ensino médio junto com a formação técnica profissionalizante. Você acha que seria possível utilizar os conhecimentos técnicos dos docentes, que são da área técnica, para fazer essa integração entre teoria e prática, mas sem que seja de maneira profissionalizante?

E1 - Aí a gente já entra numa questão de normas. No caso do aviônicos a gente é regido pela ANAC³⁰. A ANAC vai exigir que a gente passe alguns conhecimentos e de alguma maneira, então eu acho que não teria. Eu não sei dizer da informática, mas no caso do aviônicos não.

Pesquisador - Esse é um questionamento que eu faço na minha pesquisa. Se estamos falando de uma formação integral, que visa essa relação entre teoria e prática para o aluno ter uma compreensão mais integral da realidade, o profissionalizante - é uma hipótese - pode atrapalhar essa formação integral, porque ele está estudando com um objetivo profissional, e não para um conhecimento integral. Então a partir do momento que se tira a ideia de profissionalização, o aluno não vai sair técnico, mas vai aprender a teoria e a prática. A teoria com professores do núcleo comum e a prática com professores da área técnica. Nesse modelo que eu estou imaginando, eles poderiam ter aula com os professores, no mesmo ensino médio, da aviação, da informática, da gestão... Porque aí sim faria a integração de conhecimentos para além da profissionalização. É só uma hipótese! Seria necessária uma briga gigantesca para conseguir algo assim, mas é somente como proposta. Você acha que poderia acontecer isso, ou seria difícil também?

E1 - Então, não! Seria difícil, mas eu acho que é por causa da normatização, que é feita pela ANAC. Porque a gente aqui passa a ser um curso técnico mesmo. O aluno sai

³⁰ Agência Nacional de Aviação Civil.

com o certificado, inclusive. Depois, se ele quiser, ele segue a carreira aeronáutica. Eu acho que se fosse um curso só profissionalizante, mesmo com ensino médio, poderia ser, mas ele teria que desvincular da ANAC. Aí eu acho que aí até poderia ser.

Pesquisador - Você acha que para esses jovens, hoje em dia, é importante essa vinculação do ensino médio integrado à formação profissional?

E1 - Eu acho que sim. Porque a gente vê aí, muitos alunos já saem empregados inclusive.

Pesquisador - Essa é uma das justificativas do porque tem que ser integrado o ensino à educação profissional, pela necessidade de muitos saírem do ensino médio já terem que entrar no mercado de trabalho.

E1 - Isso. Eles já entram no mercado de trabalho e muitos inclusive seguem a carreira. Vai fazer um curso superior já naquela área. Na informática é mais fácil, mas a gente vê isso também na aeronáutica. Eles são menos alunos, bem menos alunos, mas também já tem. No caso, aqui é um curso técnico. O que poderia ter, em outras escolas ou até mesmo no instituto, seria ter cursos profissionalizantes, não técnicos. Vou dar um exemplo, acho que já existe por aí é muito pouco abordado: Um curso de ensino médio, mas que os alunos tenham aulas de contabilidade. Então um aluno que gosta de contabilidade, de repente, depois do ensino médio, vai seguir a área de contábil. É mais ou menos como tem no modelo americano, em que eles têm aqueles cursos extras. Um curso profissionalizante mesmo, com conteúdo técnico menor. Não exigiria muito do aluno. Ele sairia com uma bagagem pequena e de repente abriria a mente dele para seguir aquela área. Porque o problema que eu vejo é a parte técnica, ela tem 1.200 horas. Então você tem o aluno fazendo ensino médio mais 1.200 horas de um outro curso... é pesado. Então, se fosse só profissionalizante, por exemplo, 1.200 horas se diminui para 400 horas, eu acho que seria melhor. Manteria os técnicos, mas poderia dar outras opções. Inclusive, parece que já existem escolas assim, muito pouco, mas eu não sei dizer agora com certeza.

Pesquisador - A gente acaba perdendo alunos por conta dessa carga pesada, né?

E1 - É uma carga bem pesada. É muita disciplina para ele gerenciar. Para a gente já é difícil gerenciar. Tem que ter um planejamento, uma organização boa. Então, se ele não tiver uma organização, um planejamento bom, ele fica meio perdido. Por isso que eu acho que se tivesse essas outras opções, seria melhor. Por exemplo, no caso do técnico aqui, a gente poderia fazer um profissionalizante de instalação elétrica. Ao invés de fazer o técnico de instalação elétrica de 1200 horas, faria profissionalizante, seria, por exemplo, 400 horas ao longo dos 3 anos. E o aluno sairia daqui com profissionalizante só, como existem algumas escolas do Senai, por exemplo. Mas de repente se o aluno gostasse, ele seguiria essa área.

Pesquisador - Dentro dessa formação da autonomia que o ensino médio integrado procura construir, o que seria essa autonomia para você? Que autonomia a gente estaria ajudando a formar para esses estudantes?

E1 - Bom, na questão da autonomia, pelo menos é o que eu enxergo, geralmente os alunos mais bem preparados que vem para cá, têm uma noção de autonomia maior. Os outros que não estão preparados, eu acho que eles ficam meio perdidos. E, em geral, o que eu percebo é que, mesmo chegando lá no último ano, eles ainda estão perdidos. Então

eu acho que poderia ter um trabalho melhor nessa parte da autonomia, ensinar a eles, dar dicas. A gente já faz isso.

Pesquisador - Tem o setor sociopedagógico que, em teoria, é para ajudar nesse sentido. Você acha que é suficiente o trabalho dele?

E1 - Não, eu acho que os professores mesmos deveriam dar cursos extras, palestras...

Pesquisador - Aí cai de novo naquela questão de tempo, porque a gente não consegue ter tempo para trabalhar isso.

E1 - É, aí vai cair nessas questões. Até para manter o aluno aqui. Por exemplo, o aluno estuda de manhã, você vai fazer apenas uma palestra sobre essas questões. Então você teria que fazer uma maneira de manter o aluno aqui à tarde. A não ser que você ocupe o tempo da manhã na aula de um outro professor. Mas o ideal seria trabalhar mais. Porque... a gente tem as visitas técnicas... a gente já faz isso daí de certa maneira. Mas poderia ser mais elaborado.

Pesquisador - Sempre poderia ter mais. Porque a gente faz já bastante comparado a outras instituições, a gente está em um nível excelente, mas ainda poderia ter mais.

E1 - Eu, por exemplo, nas minhas primeiras aulas, na parte de elétrica, eu sempre mostro para eles onde está a área da elétrica. Eu costumo escrever na lousa, inclusive, para onde eles podem ir. Eu mostro lá, ó, a área da elétrica aqui, para onde vocês podem ir? Vocês podem fazer uma engenharia, qual engenharia que vocês podem fazer. Ah, não quero engenharia, quero apenas um curso técnico, quais cursos? Ah, eu não quero curso técnico, não quero engenharia, eu quero ser empreendedor da área de elétrica, o que que eu posso fazer? De repente uma loja de materiais elétricos. Se você já tem um pré-conhecimento de elétrica. Por exemplo, alunos aqui já saem com conhecimento maior de elétrica do que o aluno só do ensino médio, e de repente ele pode ser empreendedor e falar: "Vou fazer uma loja de materiais elétricos". Mas, nesse ramo de loja de materiais elétricos, você tem que ter esse conhecimento. Então, nas minhas primeiras aulas, eu geralmente faço a pergunta: quem vai seguir a aeronáutica aqui? De uma turma de 40, geralmente um só. O restante não quer aeronáutica, não quer engenharia.

Pesquisador - Nesse caso, entrou no curso pensando na formação sólida que vai ter para ir para a universidade.

E1 - Isso, somente o ensino médio.

Pesquisador - Aí, no caso, o curso técnico profissionalizante acabou vindo junto.

E1 - Isso, aí eu tento abrir a mente deles para não deixarem a parte técnica de lado, porque geralmente é a última coisa que eles vão estudar. Porque aí eles saem com uma boa bagagem para que, se eles forem para outra área, vai servir. Um exemplo que eu dou para eles, vamos supor, o aluno fala que vai fazer fisioterapia. Aí eu pergunto ao aluno: "Você sabe que vai ter eletricidade no curso?" Eles não sabem. Vai ter, porque o fisioterapeuta, ele mexe com equipamento elétrico. Se ele não souber sobre eletricidade, ele vai regular um equipamento errado. Tem a questão da segurança também. Então geralmente eu faço esse trabalho. O que poderia ser feito, talvez, é um trabalho maior em cima disso, só que ao longo do curso inteiro.

Pesquisador - Nós falamos dos princípios básicos da educação profissional tecnológica no ensino médio integrado. Como você compreende o conceito de trabalho com princípio educativo?

E1 - Isso daí, inclusive, é uma coisa que a gente trabalha na aeronáutica. A gente tem um jargão aeronáutico que é filosofia aeronáutica. Por exemplo, o aluno vai mexer num equipamento, no hangar, numa aeronave, ele tem que seguir todas as normas, todo o regulamento, para que nada saia errado. Então, no meu entender, essa questão do trabalho, seja o desenvolvimento de uma tarefa, as vezes simples, eu acho que é onde o aluno vai ser preparado para o futuro dele. Principalmente porque os alunos chegam aqui, em geral, já eufóricos. A gente leva no hangar, mas eles não sabem se portar. E é perigoso, porque tem equipamentos perigosos, pode se machucar e tudo. Então, o nosso intuito é ensinar a eles a se portar. Porque, quando eles forem trabalhar numa empresa, se ele não tiver esses princípios, ele não vai ficar naquela empresa muito tempo. Então a gente acha que a questão do trabalho vale para a formação do aluno, para o futuro dele, inclusive como cidadão. A gente passa esses conceitos, inclusive.

Pesquisador - Você acredita que essa relação entre trabalho e educação, conforme preconizado no ensino médio integrado, está sendo aplicado de maneira adequada aqui?

E1 - Sim. Até porque a gente tem professores muito bons. Alguns passaram, inclusive, pela indústria, e eles passam esses conhecimentos. É até interessante que a gente vê alguns alunos que não sabem se portar lá no primeiro ano. Aí chega no terceiro, quarto ano, por exemplo, eles têm um comportamento bem melhor. Pelo menos a maioria. Então eu acho que isso é válido, sim.

Pesquisador - Por ser um ensino médio integrado à formação profissional, você acredita que isso possa levar à profissionalização precoce?

E1 - Não, eu acho que não. Acho que não força, até porque, aqui é uma escola pública, o aluno passa por um processo e tudo. A questão está em seguir as normas. Porque, por exemplo, a gente, no caso de aviônicos, já é regido pela ANAC. A ANAC, ela exige um conhecimento mínimo, então o aluno, estando aqui, tem que ter aquele conhecimento mínimo. Não é que a gente está forçando aquele conhecimento, não, porque é exigido. Então é uma questão que precisa ser trabalhada, porque a maioria dos alunos, eles vêm aqui não pela parte técnica. E, por causa disso, a impressão que nós temos é que eles estão sendo forçados. Mas acho que isso não vai ser determinante para colocá-los no mercado de trabalho. Tanto é que a maioria não vai, pelo menos a parte de aviônicos. Eu acho que daria para trabalhar mais essas questões, mas eu acho que não é determinante.

Pesquisador - No campo que eu tenho discutido o ensino médio, sobre integrar a área técnica, o aluno às vezes está cheio de sonhos para fazer outras coisas, mas, como tem a área técnica, ele acaba sendo forçado a ingressar nela mais por conta disso.

E1 - Ah, não! Inclusive a gente trabalha... eu trabalho nessa questão, por exemplo, da eletrônica. Eu exijo o mínimo, porque é exigido da ANAC. Então isso eu exijo dos alunos. Mas eu não forço eles para seguir essa área eletrônica. Eu até mostro para eles a beleza da eletrônica. Mas a gente não força, porque a gente sabe que a maioria veio pela qualidade do ensino médio.

Pesquisador - Como a categoria trabalho é abordada na sua prática pedagógica? Tem espaço para reflexão crítica sobre as relações de produção e de trabalho na sociedade? A gente vive numa sociedade capitalista em que o funcionário é utilizado, pela exploração da mão de obra, a gerar o lucro para a empresa, que gera processos de acúmulo de capital. Enfim, como uma sociedade capitalista há esses elementos, em que uma empresa visa lucro, e o lucro é extraído do trabalho do trabalhador. Há momentos de discussão crítica sobre esse modelo de sociedade nas suas disciplinas ou no campo da aviação que você percebe?

E1 - Eu em geral não. Eu procuro me manter o mais neutro possível, porque essas questões acabam envolvendo política, principalmente, então eu evito. O que eu faço geralmente é algumas questões, por exemplo, quando alguma empresa demitiu tantos funcionários. Mas o que está acontecendo? Aí a gente tenta fazer um panorama apenas. Mas se eu vejo, nas minhas aulas, que isso está levando a um lado político então eu costumo parar, para não ter intriga, não ter problemas. Mas a gente leva esses assuntos pelo menos para os alunos entenderem o panorama. Isso eu acho importante, porque muitos alunos, a gente percebeu, infelizmente a maioria não se atualiza. Eles não leem notícias. Eles não sabem o que está acontecendo no mundo. Em geral, às vezes sabem que está acontecendo, por exemplo, uma guerra na Ucrânia, mas não sabe o porquê, as consequências. Então a gente leva essas questões quando é da área aeronáutica. Por exemplo, atualmente a questão da VoePass, por que está acontecendo isso tudo, a gente tenta trazer para o lado técnico. Pelo menos eu costumo fazer isso. Mas sem levar para o lado político, ideológico, partidário. Até poderia levar, mas acaba perdendo um pouco o foco. É que eu acho que a gente, eu, pelo menos, decidi não levar para não gerar intriga. Porque acaba levando a intriga, se envolve religião, outras questões.

Pesquisador - Em relação às diferentes áreas, sobretudo a área técnica e a de conhecimentos gerais, você percebe que há colaboração entre os docentes das diferentes áreas para planejar estratégias de integração?

E1 - A vontade tem. A gente vai cair naquele outro problema, o tempo. O tempo, até porque os horários são diferentes. Aí quando você resolve fazer uma discussão com um professor por e-mail, é mais difícil. Eu já tentei fazer isso. Mas tem que ser um negócio frente a frente. O problema é o horário, o tempo. Alguns professores às vezes conseguem. Às vezes tem mais afinidades, os horários batem direitinho. Mas, por exemplo, no meu caso, eu tive bastante dificuldade. Alguns professores eu converso mais. Por exemplo, eu conversava com o professor de física. Conversava com ele sobre o que estava dando, o que ele estava fazendo. A professora de física também. Mas isso é quando a gente se encontra, geralmente conversa de corredor. E até funcionava um pouquinho. Mas eu acho que teria que ter mais tempo, horário dedicado só para isso, seria melhor.

Pesquisador - E como você avalia a percepção dos alunos em relação a essa integração entre a área técnica e a de formação geral? Para eles há essa integração? Como que você acha que eles avaliam isso?

E1 - Bom, eu durante esse tempo todo, ministrei uma disciplina que é importante para isso, que é projeto integrador. O próprio nome fala, projeto integrador. E eu procurava dar essa disciplina de maneira a integrar os conteúdos, puxando mais para a área técnica, mas também buscando a integração com todas as disciplinas. Então eu dava projetos para eles de maneira que eles integrassem com todos.

Pesquisador - Pensando nessa questão do projeto integrador, de maneira geral, era para ser uma disciplina que realmente integrasse as duas áreas, né?

E1 - Então, a disciplina era para isso. É que o projeto integrador em si, ele precisa ser melhor conceituado. Tem muita dúvida, tem bastante gente ainda que não sabe o que é projeto integrador. Achem que é apenas desenvolver um protótipo e apresentar. Mas não é. O que eu notei é que o projeto integrador seria o ideal para fazer essa integração. O certo é ter essas integrações já entre as disciplinas. Aí não precisaria nem de um projeto integrador. Mas colocaram um projeto integrador para isso. Aí o que eu notei, dando o projeto integrador todo esse tempo, que os alunos não veem essa integração. Não existe. E muita coisa às vezes está repetida na parte técnica em alguns outros conteúdos, por exemplo, a parte de eletricidade básica, uma parte do conteúdo às vezes está lá em física. São coisas que a gente, os professores já observaram. Mas os alunos também conseguem perceber isso. E a gente vê um desânimo da parte deles. Mas quando você cobra uma integração da parte dos alunos, por exemplo, que nem eu dei, eu queria que eles fizessem um projeto, ela englobava conteúdo de geografia, conteúdo de filosofia, de português... Acho que englobava quase tudo. Foi um projeto que eu dei, acho que foi num primeiro ano. Eles não queriam fazer. O que eles queriam? Eles queriam fazer um protótipo, alguma coisa.

Pesquisador - Há essa separação a partir dos próprios alunos, eles estão habituados a isso?

E1 - Sim. Eles estão habituados. Então eu tive que forçar, falar assim: "Se não tiver integração, se vocês não me mostrarem conteúdos, eu vou tirar ponto". Forçar assim, para fazer. Foi até legal porque eles conseguiram enxergar isso, eles conseguem enxergar. Mas falta um trabalho maior ainda. Por exemplo, o projeto integrador poderia dar um projeto em que não só os conteúdos se integrassem, mas os professores se integrassem junto com os alunos. Haveria uma integração pessoal. Então, por exemplo, um trabalho de elétrica que envolve, por exemplo, o professor de física. Os alunos fariam uma parte do projeto junto com o professor de física, não só com o professor do projeto integrador. Mas o que eu percebi é que os alunos não querem isso. Existe a resistência. Então eu acho que é um negócio que poderia ser trabalhado.

Pesquisador - Na sua opinião, o modelo atual de ensino médio integrado consegue superar a tradicional separação entre teoria e prática?

E1 - Não, ainda estão separadas.

Pesquisador - Nos seus exemplos, o que o aluno está aprendendo em física eles não conseguem aplicar na aviação, seria algo assim?

E1 - Isso! Está totalmente separado.

Pesquisador - Da mesma forma que aprende na prática, nas disciplinas técnicas, o aluno não consegue compreender dentro da teoria.

E1 - Isso. No meu ver é a preparação dos alunos. Eles vêm com uma bagagem já com deficiências. Os alunos que não têm dificuldade, eles conseguem. Mas a maioria tem deficiência, pelo menos na minha área, de elétrica, que envolve muita matemática. Eles

têm muita dificuldade em matemática. Se fosse um ou dois alunos, seria fácil de resolver, mas geralmente é pelo menos metade da turma.

Pesquisador - É interessante porque nos nossos cursos são selecionados os alunos. Então vindo os melhores em português e matemática, principalmente.

E1 - Se são os melhores, era para vir com uma bagagem melhor, porque aí você conseguiria fazer essa relação da teoria e prática. Mas, atualmente, a teoria e prática estão totalmente dissociadas. Inclusive dentro da própria disciplina técnica. Mas por causa disso, porque eles precisam ter uma bagagem boa. Então, por exemplo, eletrônica, se não tem uma bagagem boa lá atrás, na hora que for fazer uma prática, ele não vai conseguir. Ele pode até replicar uma prática. Mas ele não vai entender.

Pesquisador - E esse tempo que eles passam aqui ainda é pouco para conseguir fazer essa ligação?

E1 - É pouco. É pouco porque a gente tem que falar dessas deficiências. Eu, por exemplo, boa parte eu tenho que ensinar a parte de matemática, rever a parte de matemática. A parte de conceitos que era para ele ter lá atrás, falo lá atrás é o ensino fundamental ainda. E eu perco muito tempo. Então eu não consigo trabalhar bem na parte prática. Aí quando vai na parte prática eles têm muita dificuldade de replicar e quando replica, eles não entendem o que estão fazendo. A base deles ainda está bastante deficitária.

Pesquisador - Tem alguma coisa que eu não perguntei, que você gostaria de acrescentar? Você gostaria de falar mais alguma coisa? Espaço livre para falar o que você quiser.

E1 - Acho que foi, a gente falou bastante coisa, né? Uma questão, talvez, mas não sei se é adequado. Muitos alunos estão aqui porque os pais querem, e não porque eles querem. Então, no caso de aviônicos especificamente, é uma área que a maioria nem conhece. Então eles passam a conhecer depois que já estão até matriculados. Então é difícil isso. Eu acho que é um agravante, porque muitos alunos estão aqui não por vontade deles, mas por vontade dos pais. Acho que é bom, é válido até, a vontade do pai, dos responsáveis.

Pesquisador - A gente conseguiu se consolidar como uma escola referência, isso já é nítido. Às vezes, nesses processos de empobrecimento da classe média, de não conseguir manter o aluno em uma escola particular no ensino médio, tenta colocar no Instituto Federal. Seria isso?

E1 - Não. Muitos alunos têm condições. É que os pais, eles sabem que o ensino médio aqui é forte, é bom, eles querem que os filhos estejam aqui. Não é necessidade financeira, é por causa da qualidade. O ponto bom é que geralmente esses alunos que podem estar numa escola particular, geralmente eles têm uma bagagem melhor. Eles têm menos dificuldades. Eles conseguem caminhar numa boa. O problema é o pessoal que vêm com mais dificuldade do ensino fundamental. Que tem dificuldade de aprendizagem. Aí envolve a família também, alguns têm problemas familiares. Mas, isso daí a gente não pode intervir. Tem que lidar porque o aluno fez a matrícula, independente se é ele que quis ou o pai que quis. A gente tenta convencer, dessas maneiras, mostrando a parte boa,

a parte legal, a parte prática. A gente tenta montar as práticas, fazer as coisinhas para eles ver se eles gostam.

Apêndice VIII – Transcrição de entrevista realizada em 02/04/25: Entrevistado 2 (E2) - Coordenador do curso de TII (2018 - 2019) e coordenador do curso de AVI (2025 - 2026)

Pesquisador - Hoje, dia 2 de abril de 2025, estou com E2, professor de sociologia do *campus* São Carlos. Para começar, qual que é a sua formação e área de atuação no IF?

Entrevistado 2 (E2) - Formação, graduação em Ciências Sociais pela Unesp, mestrado em Sociologia Política, doutorado em Sociologia, licenciatura em Geografia e especialização em psicopedagogia.

Pesquisador - No IFSP – São Carlos você atua como professor de sociologia, certo?

E2 - Isso.

Pesquisador - Há quanto tempo você está no Instituto Federal?

E2 - Faz 15 anos.

Pesquisador - E no *campus* São Carlos?

E2 - *Campus* São Carlos, 9 anos.

Pesquisador - E você teve uma trajetória por onde antes do Instituto São Carlos?

E2 - Eu ingressei no *campus* São João da Boa Vista em 2010, fiquei até 2012, fui para o *campus* Araraquara, fiquei lá até 2016 e aí fui movido para São Carlos.

Pesquisador - Você atuou aqui, além de professor, como coordenador do ensino médio integrado em Informática para internet. Agora, atualmente, você está como coordenador em Aviônico?

E2 - Isso.

Pesquisador - Além disso, você foi membro da formação dos PDI de 2019 a 2023 e agora do PDI 2024 a 2028.

E2 - Isso. Aqui no *campus*, mas eu também era membro da comissão do PDI do *campus* Araraquara.

Pesquisador - Você participou da elaboração de algum ensino médio integrado antes de vir para o *campus* São Carlos?

E2 - Sim, em Araraquara. Eu estava lá na ocasião em que o *campus* decidiu implantar o ensino médio integrado, em que nós não tínhamos um núcleo comum ainda. E o diretor, por meio da gerente educacional na época, designou essa tarefa para mim. Na verdade, eu tive uma dupla tarefa. A gente tinha uma parceria com a rede estadual. Era o

último ano, a turma estava se formando e a gente não tinha PPC aprovado. Eu tive que criar os PPCs, aprovar os PPCs para finalizar o curso, para deixar tudo regulamentado. E concomitantemente a isso, a gente estava elaborando os PPCs dos dois cursos, de informática e mecânica, que iam iniciar em 2016.

Pesquisador - O ensino médio integrado dos institutos federais tem como princípio a formação integral e omnilateral, a partir do trabalho como princípio educativo e da politecnia. Para você, esses conceitos são claros?

E2 - Até são, mas eu vejo uma distância entre essa parte conceitual e a gente fazer a execução disso na prática. Tanto na própria concepção dos cursos, do ponto de vista dos PPCs, quanto no dia a dia, no trabalho, na própria concepção do corpo docente. Uma parte tem um pouco mais de clareza em relação a isso, outra parte não. Então você tem uma realidade muito heterogênea. E das outras instâncias dentro do próprio instituto, dos outros setores, setores da CAE, sociopedagógico, eu não vejo um trabalho na mesma linha. Eu vejo que a gente tem coisas muito disseminadas.

Pesquisador - Durante as formações dos PPCs e discussão de PDI, ao longo da sua experiência, esses conceitos foram ou têm sido discutidos com os docentes e servidores do Instituto Federal?

E2 - No *campus* São João da Boa Vista era, em Araraquara era, e aqui eu vejo uma dificuldade muito grande. Se você tenta colocar isso em discussão, muitas vezes não vinga. Então eu acho que tem muitos colegas aqui que já desistiram, nesse *campus*, porque você fala um pouco sozinho ou com poucas pessoas.

Pesquisador - Conversando com outro professor, ele também passou pelo *campus* Araraquara, ele comentou que tinha um grupo de discussão sobre esses conceitos, mas acabava sendo mais como complementação de carga horária, por serem docentes que ainda estavam em um curso em formação, do que realmente um interesse em se debater e discutir esses conceitos.

E2 - Como é que funcionava lá. Quando a gente iniciou a elaboração do PPC, a gente iniciou primeiro pela fundamentação nesses campos. Primeiro a gente tinha que ter mais clareza do que era o ensino integral, do que era essa formação integral e tudo, para aí a gente pensar no modelo que a gente ia fazer. Então, primeiro a gente teve essa discussão, a pesquisa, a gente lia textos, a gente discutia. Então, a comissão foi elaborada, ela partiu daí. E isso envolveu servidores de vários setores do *campus*, os docentes, parte de ensino... mas o sociopedagógico teve uma participação muito efetiva nesse processo, que eu não observo aqui nesse *campus*. Eu observo que você não tem um trabalho, vou usar a palavra mesmo, em sinergia, entre os docentes, o ensino e essa retaguarda, esses setores de apoio para a gente. E eu vejo que o processo é um pouco travado. Eu acho que isso está muito ligado ao contexto de como o *campus* foi implementado, diferente de outros *campi*. Aqui teve uma história muito ímpar.

Pesquisador - No *campus* São João da Boa Vista também foi feito essa discussão com o propósito de formar e de implantar o ensino médio integrado?

E2 - Não, porque eu fui nomeado para trabalhar no ensino médio e o ensino médio já tinha sido implantado. Ele estava sendo tocado por professores substitutos e aí fez-se concurso para contratar os efetivos. Então já existia o PPC, só que nas reuniões semanais,

era uma reunião só para os dois cursos integrados, havia um coordenador só, a gente discutia muito isso, a gente trazia essas questões conceituais, essas questões fundamentais, do campo que a gente atuava, para formar um corpo docente um pouco mais coeso.

Pesquisador - Quando eu cheguei aqui no *campus* São Carlos, e nós chegamos juntos, se percebia que existia uma reação adversa à formação do ensino médio integrado aqui. A gente percebia que não estava sendo bem recebido pelos docentes. Gostaria que você comentasse se você também teve essa percepção, se você sentiu essa reação. Como foi essa reação dos docentes e servidores em relação a ter que atuar no curso de ensino médio integrado? E como você teve experiência em outros *campi* também, se também havia essa reação contrária ao ensino médio integrado?

E2 - Não havia em São João, nem Araraquara. Em São João, cheguei lá e já existia ensino médio, então eu não acompanhei como é que foi o processo de decisão da implantação do ensino médio. Mas os dois integrados que a gente tinha lá, era assim, meio que visto com muito carinho pelo *campus*. Quando nós chegamos, os docentes do núcleo comum, fomos contratados, fomos todos nomeados juntos, nós tivemos uma excelente recepção no *campus*, com um discurso de que, agora, com um corpo efetivo mais estável, o curso ia deslanchar, e isso de fato aconteceu. Não que os professores substitutos fossem ruins, não é essa a questão. É que a pessoa, ela não era de dedicação exclusiva, ela trabalhava em mais lugares, ela estava ali provisória. Então é diferente a pegada. Na hora que a gente chega, chega uma equipe inteira nova, todo mundo era muito mais jovem naquela época, e muito motivado. Então formou uma equipe muito bacana. Então eu senti isso. Em Araraquara, eu não fui para atuar no ensino médio, porque não existia. Mas eu fui muito bem recebido lá também, nessa perspectiva de que eu era um dos primeiros que já tinha chegado no *campus* com uma experiência anterior de um outro *campus*, que já tinha uma história um pouquinho mais consolidada de ensino médio, para ajudar ali a criar o ensino médio. E quando eu venho para cá, é uma outra perspectiva. A gente é recebido aqui meio que como “personas não gratas”, para trabalhar, atuar em um curso que eles não queriam e que foram obrigados a abrir. Então eu não senti uma acolhida amistosa, muito pelo contrário. Uma hostilidade muito grande em relação à nossa presença aqui e em relação ao curso em si, à presença do curso em si. E alguns professores muito resistentes em dar aula para ensino médio, aula para adolescentes. Eu percebo que isso foi se dissipando com o tempo, conforme a gente foi construindo um curso bom, respeitado, com qualidade, turmas boas. Professores que tinham um pouquinho de receio no início, passaram a gostar de dar aula. E eu vejo que isso mudou com o tempo. Nós também, ao longo de 9 anos aqui, passamos a conviver com os colegas, passaram a ver o nosso potencial também. Já é algo que não tem mais volta. Então não adianta também ficar demonizando um curso. Naquele momento, eu acho que ainda não se tinha esse ranço, mas foi se dissipando um pouco com o tempo e as relações foram melhorando. E também a própria imagem do ensino médio melhorou aqui, em relação à avaliação dos servidores, principalmente dos docentes.

Pesquisador - Quando se analisa o PDI 2014 – 2018 se percebe que não havia a proposta de formação do ensino médio integrado aqui no *campus*. Mas ele abre em 2017. Inicia em 2017. Então, na sua percepção, foi obrigado a abrir? Não foi uma vontade do *campus*, foi uma exigência superior para abrir o ensino médio integrado aqui?

E2 - É, foi uma determinação da reitoria. A gente podia ofertar o ensino técnico sem ser integrado, mas o integrado tinha uma importância muito grande socialmente

falando, porque o jovem vai fazer o ensino médio com a formação profissional aqui, enquanto que no concomitantes ou subsequentes, ele vai estudar em escolas geralmente estaduais. Então houve essa determinação por parte da reitoria. Que era a visão que se tinha na gestão da instituição na época. E eu até concordo também com isso. Ter a oferta do ensino médio integrado, você gera oportunidades para uma parcela dos jovens que eles não teriam se você simplesmente ofertasse o concomitante e subsequente, porque eles poderiam fazer o ensino médio aqui com a gente. E a gente sabe que a qualidade do nosso ensino médio está muito além do restante do ensino público e até do ensino privado. Então, realmente isso tem um caráter importante dentro de uma política pública que promove oportunidades para parcelas da população, da sociedade que não tem tanta oportunidade assim. Então vem nessa perspectiva. E isso eu observava acontecer lá em São João e Araraquara, ou seja, da preocupação em ter o ensino médio. Quer dizer, em São João foi antes desse processo, mas Araraquara foi durante esse processo. Mas mesmo que a reitoria não determinasse, em Araraquara tinha sim essa compreensão. A gente parte para discutir a abertura do ensino médio lá. Nós, como instituição pública, temos qual possibilidade de abertura de oportunidades para os cidadãos e em quais faixas etárias? Então, você entende que o ensino médio, ele integrado, tem um fator muito importante para essa faixa etária. Tem um elemento importante de criação de oportunidades para essa faixa etária. Era algo muito claro para as pessoas do *campus* e as pessoas entendiam que nós não tínhamos nem que discutir, que era uma obrigação nossa, que era um dever nosso ofertar esse curso. E eu não via essa leitura aqui no *campus*. Aqui no *campus* não havia essa preocupação.

Pesquisador - Tem a questão da quantidade de ensino médio integrado que a gente tem aqui. Pela determinação teria que ser 50% de ensino médio integrado.

E2 - Não, não é 50% ensino médio integrado. É 50% de formação técnica, que pode ser integrado. Pode ser concomitante, pode ser subsequente.

Pesquisador - Na minha qualificação participaram outros docentes do Instituto Federal que são pesquisadores do ensino médio integrado. Uma das coisas que eles apontaram é que nós estamos irregulares, por termos somente dois cursos de ensino médio integrado.

E2 - Isso não é verdadeiro. Nós não estamos irregulares porque a legislação, você pode consultar, não diz que tem que ser ensino médio integrado. Ela diz preferencialmente, mas você tem que ter essa porcentagem de 50% de formação técnica. E a formação técnica ela é concomitante, subsequente e integrada. Você poderia ter só integrado e estaria dentro da legislação. Você não poderia não ter o integrado, mas a legislação não diz qual é a porcentagem de integrado. É preferencialmente, mas não diz que tem que ser exclusivamente.

Pesquisador - Havia proposta de ter também ensino médio integrado para gestão, que seria PROEJA. O que aconteceu com esse curso?

E2 - Uma coisa é o contexto da oferta de um curso diurno para jovens adolescentes que estão na idade correta de ensino. Saiu do ensino fundamental, 9º ano, e ingressa no ensino médio. Não são alunos trabalhadores, são alunos que a família fomenta e alguns recebem auxílio estudantil para poder se manter na instituição. Um outro cenário são os alunos do PROEJA, que são alunos que estão fora da idade escolar regular. Tem uma defasagem de tempo, que deveriam já ter concluído o ensino fundamental e médio, não

concluíram por várias razões e são essencialmente trabalhadores. E trabalhadores que são pessoas que não moram próximas aqui do *campus*. Então o entendimento do *campus* é que a oferta aqui seria mais para cumprir a legislação do que para se gerar de fato a oportunidade. Uma outra possibilidade seria ofertar em outro espaço, e isso envolveria necessariamente a gente ter que fazer acordos, convênios. E existiu um receio muito grande em relação a isso, porque a gente surge como *campus* com o convênio com o Federal, mas, com uma mudança de gestão ele foi rompido e a gente teve que se replanejar diante desse cenário. Então, isso gerou um pouco de insegurança em fazermos uma parceria com outro ente, que talvez fosse o município. A gente sabe que as mudanças nas gestões das instituições públicas ou dos entes públicos, elas podem levar à interrupção de determinadas políticas, determinados acordos. A gente passou por isso na prática. Então houve essa discussão, ou seja, de estar utilizando recurso público, mal utilizando o recurso público, ofertando algo que não se reverterse tão diretamente para as pessoas.

Pesquisador - Você acha que caberia mais um médio integrado no nosso *campus*?

E2 - Sim, eu acho que nessa perspectiva a gente poderia ter sim, da área que não tem ensino médio, que é da gestão. Nós poderíamos ter um ensino médio integrado. Até porque tem alunos que não se identificam com a área de exatas, mas vêm fazer o ensino médio aqui pela qualidade do ensino e tem que escolher entre os dois cursos ofertados. Então, a gente poderia otimizar o uso dos recursos e a oferta das vagas se a gente tivesse um curso na área de gestão. Porque, quem não se identifica com a área de exatas, poderia fazer esse curso.

Pesquisador - Há espaço para lutar por essa criação de um novo ensino médio aqui?

E2 - Não. Não há. Quer dizer, o funcionamento das relações de força e poder aqui, a proposição deveria vir pela área ou pela gestão do *campus* ou pela reitoria, de alguma forma. Ou você faz de cima para baixo ou você faz da base. O ideal seria que viesse da base. E a gente não tem uma correlação de forças nem de um lado nem do outro com essa perspectiva. Então, aparentemente está consolidado. Há o questionamento de outras áreas, principalmente de uma das três áreas, que eu observo, de essa área não ter formação em nível integrado. Mas para aí. É só no questionamento. Porque também não tem como obrigar o outro eixo a abrir um curso que eles não propõem.

Pesquisador - Como você descreve a experiência que teve como coordenador do curso de ensino médio integrado em TI nos seus primeiros anos?

E2 - Foi um desafio grande, porque quando você está começando algo, e eu já tinha observado isso lá em Araraquara, você tem que tomar muito cuidado com o que você vai fazer para focar nos acertos e minimizar os erros, porque você pode criar uma prática viciada, que depois vai ser difícil ser corrigida lá na frente. Então, você tem que ter muita cautela e tem que ter um trabalho muito forte de equipe, para que as pessoas abracem, para que elas incorporem os fundamentos necessários ali para isso ter continuidade ao longo do processo. Então, foi um desafio grande, você tinha uma realidade um pouco inóspita. Você estava à frente de um curso que não era desejado pelo *campus*. Você tinha uma equipe que tinha sido recebida com hostilidade, que se sentia preterida, era tratada com preterição, de fato. E você tinha que lidar com isso, que era com a autoestima do grupo. E isso foi um desafio. Era um desafio muito grande. Mas eu acho que a gente conseguiu avançar, porque nós conseguimos fazer com que a equipe

fosse respeitada, com que o curso fosse creditado, a concorrência foi aumentando gradualmente. E eu vejo já agora, a gente já está com 8 anos da implantação do curso. E depois, na sequência, veio o curso da área da aeronáutica. Eu vejo como um tesouro que a gente tem no *campus*. A gente já tem um curso que é reconhecido internamente como um bom curso, como um fator de projetar o *campus* tanto no município, na região. E as pessoas conhecerem muito o Instituto pela presença desses jovens, das famílias aqui. E a gente vai tendo pessoas que vêm estudar aqui o ensino médio, fazem graduação. Famílias que os filhos todos estudam aqui ou estudaram, ou vão estudar, da mesma família. Tem uma família que tem três filhos, os três passaram por aqui, então, você vai se tornando uma referência. Eu acho que isso mostra que o trabalho da equipe foi bem concretizado, foi bem realizado. Acho que quem trabalha no ensino médio hoje sente satisfação em trabalhar em um curso que está rendendo bem, está gerando oportunidades, em que você tem alunos que têm interesse em vir estudar aqui e que, enfim, fazem a opção pelo ensino médio aqui, disputam as vagas. A gente tem uma concorrência que só foi crescendo ano a ano. A gente já está com 13 candidatos por vaga em um curso e oito no outro. Isso mostra que o trabalho foi reconhecido. De uma certa forma, tirando todas as adversidades que a gente teve, no processo, eu acho que a gente saiu vitorioso. Não significa que é perfeito, ou que a gente não possa melhorar, mas podia ter sido pior.

Pesquisador - E agora como coordenador em aeronáutica, o que mudou nesse tempo e por ser outro curso?

E2 - É diferente. São cursos diferentes. São áreas diferentes. São equipes diferentes. São 27 professores no curso de aviônicos. Desses 27 só 12 são docentes também de informática. Então a maioria não é a mesma equipe. Isso faz com que você tenha o dia a dia das coisas de uma forma diferente. Também foi implantado de uma forma diferente. Eu posso dizer, que isso não é um segredo, todo mundo que conversa um pouco disso, se observa que não teve essa preocupação em ter um determinado padrão na implantação, para ter uma continuidade depois. Foi feita de uma forma um pouco improvisada. E isso acabou afetando a autoestima dos alunos, que afetava a própria procura pelo curso e o desempenho dos alunos. Então, quando eu vim para essa coordenação, a gestão do *campus* me colocou esse desafio e pediu para eu colaborar, porque a principal meta que a gente, talvez, precisasse atingir era essa, é a gente conseguir ter uma paridade entre os dois cursos. Não se sentir o cachorro vira-lata. E assim, ao contrário do início de TI, da coordenação de TI, em aeronáutica eu tive os ventos soprando mais a favor, porque já tinha um espaço de tempo maior passado, e a equipe já tinha tido contato comigo direta ou indiretamente, com a minha atuação lá no curso. Então meu trabalho tinha credibilidade e confiança. Isso me ajudou. E também porque a gente já teve o aumento da concorrência, a gente já tem uma proximidade maior entre os ingressantes dos dois cursos. E, é claro que desde que o professor que me auxilia e eu assumimos no ano passado, em agosto, a gente já tentou promover algumas coisas para mudar essa visão que os alunos têm de serem preteridos e melhorar a autoestima. E a avaliação que a gente tem é que já conseguimos fazer isso acontecer. Eles já se sentem valorizados, eles já não se sentem menores ou inferiores, eles já estão se sentindo melhor. Felizmente a gente conseguiu reverter, aquilo que era, talvez, o principal desafio, que a gestão colocou para a gente. Claro que a gente pode fazer muito mais coisas nessa perspectiva, mas a gente já conseguiu um avanço que é ótimo. Temos que fazer alguns ajustes. Temos que ainda dar uma cara de equipe. A gente ainda tem mais indivíduos trabalhando no curso do que uma equipe de fato. Mas isso a gente tenta gradualmente ir construindo. O processo vai ser diferente do que aconteceu em TI, porque lá a gente estava começando, e aqui a gente já

está em um processo que já está em andamento, de uma determinada forma há mais tempo. Então, a gente vai ter que conseguir fazer esse trabalho dessa perspectiva de equipe, de uma forma um pouco mais gradual.

Pesquisador - Essa diferença entre o curso de informática e o curso de aeronáuticos, de concorrência e tudo mais, tem a ver com as áreas? Do pouco conhecimento da área de aviônicos? De alunos que ingressam no ensino médio em aviônicos não querendo essa área, ingressando somente pelo ensino médio? E, por outro lado, em informática já há uma aceitação maior da área, e querem mais informática do que aeronáuticos? Como você entende essa diferença?

E2 - Bom, os cursos da área de informática de maneira geral, eles são bastante procurados, em nível médio e graduação, e não é diferente aqui no nosso *campus*. O nosso ensino médio de informática, ele sempre vai ser o mais procurado. Isso acontece em outros *campi* também. Em São João, o de informática era mais concorrido que o de eletrônica, que era computação e indústria. Em Araraquara também, o de informática era mais concorrido que o de mecânica. Eu percebia nitidamente a diferença dos alunos de informática e os alunos de mecânica lá. Sendo que os dois cursos foram implantados juntos. Era um processo mais conjugado. Até acho que a escolha de uma das áreas não é uma coisa aleatória. Envolve vários fatores. Talvez eu poderia arriscar que aqui no nosso *campus*, o curso de informática talvez tenha mais pessoas atualmente, conversando com os alunos, mais pessoas que vêm pelo ensino médio e não pretendem seguir carreira na área. Mas, você ter um conhecimento nesse campo sempre pode ser útil, independentemente onde você for trabalhar. E no curso de aeronáutica é diferente, porque é uma coisa muito mais restrita e específica. O conhecimento naquela área pode não te agregar muitas coisas para você trabalhar em outra área, o que faz com que a gente observe que a gente tenha muitos alunos que querem seguir a área, querem fazer engenharia aeronáutica, que querem trabalhar no setor, que se encantam com a área, que veem as possibilidades de trabalho, que veem que existe uma demanda muito grande por profissionais formados nessa área. E inclusive tem alunos que estão fazendo o segundo curso. Faz o ensino médio, mas está fazendo um técnico concomitante à noite aqui. E gente que já está com o terceiro curso, que está fazendo ensino médio, já terminou o concomitante e está fazendo outro. Vai sair com as três habilitações e pretende fazer engenharia ou então pretende já trabalhar como técnico. E ele vai ter um currículo muito bacana para já começar a trabalhar como técnico e posteriormente fazer uma graduação na área ou trabalhar como técnico até se aposentar. Então eu tenho observado isso. Que alunos que têm vindo, eu acho que o aumento da concorrência pode estar associado a isso também. Das pessoas lá fora perceberem que aqui você tem uma boa oportunidade, que você pode fazer as três habilitações, sair bem formado e com uma possibilidade de emprego bom, em uma área que tem menos concorrência que a própria informática. Eu observo muitos alunos com esse discurso, com essa fala, nas conversas com os alunos. A gente observa muito isso. Eu acho que vir só pelo ensino médio exista nos dois cursos, mas não seja, ali, a unanimidade. Eu acho que talvez na área de aeronáutica você tem mais alunos que vêm pelo curso em si, técnico, daí não optam por informática e optam por aviônicos, porque querem atuar.

Pesquisador - Entrando em questões mais conceituais, como você compreende o conceito de formação integral no contexto da educação profissional tecnológica?

E2 - A formação integral pode se dar também fora do contexto da formação profissional. Então, eu tenho uma ideia, porque ela não é exclusiva da formação

profissional. Você pode ter num curso regular uma formação integral, que é uma formação que envolve a integração entre áreas, entre saberes, perspectivas. Se não trabalhar nessa perspectiva tão segmentada em disciplinas e em conteúdos, você tem uma formação muito mais densa, consistente e ampliada, interligando áreas, saberes. O ensino médio integrado pode ser um ensino com formação integral ou não. Não necessariamente precisa ser, assim como um curso regular pode ter uma formação integral ou não. Eu entendo que pelas características nossas, o perfil dos ingressantes, do perfil do corpo docente, a gente tem ou teria um contexto muito favorável a ter uma formação integral. Porém, isso não é uma coisa tão simples de se implementar, porque você envolve uma articulação de trabalho de equipe. Não é algo tão simples para você articular e tem que ser algo também pensado na perspectiva institucional. Essa é uma coisa que eu observei e comento com os colegas aqui. A gente ainda tem muitas coisas que são feitas aqui que são mais pessoais que institucionais. Então, se você tem uma pessoa à frente de algo, a coisa funciona ou sai naquela perspectiva. Essa pessoa sai, aquilo ali acaba. Então, essa formação integral, ela teria que ser algo institucional. Independentemente das pessoas que estão ali, o processo vai continuar. E eu acho que talvez essa seja uma das grandes dificuldades que a gente tem. A gente não tem algo institucionalmente ainda pensado, nem localmente no *campus* e nem em nível de reitoria. Nós não temos uma a formação integral como uma referência. Pode se discutir a respeito, mas trabalhar nessa perspectiva, eu acho que nós não fazemos, nós não temos, nós não entendemos.

Pesquisador - E haveria a possibilidade de utilizar os conhecimentos da área técnica na integração entre teoria e prática, mas sem haver a profissionalização? A gente está falando de formação integral. Então há essa relação de se aproximar a teoria e prática para ter uma formação integral mais consistente. Só que o nosso ensino médio integrado, ele é integrado à área técnica profissionalizante. A ideia de utilizar o conhecimento da área técnica não seria para formar profissionalmente, mas para justamente fazer essa associação entre teoria e prática.

E2 - Não a formar profissionalmente, mas formar além?

Pesquisador - No sentido de aproveitar que temos professores da área de gestão, da área de indústria, da área de informática e, ao invés de formar separadamente para cada uma dessas áreas técnicas, juntar esses conhecimentos docentes, práticos, pra formar integralmente. Com isso, o aluno do ensino médio integrado também teria as disciplinas com áreas da gestão, da indústria, da informática, justamente tornando algo mais sólido, compreendendo o conhecimento prático sobre a realidade social e sobre a própria teoria.

E2 - É, eu acho que seria o ideal e muito bacana. Mas, mais uma vez, eu acho que eu volto naquela questão. Teria que ter uma política institucional paara isso acontecer. Que não dependesse das vontades ou dos esforços das pessoas, mas que pudesse ter continuidade.

Pesquisador - Eu procuro trabalhar isso dentro da tese. A partir do momento que se busca uma formação integral em uma sociedade capitalista, em que se está formando jovens trabalhadores, isso se torna contraditório. Em que sentido essa formação está indo mais para uma formação integral ou mais para uma profissionalização precoce? Como você entende essa relação?

E2 - O que nós temos, na prática, é mais essa perspectiva da profissionalização precoce. A gente forma para atuar no mercado como técnico. Porém, a gente não pode

desconsiderar que os nossos alunos são muito engajados, muito envolvidos e a gente também abre determinadas possibilidades de eles criarem, produzirem, aprenderem gestão na prática. Como, por exemplo, a semana de educação, ela não é feita para eles, ela é feita por eles. Eles aprendem muitas coisas que vão ser importantes para a vida deles. Negociar, organizar-se, aprender a lidar com frustrações. Mas a gente não deixa de ter essa formação com uma perspectiva de formar para o mercado. Porque também há uma necessidade. Tem uma parcela significativa dos nossos alunos que precisarão trabalhar. Então, eles também vêm com um objetivo utilitarista. Eles precisam trabalhar, são famílias humildes, eles vão ter que, se sustentar, ainda muito jovens.

Pesquisador - Esse modelo adotado no Instituto Federal favorece a emancipação? É uma educação emancipatória?

E2 - Talvez não naquilo que seria o ideal para a gente, mas, comparando com o que você tem nas outras escolas, sim. Eles, quando passam por aqui, se tornam pessoas diferentes do que eles eram em relação aos jovens da mesma idade deles. Eles são notados quando vão estudar, quando vão trabalhar. É mais perceptível que o aluno do Instituto Federal tem um determinado perfil que destoa um pouco dos demais, o que torna para eles um elemento positivo. Porque eles vão ter que sobreviver de alguma forma, provavelmente trabalhando em alguma empresa. E isso já é um diferencial que os habilita a eles conseguirem uma empregabilidade maior. Mesmo que eles façam um ensino superior, eles vão ter oportunidades lá, e eles já chegam sabendo o que é uma iniciação científica, o que é uma pesquisa. Eles já chegam em uma situação de privilégio. E é até interessante pensar isso, porque você tem a maioria de pessoas que, se não tivesse passado por aqui, se conseguissem entrar em uma universidade pública, se veriam como privilegiados. E a gente inverte essa lógica, porque são alunos de uma escola pública, de famílias humildes em sua maioria, que chegam em uma grande instituição de ensino pública já com ideias de pesquisa e uma visão muito mais realista até de trabalho, de mercado, e do posicionamento deles diante do aprendizado, diante da autonomia, de se formar e de ser até um pouco autodidata. Até interessante olhar isso, inverte a lógica de manutenção dos privilégios para aqueles que sempre foram privilegiados e eles incomodam. A gente acaba incomodando porque você acaba tirando as oportunidades daqueles que sempre foram das gerações privilegiadas na sociedade e em detrimento de pessoas que vêm de baixo.

Pesquisador - Conversei com alguns alunos egressos, eles relatam isso mesmo. Isso é um diferencial.

E2 - Um antigo aluno nosso, sabe onde está agora? Na Alemanha. Esse é o perfil dos nossos alunos, você vê, os limites deles são muito maiores. E ele não é um jovem que veio do Dahma³¹. Ele é um jovem que vem da Cidade de Araci³². Que jovem da Cidade de Araci que estabeleceria esse limite, conseguiria atingir esse limite? Passou por aqui, ele quis estar aqui, ele se esforçou muito para estar aqui e o Brasil não é o suficiente para ele, foi pra Alemanha. A gente tem vários deles que estão nessa mesma linha, nessa mesma pegada.

³¹ Condomínio fechado de alto padrão.

³² Bairro periférico de baixa renda da cidade de São Carlos/SP.

Pesquisador - Qual é a sua compreensão sobre o conceito de trabalho como princípio educativo?

E2 - É muito superficial. Eu não vou enrolar, não. Uma coisa que eu senti aqui, não é tentando me esquivar não, mas eu senti que a gente vai murchando aqui nesse *campus*. A gente é tão cerceado aqui que discussões que a gente fazia em outros campos, em reuniões, não tem aqui. Você vai se distanciando disso, você vai se envolvendo com o trabalho do dia a dia. Um exemplo prático: você se lembra que a gente estava discutindo antes da pandemia de fazer ou converter o ensino médio de semestral para trimestral? E isso morreu ali, estamos retomando agora. Eu não lembro quem que falou a respeito disso, daí eu me lembrei e falei: "Gente, nós tínhamos discutido isso, né? A gente estava analisando textos, vendo como é que isso funcionava, vendo os prós, os contras, tudo. Falei: "Gente, como é que a gente vai minguando aqui?". Porque nem sequer eu lembrava que a gente tinha feito essa discussão. Então, eu acho que essa perspectiva que você coloca, ela é importante, mas ela é deixada de uma maneira tão irrelevante aqui que eu não tenho um posicionamento a respeito. Isso é uma falha.

Pesquisador - Como um ensino médio integrado à formação profissional, a ideia do trabalho como princípio educativo compreende trazer o trabalho como categoria fundamental para a realização humana, de encarar o trabalho dentro de uma maneira crítica, não apenas mercadológica, mas demonstrando as relações de trabalho e as contradições existentes. É uma visão marxista-gramsciana. Essa relação entre trabalho e educação, conforme preconizado pelo ensino médio integrado, estaria sendo aplicada de maneira adequada?

E2 - Eu acho que em algumas disciplinas de forma muito pontual. Isso não é algo que você tem como um referencial do curso, ou da própria instituição, ou do próprio *campus*. Mas, evidentemente, tem alguns conteúdos, algumas disciplinas, em que essa temática vem à tona e vai ser abordada, mas como conteúdo de disciplina, e não como uma perspectiva mais ampliada de formação.

Pesquisador - Na sua experiência, há diálogo efetivo entre as disciplinas do núcleo comum e das disciplinas técnicas, já que é um curso de ensino médio integrado? Há colaboração entre os docentes, as estratégias para integração, essas coisas?

E2 - Não. Na verdade, têm o nome de integrado, mas é um curso concomitante. As disciplinas são muito isoladas, mesmo lá no núcleo comum. O docente vai e faz o trabalho. Eventualmente, faz um trabalho em conjunto. Mas, no geral, a gente faz o nosso trabalho, no nosso horário e mesmo em disciplinas de áreas afins.

Pesquisador - Mesmo havendo tentativas de integrar, pois existiram reuniões e debates, ainda é um desafio.

E2 - É. E é um desafio até das pessoas que, em tese, estariam engajadas para que isso acontecesse. Um desafio grande.

Pesquisador - E a percepção dos alunos em relação à integração entre as áreas técnicas e da formação geral? Os alunos percebem essa integração? Aliás, eles querem a integração ou querem a formação técnica?

E2 - Eu acho que talvez alguns podem até querer, mas o querer vem, talvez, de discussões. Coisas que eles veem fora daqui, de adultos conversando. Ou veem alguma coisa na internet. Porque vamos pensar a história de um jovem: você faz ensino fundamental de um determinado jeito, você entra no ensino médio desse mesmo jeito. Para você, ensino é aquilo, não tem outra possibilidade. Então, eu querer algo diferente, eu preciso primeiro saber o que pode ser diferente. Nós, como educadores, a gente sabe da relevância dessa questão da integração, mas somos educadores. De repente, alguém que seja filho de um professor que ouve essas discussões, pode até estar um pouquinho atento nisso e perceber como uma falha, mas eu acho que a grande maioria talvez nem olhe por essa perspectiva. Vem, estuda para a disciplina, tem a aula, faz a avaliação, tem a nota, passa de ano e vai. A vida segue! Segue o curso que eles estão habituados. Eu acho que se houver algum questionamento, ele é muito pequeno e pontual, não imagino que seja algo tão disseminado entre eles. Mas é só uma percepção minha.

Pesquisador - Na sua opinião, o modelo atual de ensino médio integrado consegue superar a tradicional separação entre teoria e prática?

E2 - Não tanto. Eu acho que talvez na área de aviação mais. Porque você vai ter que ir lá no equipamento, vai ter aula lá no equipamento, vai ter que resolver uma coisa no motor... Eu acho que na área da informática é mais difícil acontecer isso, que você vai criar um *software* para um problema fictício. E quando você vai para a empresa, trabalhar, e você vai ter que desenvolver um *software* para a *internet*, a pegada é outra. Na área de aviação você chega na empresa e já tem que saber dar conta daquilo que você vai encontrar lá. É uma percepção que tenho, tendo sido coordenador de lá e sendo coordenador daqui, e vendo como é que os alunos se relacionam com aquilo que eles aprendem nessas disciplinas técnicas. E por que eu falo como coordenador? Porque quando você está na coordenação - isso é uma coisa interessante, não sei se acontece com todo mundo - mas quando eu era coordenador de TII, eu era professor coordenador, então via as coisas de uma forma. Quando eu saí da coordenação, coisas que eu me preocupava em enxergar no curso de TII, eu não estava preocupado como professor. E em aviónicos eu era professor só. Depois virei coordenador. Então, coisas que eu não estava constantemente preocupado em observar, eu passei a ter que observar. A gente olha com um olhar um pouquinho diferente, quando você é professor e quando você está na coordenação. As pessoas têm uma visão mais do macro, do todo. Eu acho que hoje eu consigo enxergar dessa maneira. Eu vejo que tem essa necessidade pelo próprio perfil dos alunos, de AVI, deles pegarem o problema, tentarem entender para resolver. É uma relação muito mais direta com o que eles vão executar. Portanto, a teoria e a prática têm que estar muito mais conjugadas, mas na formação técnica. Talvez na formação do núcleo comum ainda tem uma perspectiva, em sua maioria, muito mais teórica do que prática.

Pesquisador - Tem alguma coisa que eu deixei de perguntar que você gostaria de acrescentar?

E2 - O que eu gostaria de deixar aqui pontuado é que, sim, podemos melhorar, não somos perfeitos. Uma série de coisas a gente poderia fazer melhor ou diferente, que precisaria avançar. Mas, apesar de tudo isso, eu acho que a possibilidade de gerar oportunidades para uma dezena de jovens que não teriam essas oportunidades é extremamente relevante e significativa, e que está fazendo a diferença para uma quantidade enorme deles. Isso não justifica que a gente não deva procurar melhorar, mas também não significa o nosso trabalho está sendo irrelevante. O nosso trabalho é relevante. Se a gente deixasse de existir, a gente faria falta, com certeza. E eu acho que o

fato da gente saber que faria falta mostra que o nosso trabalho está causando um impacto positivo e importante. Então é uma conquista importante para uma faixa etária da população, que é uma faixa etária que é o futuro deles e nosso. Então, a gente forma pessoas numa perspectiva muito interessante. A gente percebe que são pessoas diferentes, que são pessoas com uma sensibilidade maior, com uma preocupação maior com elementos que muitos jovens estão um pouco alheios ou alienados. Tudo isso faz a diferença e tudo isso eu acho que vale a pena no nosso trabalho. Acho que é uma coisa que merece ser pontuada. E trabalhamos com colegas muito bacanas.

Pesquisador - Muito bem. Muito obrigado, E2.

Apêndice IX – Transcrição de entrevista realizada em 16/04/25: Entrevistado 3 (E3) - Docente da área de TII responsável por elaborações em PDI e PPCs

Pesquisador - Hoje, dia 16 de abril de 2025, estou com o E3, professor da área de informática do Instituto Federal de São Carlos. E, pelo que eu estava pesquisando, você foi membro da equipe de formulação do PDI 2014-2018, do PPC do EMI em TII em 2016 e da reformulação desse PPC em 2023. Confere?

Entrevistado 3 (E3) - Confere.

Pesquisador - Gostaria que você falasse qual que é a sua formação e a área de atuação no IF.

E3 - Bom, eu sou formado em Ciência da Computação, mestrado e doutorado em Ciência da Computação e Matemática Computacional na USP. Ambos foram na área de computação focada em inteligência artificial, robótica e inteligência artificial. E no IF, eu sou professor da área de computação também, atuando nos cursos técnico em informática para internet, o bacharelado em Engenharia de *Software*, tecnólogo em análise e desenvolvimento de sistemas e na pós-graduação em desenvolvimento de sistemas para dispositivos móveis.

Pesquisador - Há quanto tempo você está no Instituto Federal?

E3 - Desde setembro de 2012.

Pesquisador - Entrou aqui direto, ou passou por outros lugares?

E3 - Direto.

Pesquisador - Gostaria que você falasse um pouco como foi a sua experiência na elaboração do PDI de 2014-2018 e dos PPCs dos cursos de TI.

E3 - Bom, na elaboração do PDI, faz um tempinho, tem que puxar um pouco da memória. Mas uma grande questão foi essa de ter os cursos integrados ou não no *campus*. Um dos grandes debates que eu lembro que rolou. Isso, deixa eu ver, o PDI 2014, acho que foi ali.

Pesquisador - A próxima pergunta entra nesse ponto. Quando pega esse PDI 2014-2018, ele não estava previsto a abertura do ensino médio integrado no *campus*, que começou em 2017. Teve alguma coisa ali, pois não estava previsto, mas por fim foi colocado,

E3 - É. Nessa época, a gente ainda estava dentro do AT-6 da UFSCar. Então, eu lembro que para aquele período, o debate não foi nem muito na questão pedagógica, era uma questão de infraestrutura. Como a gente vai oferecer um curso para alunos do ensino médio sem tá cercado³³, né? Então, eu lembro que foi um dos argumentos que mais pesaram. Aí tinham outros também, como a questão de que o *campus* não tinha sido planejado para isso. Aqueles mais antigos, o pessoal que atuou na criação do *campus*

³³ O IFSP – São Carlos ocupou o espaço da UFSCar até novembro de 2016, quando se mudou para *campus* próprio. Na UFSCar não haveria possibilidades de limitar as áreas de movimentação dos alunos do EMI.

mesmo, falavam que tinha um desenho diferente, que era para ser focado somente em cursos de ensino superior. Porque nessa época ainda não tinha passado no Conselho Superior do IF a normativa interna de que cada *campus* tinha que cuidar dos seus percentuais de 50/20/30. Antes era assim, um entendimento - na verdade, esse entendimento é válido - que esses percentuais, por lei, são para o Instituto Federal de São Paulo. Como se organiza isso dentro dos *campi*, fica a cargo da instituição. E aí, mais para frente, bem depois disso, que foi determinado: não, cada *campus* tem que implementar os três percentuais. Mas a ideia era que (o nosso) fosse um *campus* mais voltado para o ensino superior, até então. Mas isso é uma ideia muito antes de eu entrar, e já foi vendida essa ideia para a gente. Aí, quando chegou a ideia dos cursos integrados, eu lembro que a gente teve também um período intermediário em que a gente chegou a abrir o integrado, o ensino médio, mas com a parceria com o ensino público do estado de São Paulo. Eu cheguei a lecionar, inclusive, nesse curso. Que a ideia era que as aulas do propedêutico fossem os professores do estado e as aulas técnicas, os professores do instituto. Então, para a gente, na época era um ganha-ganha, porque com o quadro atual de docentes dava para implementar rapidamente. E aí, foi implementado. E eu acho que só não teve muito sucesso por conta de política, porque era uma ideia interessante.

Pesquisador - Eu conheci o Instituto Federal em meio a essa política. Eu era professor do estado, estava em Avaré na época, e eu atuava como professor do núcleo comum, como professor do estado. E tinha os professores da área técnica. Eu me lembro que estava nessa fase de transição. Quando eu prestei o concurso, eu prestei para o *campus* de Avaré. Depois acabaram me chamando, dois anos depois, para São Carlos. E essas turmas iniciais, que eram por meio da parceria, eles se sentiam discriminados com as turmas que eles diziam puro-sangue, que já eram os alunos dos professores que estavam trabalhando em paralelo. Foi tenso para aquela turma que foi por parceria. Os alunos falavam: "Nós não somos puro-sangue, nós estamos sendo tratados de uma maneira diferente".

E3 - Aqui a gente não teve esse conflito, porque teve um *gap*. A gente formou a última turma do integrado na parceria, aí ficou um tempo sem, e depois é que, se eu não me engano...

Pesquisador - Foi com a Arlindo Bitencourt, né? A parceria?

E3 - Terminou na Arlindo Bitencourt³⁴, mas começou na Conde do Pinhal³⁵. Depois fomos para o Arlindo. Quando a Conde virou ensino integral a gente foi remanejado. Porque a Conde foi piloto em São Carlos desse ensino integral do estado. Começou lá, foi a primeira escola que foi feito piloto. Eu gostava do ambiente, dos professores da Conde, eu achei que era uma escola muito bacana. Só que o que aconteceu também? Não tinha processo seletivo. Era um sorteio. E o que ia acontecer, que deu muito errado nessa época, que eu me lembro, é que foi prometida uma bolsa para os alunos, e muita gente, muitos pais, queriam que o aluno fizesse por conta dessa promessa da bolsa, que no final acabou não sendo implementada. Então o objetivo para você se matricular, matricular não, botar o seu filho no sorteio para ter a chance. Na maioria das vezes não tinha a ver com a identificação do aluno. Aí o aluno, nossa, odeia informática, mas vai fazer esse integrado aqui que você vai ganhar uma bolsa, né? Aí acabou porque eu percebia que a porcentagem de alunos que tinham interesse no curso

³⁴ Escola Estadual Prof. Arlindo Bittencourt.

³⁵ Escola Estadual Conde do Pinhal.

era bem menor do que é hoje, por exemplo. Apesar que hoje a gente também tem esse perfil, né?

Pesquisador - De ir para o IF só para o ensino médio, você fala?

E3 - É, por exemplo, agora, o que que acontece? Você tem um ensino médio de excelente qualidade. É o melhor... não sei se eu estou sendo muito protecionista, mas eu acredito que é o melhor ensino médio que a gente tem na cidade. Não somente público. Eu acho que, realmente, os professores que foram contratados pelo núcleo propedêutico são excelentes. Tem formação e tem também um modelo, um regime de trabalho que permite você se dedicar muito mais. Porque não é abarrotado de aula, né? Você deu aula no estado, você sabe como que é.

Pesquisador - Eu cheguei a ter 46 aulas semanais, aula em sala de aula.

E3 - Então, não é uma questão de você ser elitista e falar: "Não, os nossos professores são melhores". Não, eles têm condições de trabalho melhores. Eles tiveram acesso a uma formação melhor, porque, né, como você está fazendo agora, pode se afastar para doutorado, se especializar. Então, o instituto ele dá uma vida para o professor muito melhor.

Pesquisador - É, como professor que veio do estado, essa diferença é gritante. Como eu disse, eu cheguei a ter 46 aulas em sala de aula e depois, de repente, você parte para no máximo 12. É um abismo muito grande.

E3 - Como você pode preparar aulas, atividades extra sala que você pode fazer.

Pesquisador - Uma coisa que eu comento muito, porque antigamente era impossível, é saber o nome de todos os alunos. No instituto, isso é possível.

E3 - Uma coisa que que aconteceu naquela época, que muitos alunos não estavam muito aí para o curso e, como também não tinha nenhum processo seletivo - isso daí é uma coisa que eu não tenho, também, uma opinião muito formada, se a gente deveria ou não selecionar, porque aí acaba que a gente, vamos falar, rouba um pouco, né, tipo, por que que os nossos alunos se formam melhores? É a mesma coisa do vestibular na universidade, no superior. É a gente que é melhor do que o professor do estado ou a gente pegou os melhores alunos para trabalhar?

Pesquisador - Essa questão, ela é bem polêmica. Inclusive, puxando o gancho para essa conversa, eu me lembro quando eu dava aula em Avaré, as aulas aconteciam no *campus* do Instituto Federal, que lá já tinha um *campus*. Mas eram alunos vindo do estado por meio de sorteio também. E a diferença de dar aula nas escolas do estado para alunos do estado e a diferença de dar aula no Instituto Federal para alunos sorteados do estado era gigantesca na questão de disciplina, na questão de dedicação. E eles não foram selecionados por uma forma de bons alunos ou maus alunos, foi simplesmente sorteio. Então, a impressão que dava era a de que, só de estar em um outro ambiente, diferente da escola do estado, que tinha um outro tipo de acolhimento, um outro tipo de dedicação dos profissionais que estavam ali, gerava um novo tipo de aluno. Então, de repente, a própria seleção não é uma seleção de bons ou maus alunos, mas de ambiente e acolhimento em que eles estão.

E3 - Também, né? E aí é uma questão que entra assim, agora Inês é morta e a gente está nesse modelo aqui e é um modelo que tem sucesso, né? Mas o que eu critico é quando fala assim: "Ah, não, aquele modelo lá, da parceria com o estado, não funciona". Mas não foi só a parceria com o estado que mudou, a gente mudou de um processo que era sorteio para seleção, né? A gente mudou de um processo que o aluno não tinha contato com o *campus*, né? Que em alguns *campi* eram os professores do estado que iam no IF e davam aula. Aqui era o contrário, a gente ia lá na Conde por conta dessa questão que a gente estava ainda na UFSCar. Então, não tinha possibilidade de ter aula na UFSCar porque não tinha um mínimo controle de menores no ambiente universitário, né?

Pesquisador - Em relação aos docentes que já estavam aqui, na sua percepção, como foi a reação dos docentes e servidores quando souberam que teriam que atuar em cursos de ensino médio integrado?

E3 - Inicialmente, a maior parte foi muito contra. Mas acho que era aquele medo da mudança, de você estar acostumado com uma coisa. E outra coisa que aconteceu é que houveram alguns episódios tensos nessa parceria com o estado que deixaram as pessoas com muito medo. Não sei se chegou a ficar sabendo, um professor, por exemplo, ficou... porque acho que um aluno puxou uma arma de brinquedo na sala. Não lembro exatamente os detalhes. Mas ele até saiu na hora, assim, falou: "Não, não dou aula mais aqui, se quiser me exonera, não sei o quê". E aí, eu lembro que a repercussão desses episódios de, assim, de violência simbólica, pelo menos, causou um medo nas pessoas.

Pesquisador - Um "Não queremos isso no nosso *campus*".

E3 - Isso. E aí tinha também a questão de implementação do PDI, se encaixaria cursos novos sem ter que abrir mão do que a gente tinha, porque a princípio o *campus* era para ser de 60 docentes. Então, nessa época, se fizesse as contas, não dava. Você não teria os cursos que a gente tem hoje se parte dos docentes que estavam programados para vir para as áreas técnicas, dentro desses 60, forem para o propedêutico. Um grande ponto que causou convencimento foi quando falou: "Não, a gente vai aumentar para 70". Ah, beleza, então a gente vai ter novas vagas, né? Porque você faz todo um desenho, contando com x professores e fala: "Não, agora a gente vai tirar daqui para colocar os professores do núcleo propedêutico para...". Aí, não! E aí, como é que é? Os cursos já estão rolando, o que vai acontecer, né? Eu acho que os principais problemas foram esses e a questão de não acreditarem muito no curso. Tem uma crítica que eu tenho hoje, que ainda é válida, mas eu consegui perceber um outro viés, que é? Como é o melhor ensino médio que a gente tem na cidade e a gente não tem como ter cursos técnicos nas diversas áreas do conhecimento, acaba que, é aquela coisa: "Ah, eu tenho opção de fazer informática ou aviônicos", né? "Ah, eu gosto de biológicas, eu queria, sei lá, ser técnico em enfermagem", né? Não tem, são essas duas opções. Então a pessoa vai, por conta do ensino médio, mas ela não vai se tornar um profissional, um técnico de informática. Enquanto formação profissional estamos formando, tipo, técnicos de informática para a sociedade? Não, não estamos. A gente forma muito pouco. O pessoal vem buscando o ensino médio e vai fazer vestibular para as diversas áreas. Tem uma pequena porcentagem que vai seguir na área. Mas inicialmente, antes de vivenciar o curso, eu achava isso uma coisa muito ruim. Porque fala assim: "Ah, a minha parte, a minha formação não está servindo para nada, eu estou aqui perdendo o meu tempo". Mas no fim não é isso, porque como a informática é uma ferramenta para todas as áreas, cada vez mais presente, esse conhecimento, que essas pessoas estão tendo, elas podem utilizar, nas suas áreas. O cara é biólogo, mas ele pode fazer uma análise de dados de genoma usando inteligência

artificial, com programação em *Python*, não sei o quê, que se ele não tivesse formação técnica no ensino médio, ele não teria capacidade. Então, pô! Como é ferramenta para tudo, eu acho que ficou lindo. Agora, eu já não acho que o mesmo, por exemplo, vai se aplicar na manutenção de aeronaves. Tipo, manutenção de aeronaves não é uma ferramenta para um advogado, né? Aí eu não sei como é que é, mas para nós de técnico em informática, eu fiquei em paz com isso.

Pesquisador - Eu conversei com alguns ex-estudantes, egressos, e vários relataram isso, que mesmo indo para outras áreas, o que eles aprenderam na área técnica no ensino médio integrado serviu e serve ainda. Uma aluna, que foi para arquitetura e urbanismo, fala que eles têm que trabalhar com sistemas, que eles conseguem entender toda a programação por trás daquele sistema e que os outros alunos, que não fizeram EMI, não conseguem, têm dificuldades. E que isso tem ajudado bastante no curso. Já outros ex-estudantes, que eram de aviônicos que foram para outras áreas, a parte da física ajuda bastante, mas na parte técnica, técnica mesmo, aí eles já não relatam isso. Relatam a aprendizagem em elétrica, em aviônicos, e que hoje ajuda em algumas disciplinas. Mas realmente tem essa questão. E você acha que cabe mais cursos de ensino médio integrado no nosso *campus*? Seria possível ou desejável abrir?

E3 - Bom, tem que pegar qual a dimensão que a gente está falando de caber. Eu acho que hoje, para abrir qualquer coisa, teria que ter novas contratações. Com o número de docentes que a gente tem, principalmente do núcleo propedêutico, eu acho que não. Não vejo possibilidade.

Pesquisador - Era previsto a abertura de um curso em gestão também, que seria o PROEJA, e acabou não abrindo.

E3 - Estava no planejamento. Mas aí teria que conversar mais, é que... Eu já fui coordenador de curso também, mas de ADS, e ser coordenador de ADS acaba sendo coordenador da área. Então, lidei um pouco com os problemas ali de atribuição etc. e tal, mas eu lembro que que tinha uma reclamação dos docentes da área comum de sobrecarga.

Pesquisador - Falando como professor do núcleo comum, há essa sobrecarga, ao mesmo tempo que ela é parcial. Puxa mais o pessoal de matemática e português, de línguas, no caso. Por exemplo, eu, que sou da filosofia, o professor de sociologia, história, geografia... a gente teve que abrir a especialização em educação para conseguir ocupar esse espaço.

E3 - Eu veria com bons olhos ter um curso técnico integrado na área de administração também. Por conta daquilo que eu falei, o cara quer estudar no instituto pelo ensino médio, mas ele não se identifica nem com informática, nem com mecânica, que são dois mais na área de exatas. Aí se tivesse alguma coisa na área de gestão, talvez atraísse, parte desses alunos que vão para esses dois cursos só por conta do ensino médio, por uma formação um pouco diferente. Não vai resolver, porque não é um leque como é na universidade, que tem todos. Só que a gente entra na questão do ideal e do que tem. Porque, assim, ideal seria ter curso em todas as áreas de conhecimento? Seria. Mas dá para ter isso em todas as cidades que o instituto atua? Não dá. Não tem como. Aí vai naquela luta, entre ter um centro de excelência ou a interiorização do ensino.

Pesquisador - Na minha qualificação, dois professores que participaram são professores pesquisadores do Instituto Federal de outros *campi*. E os dois comentaram

essa questão, do como é possível nós termos apenas dois cursos de ensino médio integrado, sendo que em outros *campi* a quantidade é muito maior, chega até seis cursos de ensino médio integrado, às vezes dois de primeiro ano, dois de segundo ano.

E3 - Mas aí o que aconteceu em alguns *campi*, eu acho que assim: o PDI de São Carlos, por mais que tenha problemas, ele está longe de ser dos piores. Porque a gente conseguiu ainda fechar em três áreas técnicas. Que eu acho muito para 70 docentes. Lógico, eu quero que expanda. Por mim, pelo menos chegar nuns 90 docentes seria o ideal, acho, para a gente, com essa configuração. Mas se você pulveriza, como alguns *campi* fizeram, tipo, de ter cinco áreas de conhecimento, você não verticaliza. Porque aí você vai ter algum professor que vai só dar aula para o técnico. Não vai ter oportunidade de atuar no superior e na pós. E, para mim, o modelo de Instituto Federal bonito seria você ter essa possibilidade de, no mesmo *campus*, ter o técnico e a pós-graduação *stricto sensu*. E eu não vejo a verticalização como muitos veem, que assim, a verticalização é o aluno entrar no ensino médio e sair lá no doutorado. Não, para mim a verticalização significa que eu estou no ensino médio, e eu tenho a possibilidade de trabalhar num projeto que vai ter um aluno de doutorado, um de mestrado, da graduação e a gente vai fazendo alguns projetos ali com cooperação, com uma grande equipe para a gente parar de fazer projetinhos pequenos, que, coisa assim, eu consigo um aluno de IC. Tem um limite de onde você consegue ir. Agora, quando o aluno de IC está inserido - tô falando desde o IC do médio, do superior - num projeto que tem um cara que está fazendo uma pós-graduação *stricto sensu* com bolsa de dedicação, etc. e tal. E aí ele vai ajudar o professor, porque a capacidade de orientação do professor também é limitada, porque a gente tem mais aulas do que na universidade. Então, se você tem um aluno de doutorado aqui e um de mestrado aqui... Vamos começar o mestrado, que a gente nem chegou nisso. Mas eu penso que o ideal seria que, ao longo da nossa trajetória, a gente chegasse nisso, de ter doutorado e mestrado nos *campi*. E aí você vai ter esses projetos em que tem alunos *stricto sensu*, dando tarefas para os alunos dos outros níveis e aí esse aluno do ensino médio, imagina... eu, quando fiz o ensino médio, eu não sabia nem que existia mestrado e doutorado, nem conhecia esses nomes. Para mim era a faculdade. Depois daqui eu faço faculdade. E eu nem sabia como era o ensino superior, porque eu estava numa escola, não tinha acesso. Agora imagina o aluno daqui, da gente, que faz um projeto de pesquisa ou de extensão junto com alunos de outros níveis, a visão de mundo que ele tem já no ensino médio. Ele sai sabendo muito melhor o que ele quer da vida. Eu tive dificuldades, eu podia fazer música, eu podia fazer computação, podia fazer direito, podia fazer medicina, tipo, eram as minhas ideias.

Pesquisador - Já entra muito mais preparado no superior porque já tem uma vivência de iniciação científica, de preparo, de convivência com outros alunos e projetos ali.

E3 - Saber como é que funciona. Ou seja, eu acho que essa verticalização não... Lógico, se você está trabalhando com um aluno vulnerável, que está numa cidade pequena, no interior de Goiás, por exemplo, aí eu acho que a verticalização dentro da instituição pode ser o único caminho que aquele cara tem. A única instituição que existe ali. É a única que tem ali no raio que ele está. Aí beleza, mas aqui não, aqui eu acho que o ideal é as pessoas terem a possibilidade de ver mesmo o que eu fiz no mestrado e doutorado, na mesma instituição. Eu, pelo menos, troquei de orientador, eu quis trocar para ter uma outra visão. Mas acho que seria melhor se eu tivesse ido para outra instituição. É que você vai no fácil, né? Já estou aqui, converso com o outro: ó, vou terminar o mestrado, vocês têm vaga para me orientar? Aí eu acabei ficando.

Pesquisador - O ensino médio integrado dos IFs tem como princípios a formação integral e omnilateral, a partir do trabalho com o princípio educativo e da politecnia. Para você esses conceitos são claros?

E3 - Não. Tem uns, como é que fala? Pedagogismo aí que me pega um pouco. Mas, assim, óbvio, por escutar os papos alguma coisa eu sei, mas não saberia falar: "Ah, eu sei a definição desses conceitos acadêmicos com exatidão". Não.

Pesquisador - Eles não foram discutidos entre docentes e servidores ao longo desse processo de formação dos cursos?

E3 - O que sempre foi colocado é que os cursos devem ser aderentes ao arranjo produtivo local, relacionados ao mundo do trabalho. E aí que eu entendo que não necessariamente para criar funcionários, mas enfim, tudo o que envolve o que eles chamam de mundo do trabalho. E a visão de que seria interessante que não fossem dois cursos com a mesma matrícula. Tipo, ter um curso de ensino médio e um curso técnico. E que houvesse realmente uma integração desses saberes na elaboração do curso e na efetivação dele mesmo. Ou seja, então não é um curso integrado no sentido de acoplado, vamos falar assim, mas sim, realmente pensado para que esses saberes fossem realmente trabalhados em conjunto. Então a gente tinha essa noção. Isso eu estou querendo dizer que os termos técnicos talvez eu não... Politecnia, essas coisas assim.

Pesquisador - E, para você, essa integração acontece? Há diálogo entre os professores das áreas técnicas com o núcleo comum?

E3 - É que é ruim eu afirmar muita coisa, porque acaba que eu fico um pouco focado na minha realidade das disciplinas que eu dou. Eu sei que há disciplinas em que isso acontece. Mas não são todas e eu acho que também não precisa ser em todas. Por exemplo, no ensino médio, hoje, eu dou aula para desenvolvimento de sistemas para dispositivos móveis. Que é programar para *Android*. Então, como que eu integro isso, tipo, com português? Dá para fazer alguma coisa. Mas eu não cheguei a realmente fazer um plano, porque eu já entrei na disciplina, ela já vinha sendo lecionada num certo modelo, eu peguei o material e continuei naquele modelo. Mas uma coisa que eu acho que é interessante são as reuniões que a gente junta todos os professores para debater o curso. Eu acho que aí você consegue ter uma integração. Mas uma integração da forma que... eu acho que não acontece não, não acho. E eu não sei nem se é possível ou desejável. O que eu acho que é legal? Eu acho que seria legal a gente ter mais projetos extra sala, em que você tivesse professores das diversas áreas do conhecimento colaborando e os alunos trabalhando juntos. Mas, a menos que a gente refizesse o plano de uma forma totalmente diferente de como é o instituto hoje, eu acho que fica difícil. Por que eu falo isso? Porque a gente está muito preso no formato que a PRE nos coloca. Tipo, eu tenho que ter disciplinas, eu tenho que ter 40 semanas anuais, 20 semanas semestrais de aula em sala de aula. E não tem tempo para o aluno fazer alguma coisa fora. É muito engessado.

Pesquisador - Até se pensar nessa reformulação do curso, houve uma tentativa de integrar mais, mas ainda assim ela foi engessada. Porque eles fizeram aqueles eixos integradores, eixos..., e ali, quando se analisa ele, percebe que houve uma tentativa, desde o primeiro PPC de 2016 até o último PPC de 2023, houve uma tentativa. E aí, quando pega para analisar o de informática e o de aeronáutica, você percebe que há esse mesmo

modelo de tentativa, só que ainda assim ele é muito engessado. Você não consegue ir além daquilo.

E3 - É, porque eu acho que a gente está preso no formato de aulas expositivas. Porque, aí eu acho mais difícil, por exemplo, pensar assim: ah, vamos fazer então, a gente tem que trabalhar os conhecimentos de geografia e programação. Então, vamos pensar num projeto de fazer um *software* georreferenciado, a gente divide as turmas em equipes, cada uma vai ter um professor que vai orientar e aí a gente vai desenvolver isso ao longo do ano. E as competências necessárias para desenvolver isso, vão sendo buscadas pelos alunos, ou seja, aquele aprendizado ativo, como as pessoas falam, ou seja, em vez de o professor ir lá e passar todo aquele conteúdo, o aluno vai sentir a necessidade de um conteúdo, e o professor não é a única fonte de conhecimento, porque hoje não é, né? Ainda mais agora. IA generativa... já era só com internet, com vídeo, com coisa ali. E eu me sinto muito preso nesse modelo. Não, eu tenho que dar uma aula, eu tenho que chegar lá na frente e passar aquele conteúdo. Quando muitas vezes tem alguém que fez um vídeo que perdeu, tipo, um ano preparando material, que eu não tenho esse tempo para fazer um vídeo tão elaborado com tantas fontes, com tantos materiais, quanto alguém que já fez um vídeo muito bom. Mas a gente tem até aquele medo de, se eu passar esse vídeo para as pessoas assistirem e aí eu vou trabalhando com os grupos individualmente... muita gente, eu inclusive, tem uma sensação de que eu não estou trabalhando. Tipo, que o meu trabalho como professor é expor o conteúdo, mesmo que tenha material melhor do que a minha própria exposição que eu possa multiplicar. Porque, imagina, se eu tenho recursos na sala para cada um estar assistindo o vídeo, eu imagino que, se os alunos se comprometerem ao modelo, quando ele tiver uma dúvida, alguma questão para falar, às vezes ele pode me parar, me chamar e eu vou lá, debato com ele, enquanto os outros que não tiverem essa dúvida podem estar seguindo. Aí quando o outro tem uma outra coisa... então eu não preciso parar a explicação para atender aquele aluno e eu vou parar todo mundo, né? Eu teria uma possibilidade diferente, mas a gente não tem essas discussões de modelos pedagógicos diferentes, a gente ainda é lousa e cuspi, só não é mais giz.

Pesquisador - Os alunos, na sua percepção, sentem que é um curso integrado ou para eles são dois cursos separados, um de ensino médio e um concomitante, que seja técnico?

E3 - Não, eu acho que eles sentem que é um curso só. Pelo menos eu não sinto que eles pensam como dois cursos. Eles só, talvez, não tenham essa percepção de que poderia ser mais integrado, mas eu acho que, na minha percepção, está ok para eles.

Pesquisador - Como você compreende o conceito de formação integral?

E3 - Formação integral ou integrada?

Pesquisador - Integral. Às vezes acontece essa confusão, por ser um curso integrado, mas que visa uma formação integral.

E3 - Eu não... vou confessar que eu não... acho que eu gostaria que você me falasse uma frase definindo o que seria uma formação integral.

Pesquisador - Se a gente pegar essa ideia de juntar disciplinas técnicas com o núcleo comum, uma das ideias é fazer a relação entre teoria e prática. Então, a partir do momento que o aluno tem contato não apenas com a teoria, mas como essa teoria é

aplicada na prática, e entra essa relação do mundo de trabalho, ele tem uma formação integral, porque ele está sendo formado integralmente na teoria e na prática.

E3 - Ah, tá, então é relacionado a esses dois, teoria e prática.

Pesquisador - É uma das justificativas do porquê é um ensino médio integrado, que é justamente ele ter esse contato mais expandido em relação à compreensão da própria realidade.

E3 - Eu acho que o quando você tem um ensino médio, eh, isolado - não vou falar puro para não entrar naquela discussão - eu acho que o aluno não está estudando ali tendo um pé no mundo do trabalho. Ele está estudando conteúdos que vão ser úteis para a vida, mas eu não sei se ele acaba relacionando isso com a vida futura dele. Quando você tem um ensino integrado, que você tem disciplinas propedêuticas e profissionais, a gente, da parte técnica, acaba tratando eles como futuros profissionais, assim, a partir do momento que ele terminar o ensino médio. Então, a gente fala sobre coisas do mundo do trabalho, que talvez no ensino médio normal ele não tivesse acesso. Então, quando eu estou ensinando programação, a gente vai e dá exemplo: “porque na empresa, você vai atuar assim, assim, assado, vai acontecer isso, isso e aquilo...” Então, mesmo que não seja na área de computação, como a formação, ela é profissional, a parte técnica é tentando preparar ele para uma atuação profissional na computação, a gente vai acabar trazendo ele para essa formação integral. Porque, quando ele está estudando outras matérias, por mais que não estejam integradas no ponto de vista, assim, “ah, eu vou sentar junto com você, a gente vai fazer uma aula junto”, ele, ao mesmo tempo, no mesmo período de tempo, ele está tendo contato com as duas visões e ele pode integrar na cabeça dele as coisas. Eu acho que assim.

Pesquisador - Esse modelo de ensino médio integrado consegue, de certa maneira, superar a tradicional separação entre teoria e prática?

E3 - Acho que sim.

Pesquisador - Qual que é a sua compreensão em relação à autonomia e emancipação? De uma educação emancipadora que cria autonomia?

E3 - Esse é um ponto delicado para mim, porque eu sempre fico pensando: como dou aula de coisas técnicas assim, se eu não estou... em um momento da vida que eu acho que talvez não fosse um momento de você estar tão focado no mundo do trabalho, já meio que determinando um caminho. Isso eu acho que é uma vantagem do ensino médio tradicional, que é você simplesmente estar ali adquirindo conhecimento que você não sabe para que vai usar. Sabe aquela coisa assim, que a pessoa fala assim: para que que eu vou usar isso? Para mim é maravilhoso você não saber para que você vai usar isso. Que não é para você estar preocupado com isso agora, eu quero que você, tipo, entenda como o mundo funciona. Tenha um pensamento mais crítico sobre a sociedade e, quando a gente entra em matérias técnicas, elas acabam sendo muito utilitaristas. Então, talvez isso seja uma coisa que, se não for bem trabalhado, e eu acho que no instituto está bem trabalhado, tipo, pelos professores da área propedêutica, você pode até prejudicar a emancipação. Porque você está já direcionando para, “ah, não, você vai se formar aqui, você vai fazer um curso superior, você vai trabalhar numa empresa, você vai não sei o quê”... porque eu estou dando exemplos de coisas. Porque essa matéria aqui ela serve para isso. Serve para você trabalhar numa empresa, né?

Pesquisador - Uma das coisas que eu estou investigando neste trabalho é uma certa contradição: quando o instituto propõe uma formação integral, mas ele, ao mesmo tempo, integra essa formação à profissionalização, é meio contraditório. Formação integral vinculada à profissionalização técnica.

E3 - Era mais ou menos isso que eu estava tentando colocar, porque eu acho que é uma contradição mesmo.

Pesquisador - Uma das ideias, não que haja essa ideia dentro do Instituto Federal, mas uma possibilidade teórica de pensar mudanças na instituição é a possibilidade de utilizar os conhecimentos da área técnica na integração entre teoria e prática, mas sem levar à profissionalização. Por exemplo, nós temos a área de gestão, indústria e informática. Em vez de se formarem cursos, um na área de gestão, outro na área de indústria, outro na área de informática, utilizar esses conhecimentos técnicos para formar integralmente os alunos, de modo que um aluno do ensino médio integrado teria aulas tanto da área técnica de informática, como da área técnica de gestão, como da área técnica de indústria. Ele não sairia um profissional, mas teria conhecimentos em todas essas áreas para depois ele escolher, dentro de uma ideia de autonomia, aquilo que ele iria fazer.

E3 - Na área de gestão e na área de informática, eu até consigo imaginar isso. Agora, na área de aeronáutica, eu vejo um problema. Porque existe a carência dos profissionais técnicos de manutenção, dessas coisas ali, e a certificação deles tem algumas regras, algumas coisas que, para ele conseguir a carteira da ANAC para poder trabalhar, ele tem que ter aquela formação e deve ser bem pesada, eu imagino, na parte técnica. Tanto que o curso deles é de quatro anos, né?

Pesquisador - Agora mudou para três. No último PPC de 2023 mudou também para três anos.

E3 - Mudou? Maravilha. Que bom. Mas nesse caso, não sei, a menos que você oferecesse um ano depois... Tipo, agora eu quero, realmente, virar um técnico de manutenção de aeronaves, né?

Pesquisador - É que a certificação e a ANAC só entram por ser profissionalizante. Se você tira a ideia de ser profissionalizante, os professores que estão ali teriam um compromisso, vamos dizer assim, de mostrar como a física é aplicada na prática. Como a química funciona, utilizando os laboratórios que temos aqui.

E3 - Não, então, eu achei incrível, mas eu estou falando assim: que a gente muda de um paradigma que a gente está formando profissionais, mas com uma visão integral que podem ou não atuar, para uma visão que eu estou formando pessoas com uma formação integral, mas que não são profissionais de jeito nenhum e eu não posso utilizá-los. E aí tem uma necessidade da sociedade, né? Do nosso arranjo local, de formar técnicos que vão atuar. Não na área de computação, mas na área de aeronáutica, eu acho que sim. Porque tem a TAM, né, tem umas coisas aí que estão carentes desses profissionais técnicos. E aí se a gente para de formar, será que a gente não, também está... talvez para o aluno ali, seja uma formação, para a vida, melhor, mas será que não tem gente que gostaria, realmente, de ir para área profissionalizante?

Pesquisador - Aí tem aquela contradição, também, que é o aluno que busca só o ensino médio, mas ele acaba tendo que absorver também a área técnica e o quanto isso não tensiona a ele a se profissionalizar precocemente.

E3 - O ideal seria que você tivesse opção, né?

Pesquisador - Mas só a área técnica e o ensino médio de uma outra forma. Aqui não daria para fazer o ensino médio se não for vinculado à área técnica

E3 - Não, mas pensando nessa formação integral, uma coisa ali que seria a teoria e a prática e... é que não pode ser só o ensino médio, né?

Pesquisador - Esse é um dos pontos críticos aos institutos federais.

E3 - Porque é responsabilidade do Estado, né, o ensino médio.

Pesquisador - Então, há essas contradições. Do tipo de modelo que a gente oferece aqui, enquanto possibilidade de formação integral, mas que acaba levando a uma profissionalização precoce. Porque, esses alunos que vêm para cá, eles querem essa profissionalização ou eles estão buscando o ensino médio? Encontra os dois públicos, mas a maioria, eles realmente querem essa área técnica? São alguns pontos de questionamento crítico em relação ao Instituto Federal.

E3 - No fim, hoje eu gosto e eu defendo o modelo integrado. Eu dou mais aulas no integrado do que em outras. Mas, pensando como sociedade... a gente acabou sendo um modelo de sucesso, que não precisaria ser se o ensino médio estadual fosse com a mesma qualidade, com as mesmas condições de trabalho que a gente tem. Essas parcerias poderiam acontecer, se os entes, cada um fizessem as suas responsabilidades. E hoje eu acho que é maravilhoso. Mas ele é maravilhoso porque é a melhor forma de fazer ou é porque o estado não... e é triste, né? Porque a gente pensa assim: "É! Não é!". E por que que o estado não consegue? Tipo, é porque também não tem recurso infinito. Ele tem que ser universal. Ele tem que dar aula para todos.

Pesquisador - A gente consegue, entre aspas, expulsar um aluno que é indesejável, o estado não consegue.

E3 - É uma reflexão complexa, né?

Pesquisador - Na sua prática pedagógica, como que o trabalho é abordado? Há espaço para reflexão crítica sobre as relações de produção, de trabalho na sociedade? Uma das outras bases do EMI é do trabalho como princípio educativo. Não pensar o trabalho somente como uma profissão, mas pensar dentro de uma perspectiva crítica e como algo maior.

E3 - Como eu ensino ferramentas de desenvolvimento, o que eu acabo fazendo é trazendo paralelos não só dele atuar numa empresa, mas eu penso também no aluno como um empreendedor. Eu sei que esse termo, hoje, não é muito bem visto no nosso meio por causa de, vamos falar, como a sociedade abarcou com ele, mas eu gosto da ideia de empreender no sentido que você não precisa ser um ente passivo no mundo do trabalho, e sim que você pode ter um papel ativo e construir o seu caminho.

Pesquisador - Dentro de uma ideia de autonomia mesmo?

E3 - De autonomia. Então, empreender no sentido de... como que normalmente um aluno de ensino médio faz: Ah, eu vou estudar, vou me formar e depois eu vou procurar as vagas de emprego E não, ao contrário! Não, eu quero fazer isso aqui e vou procurar algum lugar que me permita fazer isso. Eu acredito que empreender não é simplesmente montar uma empresa. Eu tenho um empreendimento pessoal, uma coisa que eu quero construir, eu quero ser assim, quero fazer isso e aí eu vou atrás desse caminho que pode passar por você montar o seu próprio negócio ou não, ou montar uma ONG ou atuar no terceiro setor ou no setor público, enfim. Então, eu tento mostrar para eles que não é só esse caminho de aprender um conhecimento técnico e arranjar um emprego para aplicar ele. É o que eu tento fazer na minha prática.

Pesquisador - Bom, acredito que é isso. Existem outras questões que são questões conceituais, que já foram discutidas de uma maneira ou outra.

E3 - Foi bom para mim. Eu refleti um pouco também, sobre a minha prática com as perguntas. Descobri umas coisas.

Pesquisador - Até como pesquisadora, quando eu entrei no Instituto Federal, eu não tinha ideia do que era essa instituição. Eu fui ter uma percepção maior do que era quando eu fiz o meu mestrado, que foi no Instituto Federal e dentro da área de educação profissional e tecnológica. Aí eu comecei a perceber que nós estamos dentro de uma instituição muito maior do que eu compreendia. Então, uma das hipóteses era isso: que, de repente, nós poderíamos ter uma instituição com muito mais a oferecer, como ela preconiza, se a gente tiver um conhecimento melhor sobre o que são essas possibilidades, o que são essas discussões.

E3 - Uma coisa que eu percebi, estando no instituto: está mudando, mas acho que eu não vou ver o futuro disso. É que a gente teve um conflito de gerações. Que a gente vem do CEFET, né? E aí você tem os professores do CEFET, que era a mentalidade do ensino profissionalizante, que eu diferencio do ensino profissional. É uma pequena distinção ali.

Pesquisador - É uma palavrinha, mas a diferença nessas palavras há muita significância.

E3 - E, assim, por conta desses professores, também, que valorizam, tiveram toda uma carreira baseada na em dar essa profissão, eles acabam tendo um apego e querem defender esse modelo a todo custo. Quando eu entrei no instituto o reitor era um cara que achava que não tinha que ter doutor no instituto. Ele chegou a falar isso em reunião, para todo mundo, falando assim, tipo: "Ah, você tem doutorado, você não tinha que estar aqui, sabe? Tipo, isso aqui não é assim, é outra coisa. E é uma grande bobagem! O que eu visualizo para o Instituto Federal, e seria legal se ele fosse uma instituição nascida do zero, planejada, quadradinha, como que a gente vai fazer... É aquela verticalização em que você vai ter um nível de excelência científica igual de uma universidade, mas num modelo distribuído. Em vez de você ter grandes centros com todas as áreas do conhecimento, você tem os vários *campi* para você conseguir levar alguma educação de nível superior, integrada em todos os níveis para os interiores dos estados. Só que seria muito importante que essas instituições trabalhassem em rede. Tipo, eu não tenho todas as áreas do conhecimento aqui em São Carlos, mas, sei lá, Matão, Araraquara têm coisas diferentes. E a gente podia estar trabalhando... ainda mais hoje em dia, que a gente tem tanta tecnologia para comunicação. Não é que nem antes, que você tinha que viajar, mas

não era essa a visão, era do ensino profissionalizante mesmo, e nós éramos uma ameaça. Eu entrei com o doutorado já, no instituto. E eu tipo, ouvi isso: "Eu não devia estar ali! Eu estou no lugar errado".

Pesquisador - Eu já entrei numa outra perspectiva, que é: "Eu sou um dos únicos que não tem doutorado aqui, deixa eu correr atrás". Tem alguma coisa que eu não perguntei que você gostaria de acrescentar?

E3 - Eu acho que não, Marcelo. Acho que, se eu lembrar de alguma coisa, eu te mando um áudio depois. Mas acho que é isso. Espero ter contribuído.

Apêndice X – Transcrição de entrevista realizada em 04/04/25: Entrevistado 4 (E4) - DAE durante os primeiros anos de EMI (2017 - 2024)

Pesquisador - Começando a entrevista com E4. O E4 foi diretor adjunto educacional (DAE) nos primeiros anos do ensino médio integrado. Esteve na formulação e reformulação do PPC de Avionicos em 2017 e 2023 respectivamente, na reformulação do PPC de TII em 2023 e como docente na formulação do PPC de TII em 2016. Hoje é dia quatro de abril de 2025.

Pesquisador - E4, qual é a sua formação e qual a sua área de atuação aqui no IF?

Entrevistado 4 (E4) - Minha formação é em Ciência da Computação na USP de São Carlos, com mestrado também em Ciência da Computação na área de Inteligência Artificial e doutorado na Engenharia Civil, também na USP de São Carlos, mas também voltado a utilização da computação para resolução de problemas de previsão de enchentes.

Pesquisador - Aqui no IF você atua em qual área?

E4 - Sou professor da área de computação.

Pesquisador - Você atua no ensino médio integrado atualmente?

E4 - Não, no ensino médio eu só tive aula seis meses, na disciplina de algoritmos. Mas eu atuei quando tinha a parceria, tanto quando era no Conde, quanto na outra escola, que eu não lembro o nome (Arlindo Bitencourt). As duas escolas que a gente fez a parceria.

Pesquisador - Essa questão da parceria era um curso de informática mesmo?

E4 - Sim.

Pesquisador - E era naquele modelo em que os professores do IF entram como área técnica e os professores do estado como núcleo comum?

E4 - Exato. Mas o nosso tinha uma característica um pouco diferente dos outros *campi* do IFSP, porque normalmente o que acontecia? Os alunos tinham as aulas das disciplinas do núcleo comum na própria escola do estado e as disciplinas técnicas no Instituto Federal. No nosso caso, quando a gente fez a parceria, a gente não tinha este prédio ainda. Então as nossas aulas técnicas também foram feitas nas escolas estaduais.

Pesquisador - E de quando a quando durou esse projeto, você lembra?

E4 - Bom, a nossa abriu aqui em 2017. Então, acho que foi 2011 a 2016, acho.

Pesquisador - Como que você avalia essa experiência de integrado em parceria com o estado? Não era integrado, porque não estava integrado as áreas por conta disso.

E4 - Ele não funcionou muito bem. Realmente, eles não conseguiam fazer uma integração. Era uma parceria, como se fosse um curso técnico junto com o curso de ensino médio normal. Não havia nada de integrado nesse curso.

Pesquisador - Eu conheci o Instituto Federal nessa parceria, só que eu estava em Avaré na época. Eu era professor do estado e fui mandado para dar aula no Instituto Federal. No caso lá, tanto o núcleo comum como o técnico funcionavam no *campus* do Instituto Federal.

E4 - Essas parcerias foram as melhores, que foi tudo no Instituto Federal, funcionaram melhor.

Pesquisador - Há quanto tempo você está no Instituto Federal?

E4 - Desde agosto de 2008.

Pesquisador - Direto aqui no *campus* de São Carlos?

E4 - Sim. Eu fiz concurso para este *campus* e iniciei aqui.

Pesquisador - Chegou a pegar a fase da CEFET?

E4 - Sim. O IFSP iniciou em 2009, né? Início de 2009. Então, seis meses eu fui contratado como professor CEFET.

Pesquisador - Você participou da elaboração do ensino médio integrado TII em 2016 como docente. Você lembra como foi esse processo de elaboração?

E4 - Não, eu não lembro. Na verdade, eu elaborei o curso da parceria. Eu que fiz, eu elaborei. Agora, desse integrado, eu não consigo lembrar detalhes de como que foi, não. Lembro que tivemos reuniões, discussões, mas eu não lembro muito, não.

Pesquisador - Já vinha um texto pré-elaborado, uma base para vocês trabalharem ou começou do zero? Você lembra disso?

E4 - Eu acho que vinha. Não tenho certeza, mas eu acho que tinha um modelo já, de quantidade mínima, acho, de horas de cada disciplina.

Pesquisador - Analisando o PDI 2014 e 2018, não havia menção de criação do ensino médio integrado aqui para o *campus* de São Carlos, entretanto, ele abriu em 2017. Essa abertura do ensino médio integrado foi imposta a vocês? Havia o desejo da instituição? O que você lembra disso?

E4 - O nosso *campus* foi projetado para ter só ensino superior. Até porque ele foi uma parceria com a UFSCar, a gente não tinha nem um espaço próprio, não tinha nenhuma estrutura para ter ensino médio. Até porque a gente tinha um *campus* aberto aqui, que não oferecia nenhum tipo de segurança, nem nada. Então, a gente não tinha, no momento, o desejo de abrir o ensino médio. Então, ele realmente foi imposto, tanto que depois a gente teve que fazer. Aí o antigo diretor assumiu a direção geral e eu a direção adjunta nesse ano, ano de implantação do ensino médio, né? E a gente teve que resolver de forma emergencial esses problemas, porque a gente tinha o ensino médio e não tinha estrutura nenhuma para ter ensino médio

Pesquisador - Como você sentiu a reação dos docentes e servidores quando souberam que teriam que atuar no ensino médio integrado?

E4 - Eu acho que de atuar não, mas eles não gostaram dessa obrigatoriedade, sem que fosse um desejo da comunidade naquele momento. Mas quanto a atuar não. Eu acho que teve, inclusive, pelo menos na informática, que eu acompanho mais, até uma adesão maior do que quando era na parceria. Porque na parceria a gente tinha problemas, que o pessoal não queria. Tinha que caçar professor para ir trabalhar lá. Mas aqui não, aqui a gente não teve problema, não.

Pesquisador - Trazendo um pouco de relato pessoal, eu cheguei no meio de 2016 e o ensino médio integrado só foi iniciar em 2017. A impressão que eu tive, assim como alguns outros docentes do núcleo comum, era que não havia essa vontade de ter o ensino médio. Havia uma certa resistência a essa abertura, essa possibilidade. Mas, como imposição, não tinha o que fazer, então teve que ser aceita.

E4 - Sim.

Pesquisador - Como você descreve a experiência que teve como DAE nos primeiros anos do ensino médio integrado, passando pela formação e reformulação dos PPCs?

E4 - A parte de reformulação, eu acho que foi tranquila. Tranquilo até porque a gente tem uma equipe de professores já com experiência, um pessoal muito bom. Foi muito tranquilo isso. Agora, a implantação foi muito difícil. Porque o corpo administrativo não tinha essa experiência no ensino médio. Tem coisas muito diferentes e que dão muito mais trabalho do que o superior que a gente tinha.

Pesquisador - Você chegou a passar dificuldades de atuar com pais de alunos, por exemplo? Porque não é um problema só do aluno, também tem os pais que acabam se envolvendo.

E4 - Não, principalmente porque quando a gente tem alguma ocorrência, com algum de menor, a gente tem que chamar o pai, para dar advertência. Mas eu nunca tive problemas. Os pais sempre foram muito parceiros, eles sempre aceitavam que o aluno tinha que tomar advertência. Eles sempre entenderam e sempre apoiaram. Quanto a isso eu não tenho reclamação nenhuma dos pais, não. Não teve nenhum pai que tivesse me dado problema.

Pesquisador - Você acredita que a estrutura e os recursos disponíveis são adequados para implementar plenamente as propostas do ensino médio integrado?

E4 - Ah, isso é difícil. Porque se a gente comparar o Instituto Federal com as outras escolas estaduais, por exemplo, a gente está em um oásis. Mas se for pensar no mundo ideal, a gente está muito longe. Eu só sei disso por causa dessa parceria. Porque eu não sabia como estava o ensino médio. Eu vi o ensino médio na época que eu estudava, e hoje é completamente diferente. Eu não sei como que os professores do estado conseguem dar aula, porque tudo é feito, parece, para que ninguém tenha aula, ninguém aprenda nada. Acho impressionante. Ah, lembrei! A parceria foi com a Conde do Pinhal e com o Arlindo Bitencourt. Então, eu trabalhei na Conde do Pinhal, que o pessoal disse que é uma das três melhores escolas do estado de São Paulo em São Carlos. Quer dizer, se aquela está entre as melhores, imagina como deve ser as piores, né?

Pesquisador - No nosso *campus*, precisaria ter mais cursos de ensino médio para estar de acordo com as normas dos institutos federais. Na sua percepção, o que aconteceu para ficarmos apenas com dois cursos de ensino médio? E seria possível a criação de novas turmas ou cursos de ensino médio?

E4 - Acho que o problema é que a gente tem já o limite máximo de docentes. E a gente não consegue criar mais um ensino médio sem contratar mais docentes do núcleo comum, por exemplo. Como a gente já tem o limite máximo de docentes, a não ser que a gente passe para um *campus* que tem mais docentes, que é outro tipo de *campus*, como é São Paulo, ou Sertãozinho, a gente não tem como. Mas creio que muita gente gostaria que a gente tivesse pelo menos mais um curso de ensino médio na área de gestão. Esse sim, hoje, é um desejo da comunidade, mas que a gente não tem como atender.

Pesquisador - O da gestão era para ser um Proeja, mas por fim não foi aberto.

E4 - Sim, mas entre o Proeja e o ensino médio a preferência, com certeza, era para o ensino médio.

Pesquisador - Até em comparação com outros *campi*, muitos têm mais de uma turma de cada curso. Acho que Barretos, por exemplo, têm três primeiros anos, não sei se informática ou qual curso. Em outros *campi* tem uma quantidade maior de turmas, mesmo do mesmo curso.

E4 - Sim, isso acontece exatamente porque o nosso *campus* não foi previsto para ter ensino médio. Ele não foi montado para isso. A maioria dos *campi* foram montados para isso. Acho que aqui e Matão foram os dois que foram montados com a perspectiva de só ter superior. E aí, com essa adaptação, a gente não conseguiu realmente ter, que os professores já estavam montados, o corpo docente, mais direcionado para essa outra estrutura. Então, em relação ao núcleo comum, a gente tem menos docentes do que outros *campi*.

Pesquisador - O ensino médio integrado dos IFs tem como princípio a formação integral e omnilateral, a partir do trabalho como princípio educativo e da politecnia. Para você, esses conceitos são claros?

E4 - Sim.

Pesquisador - Esses conceitos, eles foram discutidos com os docentes e servidores quando começou a se debater ensino médio integrado aqui no *campus*?

E4 - Eu creio que sim, porque, basicamente, isso tem a ver com a missão (do IFSP). A missão engloba mais ou menos isso. E a gente sempre monta os cursos baseado nisso. Agora, se os servidores estão preparados é outra coisa, porque, ao mesmo tempo que a gente tem alunos muito diferentes, a gente tem servidores muito diferentes. Então, tem muito servidor que isso é inato e tem muito servidor que não aceita isso. Então é difícil você implantar uma coisa quando você tem pessoas no próprio corpo de servidores que não estão vinculados a essa ideia.

Pesquisador - Discutido foi, mas como cada um lida com isso varia de servidor a servidor?

E4 - Exato.

Pesquisador - Como você compreende o conceito de formação integral?

E4 - Então, formação integral aqui, não deve formar só a parte técnica. Tem que formar um cidadão, formar alguém para que cujo objetivo seja melhorar a sociedade e não só arranjar emprego.

Pesquisador - Como DAE, quais foram os principais desafios enfrentados pela gestão para assegurar uma formação integral aos estudantes?

E4 - Então, a principal dificuldade é que os alunos que ingressam no instituto, eles são muito diferentes. Tanto de formação, quanto de classe social, quanto das escolas que eles vieram, que também são muito diferentes. Então, a gente tem muito aluno que demora para se adaptar à nossa filosofia do Instituto Federal, e isso é uma coisa que dá bastante trabalho, tanto para o DAE, quanto para o sociopedagógico, para a CAE, principalmente esses setores. A gente tem muita demanda por conta disso.

Pesquisador - E você percebe que essa proposta de formação integral tem sido efetivamente implementada na instituição?

E4 - Sim, eu creio que sim. Tem bastante esforço. São feitos principalmente pelos professores que atuam no integrado, eles têm muitos projetos visando isso.

Pesquisador - E qual a sua compreensão sobre o conceito de trabalho como princípio educativo?

E4 - Você pode explicar melhor o que quer dizer com isso?

Pesquisador - Uma das propostas dos Institutos Federais é a questão de ter o trabalho como princípio educativo, como uma filosofia da instituição, que é a ideia de colocar o trabalho como projeto de formação humana e não apenas para o mercado de trabalho.

E4 - Ah, sim. Tem a ver com formação integral, né? Isso é importante, inclusive para o mercado de trabalho que, na verdade, hoje em dia o mercado de trabalho é diferente de antigamente. Ele não quer só as pessoas que façam as coisas, quer pessoas que criam novas coisas, que sabem enxergar horizontes diferentes. Isso também é importante para o mercado de trabalho. Então, hoje, formação integral, até para o mercado de trabalho é importante.

Pesquisador - Você acredita que a relação entre trabalho e educação, conforme preconizada no ensino médio integrado, está sendo aplicada de maneira adequada aqui?

E4 - Não, eu acho que a gente está num caminho para isso, não sei se a gente já conseguiu, porque isso é uma coisa de longo prazo. Mas eu acho que a gente tem caminhado, eu acho que a gente tem um corpo docente muito capacitado nesse sentido. Com boas ideias e a gente tem caminhado.

Pesquisador - Na sua percepção, o modelo adotado atualmente favorece uma educação emancipatória?

E4 - Não. Eu acho que o modelo - mas o modelo não é um modelo nosso, é um modelo educacional em geral - ele é uma coisa muito engessada. O professor não tem

muita liberdade, ele tem liberdade em algumas coisas, mas ele não tem uma liberdade total para criar coisas diferentes. A gente está preso em um modelo de sala de aula. Nem o professor consegue se emancipar disso.

Pesquisador - Por ser o ensino médio integrado à formação profissional, você acredita que isso possa levar a uma profissionalização precoce?

E4 - Sim, com certeza isso leva. Mas, independente disso, eu percebo que as universidades estão diminuindo a procura por cursos superiores, e isso não é só por causa dos cursos técnicos. As pessoas realmente não estão vendo mais um futuro dentro da universidade como se via antes. Então, se a gente no ensino médio está ainda caminhando, acho que a universidade, eles regrediram, eles estão parados no tempo e eles, principalmente, têm que mudar tudo na universidade. Porque eles estão perdendo. A maioria dos cursos superiores não conseguem preencher as vagas. O aluno não vê mais sentido de ficar estudando para ter um diploma que não te ajuda muita coisa. Então, independe do nosso... Eu não acho que é a nossa profissionalização que faz isso. Isso é uma tendência do mundo mesmo.

Pesquisador - Existe alguma preocupação institucional para evitar uma possível profissionalização precoce dos alunos?

E4 - Não, até porque eu acho que o objetivo do curso integrado é esse, principalmente porque você muitas vezes atinge uma camada da população que precisa dar um salto na carreira. Tem muita gente que dá para fazer a universidade tranquilo, mas tem muita gente que frequenta o Instituto Federal, principalmente, com dificuldades financeiras, e eles tendem a fazer isso, inclusive. Às vezes, no Instituto Federal a gente consegue segurar, mas no ensino médio muitos alunos largam para ir trabalhar, mesmo sem se profissionalizar. Então, na verdade, eu não vejo isso, não.

Pesquisador - Acaba abrindo uma possibilidade de fazer um trabalho mais qualificado do que ir ser um empacotador no mercado, por exemplo?

E4 - Sim. Exatamente. E aí essa profissionalização abre até a perspectiva de ele ingressar em cursos superiores para poder se qualificar mais naquela área que ele está.

Pesquisador - Uma das justificativas de ser o ensino médio integrado à formação profissional é justamente pela necessidade dos jovens, vindos das classes trabalhadoras, terem que trabalhar mais cedo.

E4 - Sim.

Pesquisador - Na sua experiência, há diálogo efetivo entre as disciplinas do núcleo comum e as áreas técnicas, já que é a ideia de integração?

E4 - Razoável. Eu acho que tem alguma coisa. É muito difícil integrar tudo. Mas eu acho que os professores se esforçam para conseguir isso. E agora, nesse último PPC, tem algumas disciplinas específicas para fazer integração. Então, eu acho que isso já é um avanço. Eu acho que para a gente ter a integração, a gente teria que ter uma formação dos docentes. Por exemplo, têm que pegar o docente comum e fazer um minicurso de programação para eles verem o que é que usam. E apesar de todos os docentes terem feito ensino médio, tem coisas que a gente não lembra. Então, fazer uma reciclagem de todos

os docentes que atuam na parte técnica nas disciplinas. Isso era uma coisa importante para conseguir fazer uma integração.

Pesquisador - Até como o professor do núcleo comum, eu sinto essa dificuldade de saber em que área técnica trabalha. Como, de que forma, para poder integrar melhor.

E4 - Sim. Porque, por exemplo, vamos supor um professor que dá aula de matemática. Ele dá aula de matemática igual para informática e para aviônicos. Agora, se ele fizesse um treinamento de algumas coisas no curso de aviação, ele podia ver, até para trazer exemplos para a disciplina, exercícios relacionados. Tem um professor da USP, não sei se você ouviu falar do Marcos Villa. Não é o Marcos Villa da UFSCar. Ele é professor de matemática, de cálculo. E assim, os alunos da engenharia tinham muita dificuldade de cálculo, que não viam sentido. Ele foi e fez curso de engenharia. E a aula dele melhorou muito para os engenheiros, porque ele já sabia onde direcionar a disciplina, por exemplo.

Pesquisador - Como a gestão, na sua época, buscava incentivar essa integração entre os docentes da área técnica e do núcleo comum?

E4 - Na verdade, a gente não atuava tanto. Isso era mais uma atuação do coordenador do curso. A parte de relacionamento com os docentes até a aplicação do PPC, reunião com os professores, era mais o coordenador de curso, então ele que poderia responder. Então, eu não saberia dizer isso

Pesquisador - Não tem nenhuma avaliação institucional sobre a efetividade dessa integração?

E4 - Não.

Pesquisador - E como você avalia a percepção dos alunos em relação à integração entre as áreas?

E4 - Como DAE, eu não tenho tanto contato com eles em relação a coisas específicas do curso. Mas eu creio que eles não conseguem enxergar muito não, muita integração.

Pesquisador - E esses alunos que vêm para cá no ensino médio integrado, eles querem realmente a formação técnica ou eles vêm só pelo pela educação básica?

E4 - A maioria vem pela educação básica. E esse é um grande problema nosso, porque a gente acaba forçando alunos que não querem aprender uma coisa, a aprender uma coisa que eles não estão a fim, e acaba sendo uma coisa até meio cruel com esses alunos. Essa é uma coisa que eu não sei como a gente poderia repensar isso. Acho que esse é um dos erros nossos do integrado, porque a gente paga pela nossa eficiência, porque os alunos procuram porque eles não têm opção. Se eles tivessem uma opção de curso só de ensino médio com a nossa qualidade, eles não estariam aqui. Agora, para poder ter esse curso de qualidade, eles se submetem a ter essas disciplinas que muitos detestam.

Pesquisador - E acaba gerando evasão por conta disso? Por ser uma carga muito pesada para alunos de 14 a 18 anos?

E4 - Sim. Então essa era uma coisa que o Instituto Federal teria que repensar. Como manter o curso integrado, mas que eles tivessem algumas maneiras diferentes de resolver isso. De ter a integração profissional. Porque às vezes, por entrar no curso, por exemplo, ele entra no curso e não sabe informática ou aviação. Não conhece nenhum dos dois. Às vezes um aluno que entrou em informática poderia se dar melhor no curso de aviação e vice-versa. Se eles tivessem um primeiro ano que fosse comum, por exemplo, que tivesse disciplinas que desse a visão geral dos dois cursos e eles pudessem escolher, por exemplo, futuramente.

Pesquisador - A partir disso, você acha que seria interessante, a partir de mudanças institucionais, a possibilidade de utilizar os conhecimentos técnicos, da área técnica, para fazer essa integração entre teoria e prática, mas sem que fosse profissionalizante? Com isso, o aluno entra aqui com uma educação básica forte pelo núcleo comum e essa teoria adquirida pelo núcleo comum seria mostrada, na prática, a partir dos professores da área técnica. Só que nisso não teria divisão entre a informática ou a aviação ou gestão. Os professores de todas as áreas técnicas atuariam juntos para um mesmo curso de formação mais sólida, mais integral de fato.

E4 - Mas é que aí a gente tem problema de tamanho de sala, de tamanho de laboratório. Por exemplo, vamos supor que entrou 80 alunos, 60 querem ir para um curso e 20 para o outro, você não tem como atender. Então, esse seria um problema.

Pesquisador - Mas nessa ideia, uma hipótese apenas, não haveria justamente esse ensino médio em informática, ou ensino médio em aviônicos, seria um ensino médio em que tivesse a parte prática como forma de compreensão melhor da teoria.

E4 - Mas aí não seria uma formação profissional. O que eu disse é que acho que teria que ter um primeiro ano básico com elementos das áreas para ele poder decidir, mas depois ele decidiria e o segundo, o terceiro ano seria específico. Para uma área, aí sim já uma formação profissional, numa área que ele já escolheu mesmo, consciente do que ele gosta, por exemplo.

Pesquisador - Você acha que é importante ter essa formação profissional, a única coisa seria direcionar melhor esses alunos?

E4 - Sim. O curso integrado significa formação profissional, senão a gente teria o ensino médio e técnico separado. Que também seria uma opção. De ter as duas coisas independentes e poder fazer as duas coisas. Talvez fosse mais interessante do que fazer como a gente faz, não sei.

Pesquisador - Para você, o modelo atual do ensino médio integrado consegue superar a tradicional separação entre teoria e prática?

E4 - Não, a gente não consegue. No curso nós temos bastante coisa prática. Mas a prática mesmo é só quando você está trabalhando, que você consegue. Os alunos que fazem estágio - o ensino médio não tem estágio - mas, por exemplo, os alunos que fazem estágio, eles acabam superando essa barreira. Porque, por mais que você prepare, não é a mesma coisa.

Pesquisador - Nos PPCs se fala sobre a possibilidade de estágio, mas ele não é obrigatório.

E4 - Sim. Tem uma coisa que eu falo, treino é treino e jogo é jogo. Por mais que você treine...

Pesquisador -... a realidade é outra.

E4 - Isso. Exatamente. Que nem quando você aprende a dirigir. Você pode ir num simulador, mas a hora que você pega o carro na rua é outra coisa.

Pesquisador - Bom, E4, agradeço imensamente toda a colaboração.

Apêndice XI – Transcrição de entrevista realizada em 14/04/25: Entrevistada 5 (E5) - Psicóloga do setor sociopedagógico

Pesquisador - Hoje, dia 14 de abril de 2023, iniciando a conversa com a E5, psicóloga aqui do *campus* IFSP – São Carlos. A ideia é justamente puxar um pouco da percepção do sociopedagógico em relação ao ensino médio integrado aqui no nosso *campus*. Para começar eu gostaria que você dissesse a sua formação e a área de atuação.

Entrevistada E5 (E5) - Eu sou graduada em psicologia, tenho especialização em teoria psicanalítica, também na área da educação especial com o tecnológico, e aqui no Instituto Federal eu trabalho como psicóloga educacional. Também tenho mestrado em psicologia, com formação na área social. Então, a experiência com a psicologia educacional, ela veio a partir da atuação aqui no Instituto Federal.

Pesquisador - Há quanto tempo você está aqui?

E5 - Eu cheguei em novembro de 2017.

Pesquisador - Você veio direto aqui para o *campus* São Carlos ou passou por outros?

E5 - No instituto federal eu vim direto para cá.

Pesquisador - Você participou da elaboração de algum curso de ensino médio ou da reelaboração de algum curso?

E5 - Não cheguei a participar diretamente. Geralmente quem participa mais dessas discussões são os TAEs e os pedagogos.

Pesquisador - Como você descreve a área do sociopedagógico que você atua? Como você falaria sobre ela, as percepções que você tem em relação ao atendimento aos alunos, principalmente do ensino médio integrado?

E5 - Bom, no ensino médio integrado a gente faz um acompanhamento de frequências, de notas. A gente tenta fazer algumas oficinas de acordo com algumas demandas que a gente percebe que são, na maior parte dos alunos, dos ingressantes. Eles precisam ainda aprender a questão da organização dos estudos. Às vezes, muitas questões de *bullying*, então a gente faz esses diálogos com os alunos a respeito do *bullying*. Questões de ansiedade, a gente percebe que os alunos têm como característica, às vezes, uma autocobrança muito elevada, impacta nessa questão da ansiedade. Então, são algumas oficinas que a gente tem que fazer no geral. No particular, a gente faz o atendimento conforme a demanda e por diversos aspectos. São aspectos sociais, da assistência estudantil. Alunos em situação de vulnerabilidade social, ou que precisam de algum suporte para conseguir vir estudar. A gente faz os atendimentos pedagógicos, de orientação de estudos, ajuda na organização de estudos, principalmente nos primeiros anos, que a gente percebe que, às vezes, não têm uma rotina de estudos. Então, a gente precisa auxiliar, né? A gente faz um geralzão na sala com a oficina, mas a gente pega alguns casos mais individuais, particulares também. E casos diversos, tanto de condutas que são inadequadas, questões emocionais que impactam na aprendizagem, no processo de ensino-aprendizagem. Orientação de pais, responsáveis. São orientações diversas. A

gente tenta fazer esse diálogo com a família, se a gente percebe que tem alguma questão de vida do aluno que está impactando aqui nos estudos. De forma ampla é isso.

Pesquisador - Por ser um ensino médio integrado à formação profissional os alunos têm essa carga do núcleo comum, que seria do ensino médio básico, e ao mesmo tempo têm essa carga da área técnica. Você sente o peso dessa composição, dessa quantidade de disciplinas para os alunos? Como que é essa percepção vinda de você?

E5 - Eu acho que bastante pesado. Primeiro, pela quantidade, mesmo, de disciplinas que eles têm. Vai de 15 a 17, 18 disciplinas por ano que eles precisam condensar e dar conta. E não só o fato de ter essas duas áreas conjuntas, mas eu acho que o nível de exigência. Somos uma escola que os professores que estão no ensino médio também são professores, muitas vezes, do ensino superior. E por mais que eles adequem o conteúdo, as atividades para o ensino médio, a gente percebe que as exigências são bastante elevadas. A gente tem relatos, por exemplo, de profissionais terceirizados que às vezes vêm trabalhar aqui, com o NAPNE³⁶, que eles falam assim: "Ah, eu nunca vi um ensino médio com tanta cara de ensino superior"! Ou de alunos que retornam, que estão no ensino superior, e falam assim: "Ah, eu fui mal acostumado no IF! Já tinha essa carga, uma rotina muito semelhante ao ensino superior. Então, quando eu vim pro ensino superior, eu não senti tanta diferença!" E as amizades que fazem, eu acho que a rotina, a dinâmica da escola é uma dinâmica muito semelhante ao ensino superior. E eu acho o quantitativo de seminários, de trabalhos que tem, né? Que às vezes a gente vai em escolas regulares, em semanas de prova, geralmente os alunos fazem prova, só prova. São poucos os professores que dão seminário para os alunos fazerem. Aqui, como a gente tem formas de avaliação diferentes, que é importante a gente ofertar para os alunos, para que eles sejam avaliados nos seus diversos aspectos e habilidades, então é muito comum o seminário. Então é trabalho, é apresentação, é prova. Eles ficam com uma densidade muito grande de atividades e isso vem parar aqui no sociopedagógico também, bastante.

Pesquisador - Conversando com alguns alunos, eles relatam mesmo essa questão, ex-estudantes já, os egressos, do quanto esse comportamento que eles tiveram aqui, foi uma experiência positiva nesse sentido. Na faculdade, hoje em dia, eles conseguem assimilar muito mais facilmente a rotina de estudo. Mas ao mesmo tempo tem os alunos que evadem por conta dessa carga muito grande de disciplinas.

E5 - E quando o aluno precisa, por exemplo, de adaptações, seja porque é um aluno com necessidades educacionais específicas, acompanhado pelo NAPNE, ou porque tem outras questões psicológicas, sociais, pedagógicas de aprendizagem envolvido, é difícil a gente pensar em adaptações, em termos de como que a gente vai reduzir atividades. Às vezes o professor angustia porque ele precisa passar um determinado conteúdo e a gente precisa, às vezes, fazer uma redução disso. Às vezes a gente fala assim: "Bom, vamos tentar avaliar o aluno de uma forma diferente". Aí o professor: "Ah, mas eu preciso avaliar tais habilidades, como é que eu faço essa avaliação?". Então, eu acho que pega nos diversos aspectos. E muitos desses alunos que precisam de adaptações acabam, às vezes, evadindo. Eu acho que representa um fracasso até da instituição. Das dificuldades que a gente tem para acolher esses alunos que têm uma necessidade diferenciada.

³⁶ Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

Pesquisador - De maneira geral, nós nos tornamos uma referência de inclusão, por isso que a gente recebe mais alunos que precisam dessas adaptações. Você acha que o setor está preparado para esse recebimento, estruturalmente ou até mesmo pelo que é disposto a vocês: quantidade de servidores, recursos que são ofertados? É suficiente para as demandas que temos?

E5 - Eu falo do setor específico, mas eu estou pensando na instituição como um todo. Não. Por exemplo, atualmente a gente está com em torno de 1800 alunos, 1800 e poucos alunos. E temos um assistente social, um psicólogo, um técnico de assistência estudantil. Só um para toda essa demanda. São muitos alunos. Então, o que é exigido de nós... Porque a gente não faz só o atendimento ao aluno. A gente faz uma série de trabalhos burocráticos, que isso não é visto. Matrícula, rematrícula, cancelamento, trancamento... tem colegiados... a gente tem uma demanda administrativa e burocrática muito densa no setor. E não fica cada servidor, cada profissional só com a sua área. "Ah, eu vou fazer só os atendimentos psicológicos, dar o suporte ao aluno, ao docente, tal". Tem as minhas atribuições, e a gente vai além das nossas atribuições para poder dar conta das demandas que são do setor. Então, se tivessem mais profissionais seria melhor. Porque, muitas vezes, a gente não consegue dar o atendimento de qualidade que a gente gostaria. Então, às vezes a gente recebe, com os ETEPs³⁷ abertos, que são as demandas vindas dos professores, a gente recebe ETEPs para a gente resolver isso, dar vazão a isso. Às vezes é muito demorado. Às vezes são algumas questões que são urgentes e precisam de um atendimento mais rápido. Às vezes a gente não consegue ver isso a tempo, no tempo que é necessário, ou resolve de uma forma mais superficial. Não consegue dar o aprofundamento que precisa. Então, em termos de estrutura, de quantidade de profissionais, a gente está bem aquém do que precisaria. E eu acho que isso é uma característica dos Institutos Federais, pelo fato da gente ter muitos *campi* espalhados e poucos códigos de vaga. Eu percebo que tem uma sobrecarga geral dos técnicos administrativos, dos docentes, de todas as áreas. Então a gente vai condensando não só as nossas funções, mas funções que são do setor e as que vão chegando a cada dia. Funções de fiscalização, então a gente ainda é fiscal disso. A gente acaba sendo representante de comissões, comissão disso, comissão daquilo. A gente vai dando conta e corre o risco, inclusive, de adoecimento dos servidores.

Pesquisador - Há alguma política de cuidados para evitar esse adoecimento dos servidores, institucionalmente?

E5 - Eu percebo que tem um movimento da reitoria para tentar fazer esse cuidado dos servidores, mas eu acho que cai na mesma lógica de sobrecarga, de ter um psicólogo do trabalho na reitoria para sei lá quantos *campi*. Chega a mais de 40, né? Tem os *campi* novos a mais, não sei quantos a gente tem. Mas é um psicólogo do trabalhador. Então, assim, não dá conta. O que eu tenho visto é movimento de uma política da reitoria, por exemplo, que faz a gente ter, por exemplo, o segundo jogo dos servidores. Então, acho que vem nessa lógica de incentivar os trabalhadores na prática esportiva e, com isso, de reduzir o adoecimento por questões, sei lá, de sedentarismo. Eles tentam. Eu vejo que eles fazem muitos questionários, muitas pesquisas, às vezes sobre saúde do trabalhador, mas

³⁷ ETEP é um acrônimo para "Equipe Técnico Pedagógica" e este módulo tem o objetivo de servir como ferramenta de apoio as ações da coordenação sociopedagógica. A princípio o módulo ETEP compreende as solicitações da comunidade interna ao sociopedagógico, em conjunto aos registros de acompanhamento dessas solicitações, tendo como opção, além dos registros textuais, anexar diversos tipos de arquivos. Também dá a possibilidade gerenciar as atividades do setor, servindo como apoio ao planejamento (<https://manuais.ifsp.edu.br/link/14#bkmrk-o-m%C3%B3dulo-etep-%C3%A9-um>).

é difícil implementar uma política que seja realmente efetiva. E que eu percebo, por exemplo, de outros *campi*, às vezes eles querem um psicólogo, mas um psicólogo para trabalhar não com os alunos, mas com os servidores. E nós somos psicólogos educacionais. Então, às vezes chega demanda assim: "você tem que atender o servidor também". Falo assim: "Não, a gente não tem que atender o servidor, a gente tem que atender o aluno". A gente tenta dar suporte por um lado, mas o outro lado fica descoberto. Eu acho que as nossas políticas são ineficientes, porque nós somos uma estrutura muito inflada, muito grande, com pouca mão de obra.

Pesquisador - Em relação aos alunos do ensino médio, do que vocês sentem no sociopedagógico, eles querem essa formação técnica junto com a formação básica?

E5 - Eu acho que nos primeiros anos, o que eu percebia muito, é que os alunos vinham pelo ensino médio. "Ah, eu vou lá porque eu quero o ensino médio, eu não quero o ensino técnico". Hoje, como eu acho que tem aumentado a divulgação do Instituto Federal, tem aumentado a concorrência, eu vejo que está reduzindo um pouco isso, mas ainda é muito presente. Por exemplo, a gente faz uma oficina de integração no primeiro ano quando os alunos ingressam, e a gente percebe um pouco essa alteração, mas que ainda é muito comum alguns alunos estarem aqui obrigados pela família. "Eu prestei, passei, eu não queria nem ir, nem passar, mas eu passei, agora eu tenho que ir", né? "Eu vim porque meu pai, minha mãe, meu avô, meu tio, sei lá quem quis, e eu não estou satisfeito, eu não gosto do curso técnico, eu gosto do ensino médio". Mas eu tenho percebido que tem aumentado o número de alunos com interesse no técnico, mas ainda eu acho que é bem mesclado. A gente não pode dizer, por exemplo, que 80% dos alunos vêm para o ensino técnico. Eu acho que saiu, digamos, do 50/50, e está 40% só pelo ensino médio, 60% pelo técnico também. E às vezes, por exemplo, eu queria ter prestado informática, não passei, vim para aviônicos. Às vezes acontece também, né? Mas, no geral, o que eu percebo é que os alunos gostam bastante. Eles gostam bastante dos professores, eles gostam bastante do ensino, eles gostam bastante da estrutura, da instituição. Da atenção que recebem. Então, acho que, de modo geral, é positivo assim.

Pesquisador - O ensino médio integrado nos institutos federais tem como princípio a formação integral e omnilateral, a partir do trabalho com o princípio educativo da politecnia. Esses conceitos são claros para você?

E5 - Eu acredito que sim. Nós formamos não só para o ensino médio, mas nós estamos aqui para formar alunos que sejam profissionais, que sejam trabalhadores. Que vão atuar na área técnica. A gente tenta integrar, às vezes, o nosso ensino com os avanços na comunidade onde a gente está instalado. Então, o que eu percebi assim, muito grande, é fazer um diálogo da comunidade, principalmente os cursos de aviação. A gente vê que os alunos conseguem realmente se integrar na Latam, e eles vêm, às vezes, para contar. Eles tentam estágios e conseguem. No TI, eu acho que por conta da densidade do curso, os alunos, durante o processo deles aqui, acho que eles fazem menos estágio. Um ou outro, às vezes no terceiro ano. Mas eu não sei se, às vezes, isso é muito claro para o aluno também. Às vezes eles veem o técnico como um *plus* ali, ou uma coisa que, "ah, eu tenho que fazer. Porque eu quero formar, eu quero vestibular".

Pesquisador - Essa percepção é mais na informática do que na aviação?

E5 - Ah, deixa eu ver como isso está hoje. O curso de aviação, ele mudou tanto. Se a gente puder falar em perfil, porque no começo eram os alunos que vinham mesmo

pelo ensino médio, e a gente tinha muita dificuldade de fechar as turmas. E aí eu acho que foi divulgando mais. Os alunos que estão vindo agora para aviônicos, eu percebo um interesse mesmo na aviação. Então eu vou conversar com eles: “por que que você escolheu aviônicos?” “Ah, porque eu gosto de avião”. Ainda que não entenda, não tenham conhecimento que tenha vindo para aprender a parte elétrica, eles sabiam que iam ter contato com o avião. Então, eu vejo que isso tem mudado bastante em aviônicos, e são os alunos que falam mais, assim, em estágios. Eles procuram mais, por exemplo, ter contato com a Latam. Eles falam mais em fazer estágios, mais do que o pessoal de informática. O pessoal de informática teve um ou outro que comentaram comigo assim: “estou fazendo estágio na área”. E continuou, depois foi para a faculdade. A gente tem alguns alunos que retornam, agora em engenharia de *software*, em ADS conosco. Isso é gratificante porque são alunos que a gente percebe que realmente estavam aqui com interesse na área, ou, se não tinham interesse, acabaram se encontrando. E continuam, e muitas vezes já estão atuando. Eles conseguem uma colocação bem bacana no mercado de trabalho, a gente vê que eles levam à faculdade de uma forma diferente também. No sentido que tem um pouco mais facilidade com os aprendizados, embora seja diferente a graduação do ensino médio.

Pesquisador - Como você compreende ou descreveria o conceito de formação integral?

E5 - Eu acho que como cidadão também, não só em termos de conhecimento técnico e conhecimento científico, né? Eu acho que, como profissional, vai sair daqui com conhecimento científico, vai sair daqui com conhecimento profissional, e vai sair daqui com conhecimento enquanto indivíduo que tem que cuidar da sociedade, devolver algo para a sociedade. Acho que de uma forma mais, assim, holística.

Pesquisador - Como sociopedagógico, quais são os principais desafios enfrentados pelo setor para assegurar essa formação integral dos estudantes?

E5 - A gente está pensando no integrado, né? Bom, a gente enfrenta, acho que com aquela parte das medidas socioeducativas, muitas vezes. Então a gente tenta, por meio das oficinas, abranger algumas questões que vão além de sala de aula, daquele conhecimento técnico-científico, no dia a dia com eles. Eu acho que com nossa interação de pátio, nos nossos atendimentos. Trazê-los para reflexão, de como se aplica isso na sua vida, como é que você pode auxiliar nas suas relações, levar isso adiante. E, às vezes, quando tem alguma sanção, o aluno apronta alguma coisa e vem para a aplicação da sanção, a gente tenta primeiro entender com ele o porquê, às vezes, daquela atitude, entender no contexto de vida dele, que sentido que faz, e tentar, às vezes, ampliar o olhar dele sobre aquilo. Então, acho que a gente vai tentando fazer algumas reflexões com eles.

Pesquisador - E em relação à autonomia, o que você entende pelo conceito de autonomia?

E5 - Bom, a autonomia, eu penso assim, no aluno fazer, por si, algumas questões que antes ele delegava a outras pessoas. Então, quando eles chegam aqui, eu penso que eles ainda são muito novinhos. 14, 15 anos, eles estão numa fase de desenvolvimento, dando alguns saltos de desenvolvimento intelectual. Eles estão saindo ali de um mundo mais concreto, indo para um mundo mais abstrato, e vindo, às vezes, de instituições, de famílias onde eles recebiam muito suporte para fazer algumas coisas. Quando eles chegam aqui precisam aprender, de repente, a estudar por si, pesquisar por si. Só que eu

vejo que é um erro muito grande do Brasil, que a gente fala em autonomia, tipo, se vira, né? Ele chega num determinado lugar e, “ó, você tem que aprender e agora você se vira”. E dificilmente a gente senta com o aluno para mostrar os caminhos, os passos. Então, acho que a pesquisa no Brasil - eu vejo que os colegas que vão, às vezes, para o exterior - é muito assim. Você vai fazer um mestrado, você senta ali, às vezes o orientador que te ajuda alguma coisa ou outra, mas é você quem tem que ir fazendo. O doutorado, piorou, já subentende que você fez o mestrado, que você já tem algum conhecimento de pesquisa, e você vai tocando as coisas sozinho, às vezes orientando alunos de iniciação científica que estão na graduação. E colegas meus que vão para o exterior, eles falam que eles ficavam muitas vezes em laboratório onde tinha o tempo todo alguém junto com eles ensinando. Ensinando, apontando, mostrando os conhecimentos, mostrando como que é construído aquele pensamento. E você entende, realmente, o processo do que é ciência. Então o crescimento deles, em termos de pesquisa, é muito maior. Você dá ferramentas para a pessoa construir autonomia. Então, autonomia, jogando isso para os nossos alunos, não é eles chegarem aqui e falar assim: “agora vocês têm que se virar e serem autônomos”. É a gente construir esse processo. Então, assim, o aluno não sabe estudar. E como você ensina a estudar? As nossas oficinas vêm com esse objetivo também. Só que uma intervenção pontual não é suficiente para construir uma cultura, para modificar hábitos. O ideal seria que isso pudesse ser trabalhado com os docentes em sala de aula também. A construção dessa autonomia. Então, eu vou ensinar no dia a dia, vou te ajudar a organizar, e a partir daí você já tem as ferramentas, você vai caminhando sozinho.

Pesquisador - O fato de ser um ensino médio integrado com a formação profissional acaba tendo esse tensionamento entre uma profissionalização precoce dos jovens adolescentes, ou mesmo na construção de autonomia nesse sentido. Dentro dessa tensão, você acha que a gente acaba induzindo a uma profissionalização precoce por ser um curso integral à formação profissional?

E5 - Eu acho complexo isso. Eu tenho uma visão particular, mas eu, às vezes, conversando com outros colegas, eles discordam bastante de mim. Em que sentido? Por exemplo, é que eu não conheço a fundo a área de TI, por exemplo a questão de algoritmos, tal, que eu acho que exige um conhecimento específico da área dos alunos. Mas eu fico pensando em termos desse salto que eu falei, desse salto de desenvolvimento, em que ali, por volta de 14, 15 anos, o nosso cérebro dá um salto, mais dessa área concreta para essa área abstrata, e o ser humano tem uma ampliação, assim, de visão de mundo. E, pensando que alguns alunos, às vezes, ainda não atingiram esse salto, começam já a ver algoritmos, por exemplo, no primeiro ano do ensino médio. Eu, particularmente, eu acho muito complexo, tenso. Porque, às vezes, antecipar um processo de desenvolvimento que vai acontecer naturalmente, mas que você exige alguns conhecimentos ali que, naquele momento, as vezes ele não está preparado. Conversando com quem é da área, os docentes que são da área, que lecionam algoritmos, eles discordam. Eles falam que não, os alunos chegam com condições desse aprendizado, e aí eles são da área, eles têm o conhecimento ali que eu não tenho, e que realmente é treino, treino, treino, e que uma hora vira a chavinha e o aluno começa a entender, a compreender. Só que o salto de desenvolvimento, realmente, é exatamente essa chavinha que vira também. Então, quanto que isso depende de uma maturação biológica ali do organismo para se alcançar, e quanto que é social, pedagógico, de aprendizado? Acho que essas duas coisas andam juntas. Então, tem alunos que já estão prontos para isso. Tem alunos que ainda não. E tem a questão da maturação emocional. Então eles chegam aqui, já com a ansiedade, com toda a pressão social de que, olha, você precisa escolher o que você quer fazer profissionalmente, você

precisa já se ver como profissional. Eu acho que tem um lado bacana disso, que ajuda a construir uma postura de vida da pessoa diante da sociedade e tudo mais, mas eu acho que tem algumas questões que ainda o sujeito não está pronto para algumas escolhas. Então acho legal você preparar ele profissionalmente, eu acho que isso soma. Agora, ele ter que escolher aos 14 anos, 13, 14 anos, se ele quer um curso de TI, se ele quer um curso de aviônicos? Eu acho que muitos vão vir para o ensino médio mesmo. Porque com 17 anos a gente fica com dificuldade para escolher, 17, 18, qual a graduação que a gente quer fazer, e muitas vezes erra, porque tem escolhas ainda mais, imagina o curso técnico.

Pesquisador - A linha que eu sigo de análise do ensino médio integrado é uma linha crítica em relação a essa profissionalização, e dentro da perspectiva que eu sigo, nós deveríamos sim ter um ensino médio que busque a formação integral, como proposto, mas que a profissionalização atrapalha, é contraditória à formação integral nesse sentido. Inclusive uma parte da análise que eu faço é no sentido de que: até que ponto se nós utilizássemos a área técnica, os conhecimentos da área técnica, para fazer de fato uma integração da teoria e prática, mas sem levar à profissionalização, aí sim poderia ser uma formação integral. Mas, a partir do momento que a formação técnica visa a profissionalização, isso é contraditório à possibilidade de uma da formação integral. Seria interessante saber o que você acha disso. O que você pensa a respeito disso?

E5 - Acho interessante, porque quando você faz uma escolha você exclui as outras possibilidades. Quando você faz uma escolha por, sei lá, TI, ou alguma coisa assim, você não vai ver ter contato com outros conteúdos, outros conhecimentos. A gente não é só profissional.

Pesquisador - Por que nós temos as três áreas: gestão, informática e indústria, aqui. Só que a partir do momento que você escolhe, está indo para uma. Está tensionando para uma, mas você perde a possibilidade de compreensão das outras. Então seria nesse sentido.

E5 - É que a escolha é excludente, né.

Pesquisador - Então há uns que defendem que o ensino médio integrado surge por uma necessidade histórica dos jovens trabalhadores terem que trabalhar logo após os 18 anos, então sai do ensino médio já com essa formação técnica para trabalhar. Mas, dentro de outras pesquisas, se percebe que a maioria desses jovens não tem essa necessidade de trabalhar logo depois. Então acaba perdendo esse sentido de ser um ensino médio integrado com a formação profissional.

E5 - E até por ver o perfil, muitas vezes, são alunos que entram, né? Teve um ano, não vou me recordar quando, mas a maior parte dos alunos que entravam eram de classe média alta. Porque quando você coloca uma seleção por notas, e tem que ter seleção, não tem jeito, você vai acabar selecionando os alunos com melhores condições de estudo, de educação. E não necessariamente as pessoas das classes mais vulneráveis são os alunos com melhores condições de estudo. Então você acaba muitas vezes selecionando também classe social. E aí que vem a lei de cotas para tentar minimizar um pouco isso. Mas eu acho que a gente acaba tendo muitos alunos assim, de classe média, que não vão realmente ter necessidade de sair da escola para trabalhar. Tanto que muitos estão aqui visando o vestibular. Ou seja, eu não vou terminar os estudos e vou trabalhar. São poucos os alunos que falam assim: "Não, agora eu vou trabalhar, depois em algum momento penso em

voltar a estudar". A maior parte, acho uns 95, 90% "não, vou terminar o curso e vou continuar estudando".

Pesquisador - Um dos outros conceitos que embasam o ensino médio integrado é o trabalho como princípio educativo. Como você entende esse conceito?

E5 - Não sei.

Pesquisador - Acaba sendo esse embasamento do trabalho não somente como profissional, mas o trabalho como categoria de realização humana. E esse é um outro ponto que, ao meu ver, ele é contraditório, porque o Instituto Federal deveria trabalhar com o trabalho como princípio educativo, mas, quando você integra à profissionalização, esse trabalho vira produção capitalista e não um desenvolvimento de realização humana.

E5 - Tudo acaba sendo o capitalismo.

Pesquisador - Até há umas discussões em cima disso. Quando se pega as bases teóricas de surgimento do Instituto Federal, alguns entendem como possibilidade de passagem, de travessia para um outro modelo de sociedade, mas aí é um passo muito grande, né?

E5 - É, na verdade, estamos dentro do capitalismo: a mão de obra para o mercado, aquilo que o mercado está precisando, tem que formar, a gente tem que olhar pra comunidade, a gente ver quais são as demandas pra ofertar, o profissional pra aquela demanda.

Pesquisador - Nesse ponto eu também vejo como contraditório. Falamos: "Vamos ter uma formação integral". Só que ao mesmo tempo, vamos olhar para a demanda de mercado e formar trabalhadores para esse mercado.

E5 - É, é difícil falar integral, né? Mas de alguma forma a gente acaba ampliando até mais que as outras instituições de ensino. Acho que dá uma vida, uma visão diferenciada, acho que mais ampla. Tá, você começa a pensar como profissional, você restringe, mas amplia com relação aos outros ensinos também. E eu acho que aqui a gente tem a possibilidade de trabalhar algumas coisas que outras instituições de ensino não trabalham. Agora está com a política de colocar psicólogo e assistente social nas escolas, às vezes com um viés de lidar com a queixa escolar, tentando não individualizar. Mas aqui a gente tenta trazer outras discussões que às vezes não são abordados nas escolas tradicionais. E aí as coisas que acontecem viram pretextos para a gente poder refletir, conversar, que nem sempre a gente vê. Então eu acho que amplia com relação a outras propostas de ensino. Mas restringe também.

Pesquisador - É dialético, né? Tensiona para um lado, mas ao mesmo tempo gera uma formação de fato autônoma. Na sua experiência como psicóloga dentro do setor sociopedagógico, você acredita que há diálogo efetivo entre as disciplinas do núcleo comum e do ensino técnico?

E5 - É difícil pensar isso. Eu acho que tem alguns professores que a gente vê que trabalham mais em conjunto, mas ainda assim são áreas afins. É difícil, por exemplo, pegar um algoritmo da vida e trabalhar algoritmo com espanhol, com português. A gente não consegue nem fazer a inter, já falam da transdisciplinaridade. Então eu acho que a formação do próprio profissional, nosso, como agentes de ensino, muitas vezes é falha

nisso também, porque também é exigido do profissional fazer essa integração, e às vezes o profissional fala: "Ah, tá, como que eu faço?" E a gente tem instrumentos, às vezes, pra ajudar esse profissional nessa formação, que seria, por exemplo, a EFC³⁸. Só que é difícil também trabalhar isso na EFC, até, às vezes, por posturas também individuais. Eu vi que a EFC passou por uma mudança muito grande esse ano, eu ainda não entendi direito como, porque eu não estou na EFC, eu não sou docente, mas era por conta, às vezes, da indisposição dos docentes de participarem. Mas eu acho que falta na formação docente mesmo, ali na graduação, de como fazer esse diálogo com as diversas áreas. E principalmente porque aqui a gente tem muitos profissionais, professores que não são licenciados. Eles vêm, às vezes, realmente da área técnica, sem ter a experiência da docência, sem ter a formação da licenciatura. Faltando às vezes questões pedagógicas, vai para uma sala de aula e você vê que às vezes até o diálogo com o aluno é difícil, no sentido de lecionar mesmo. De falar coisas que são inteligíveis para o aluno, quanto mais pensar nessa integração. Então acho que essa integração, ela ainda está muito deficiente e não vejo só em termos de sala de aula, e sim como um todo na instituição, sabe? Nós, todos nós somos agentes educadores, e cada um age de um jeito. Não há essa integração entre os setores de ensino, entre os setores de ensino e os docentes. Eu acho que falta muito diálogo, a gente tem muito que avançar como instituição.

Pesquisador - Conversando com outro docente, ele comenta isso também, o que deveria ser uma política institucional acaba sendo ações individuais, nesse processo de integração. Até como experiência própria, quando eu entrei no Instituto Federal, sou professor de filosofia, eu não tinha essa compreensão do que é o Instituto Federal, do que é essa educação integrada, qual é a proposta realmente do Instituto Federal. Eu fui compreender isso no meu mestrado, que eu fiz em educação profissional tecnológica. Então acho que falta realmente a gente ter noções claras de qual é o nosso papel numa instituição que tem objetivos que são muito importantes.

E5 - E eu acho que os espaços para esse tipo de reflexão, a gente vai perdendo com o tempo. Porque, por exemplo, vamos ver se com essa nova gestão a gente consegue retomar, mas antes da pandemia, por exemplo, o sociopedagógico participava das reuniões de cursos, das reuniões de área e das reuniões de curso, e era muito rico, porque a gente conseguia ali entender qual que era a dinâmica de sala de aula, entender qual era a visão dos professores. Quem eram os alunos, para além do atendimento daquilo que a gente vê no pátio. Conseguia fazer as conversas ali, no momento da reunião, as orientações, pegar as demandas. Aí veio a pandemia, tudo online. Voltou da pandemia, tudo online. Essas reuniões se perderam, esses espaços de conversa, de escuta, de troca tão importantes, a gente vai ver se consegue retomar. Então eu acho que era um momento de a gente minimamente pensar, fazer uma coisa mais integrada. Ou seja, nós somos um ensino integrado que não somos integrados, né?

Pesquisador - Desde as disciplinas, os setores, a própria instituição.

E5 - Tudo, tudo! Camus³⁹ que falava: "a instituição padece do mal que ela se propõe a tratar". Então, se a gente se propõe a fazer um uma formação holística e integrada, a gente também não age de forma integrada e holística. Fica compartimentado, né? A gente fala: tem o núcleo comum, o ensino técnico, e tem os setores de ensino. Então, acontece alguma coisa, e falam assim: "Vamos pedir para o sociopedagógico fazer

³⁸ Equipe de Formação Continuada.

³⁹ Na verdade, este postulado pertence ao psicanalista argentino José Bleger (1922 - 1972).

uma oficina sobre isso para a gente". Tá, a gente vai, a gente conversa com a turma, a gente faz uma oficina, a gente atende o aluno, a gente atende a família, mas isso não será suficiente para uma mudança de cultura, isso não vai ser suficiente para trabalhar essas questões. Essas questões têm que ser trabalhadas diariamente, no cotidiano, na sala de aula, com os alunos. E aí, sei lá: *bullying*. Como vou trabalhar *bullying* na aula de filosofia? Vou trabalhar, sei lá, nas aulas de português, redações sobre *bullying*. E aí a gente vai ter que pensar, como trabalhar o *bullying*, por exemplo, na questão de algoritmos? A gente pode trabalhar, sei lá, via *cyberbullying*, outras questões, mas assim, pegar um tema e trabalhar nas diversas áreas. Quais são as consequências? Pro sujeito que pratica, para o sujeito que sofre, qual é a legislação a respeito? Qual que é a postura, pelo menos do bom senso, uma postura mais acolhedora? Quais os sofrimentos que isso gera. Então, seria trabalhar as temáticas de forma integrada. E a gente não consegue.

Pesquisador - E esse não conseguir, não sei o quanto você tem contato com outros servidores de outros *campi*. Seria um problema nosso, do nosso *campus*, ou você acha que é um problema institucional mesmo?

E5 - Eu vejo como um problema institucional, e que alguns *campi* conseguem, às vezes, romper. Então, por exemplo, eu tenho o exemplo do *campus* de Barretos, que eles tinham conseguido colocar na grade oficial, digamos assim, um horário toda semana do sociopedagógico com a turma dos alunos. E eles iam trabalhando uma série de temáticas e conseguiam trabalhar algumas questões junto com os docentes também. Era um trabalho bem bacana que eles desenvolvem. Pensamos, chegamos a conversar diversas vezes, porque a gente tem que fazer isso aqui e tal. E aí a gente se deparou com uma série de questões, de limitações. Não foi possível. Mas eu acho que são trabalhos, são iniciativas isoladas, sabe? Do que eu vejo do grupo dos sociopedagógicos, do grupo dos psicólogos, eu acho que é um sintoma institucional, do Instituto Federal. E, às vezes, parte da responsabilidade disso é a logística nossa de trabalho, que está todo mundo sufocado. Eu acho que ideias existem, muitas vezes boa vontade existe. O problema é que falta pernas, falta mão de obra, falta tempo, falta saúde, falta tudo. A gente não consegue, muitas vezes, colocar em prática. Então, é um docente, especialmente vocês do núcleo comum, com disciplina nos dois integrados, com disciplina na pós-graduação, com disciplina nos outros cursos... não sobra tempo, né? Já extrapolou hora-aula, PIT, sei lá, mais o que que vocês têm.

Pesquisador - E ao mesmo tempo, nós somos uma instituição que é referência, tanto no sentido de qualidade de educação, como qualidade de trabalho.

E5 - Imagine as outras como estão, né? Se nós somos referência, estando assim, não quero ver as outras. Acho que são coisas de Brasil. A nossa estrutura, parece que ela é feita para não dar certo, né? Ela é feita para deseducar, não para educar.

Pesquisador - O modelo atual do ensino médio integrado consegue superar a tradicional separação de teoria e prática?

E5 - Superar, eu acho que é uma palavra muito profunda, muito forte. Ela tenta. É que assim, a gente tem sempre a questão que a gente vê muito na universidade também. A gente vai para a universidade para ser um profissional, a gente se queixa que fica só na teoria. A gente pouco vai para a prática, a gente tem poucos momentos. Eu ainda tenho estágio, você, na área de filosofia, nem estágio tem, né? Eu ainda tinha poucos momentos de estágio, enfim, tentava integrar. Aqui, aviônicos também, vai a teoria, teoria, sala de

aula... Aí tem os momentos que vai para o laboratório. Então tem essa questão que é mais prática, mas eu acho que a prática mesmo é só quando vai para o mercado de trabalho, né? TI eu acho que eles tentam colocar um pouco em sala de aula, que eu vejo os trabalhos fenomenais que saem de TI. Os trabalhos lindíssimos que os alunos realmente constroem o *site* na disciplina, e faz a apresentação, e coisas que vem para votação dos servidores, a gente consegue ver o trabalho desenvolvido por vocês em sala de aula, é algo até emocionante. Então, eu acho que de alguma forma, sim, eu acho que vocês conseguem. Que o curso consegue integrar um pouco da prática, mas tem coisas que é no cotidiano do trabalho, não tem jeito, né? O que que eu penso de uma formação, uma boa formação? Não é você conseguir contemplar todas as situações do dia a dia no trabalho profissional, isso não vai dar. Nenhuma formação vai conseguir abranger isso. Mas é você preparar o sujeito para, diante do novo, do desconhecido, ter condições de buscar uma solução para aquilo. Eu acho que isso a gente faz, e faz muito bem. Então os nossos alunos sabem se virar, aprendem por mal ou por bem a serem autônomos. Seja do jeito de alguém ir lá e tutelar, dar a mão, ajudar nessa construção, seja no se virar. Por bem ou por mal, os nossos alunos, ganham essa autonomia. Eu acho que a gente vê isso no mercado de trabalho, depois.

Pesquisador - Tem alguma coisa que eu não perguntei que você gostaria de falar? Alguma coisa que você gostaria de acrescentar sobre esses temas todos?

E5 - Bom, qual que é o foco? Seria mais pensar sobre essa questão da formação do aluno, né?

Pesquisador - Embora minha pesquisa esteja sendo sobre o *campus* São Carlos, a ideia é fazer uma reflexão sobre o Instituto Federal como um todo. Um questionamento sobre o ensino médio integrado, reconhecendo todas as vantagens, mas percebendo possibilidades de melhorar a partir das contradições existentes.

E5 - As melhorias, eu acho que seriam possíveis por meio do diálogo. A gente precisa retomar esses diálogos. A gente acaba esbarrando em questões estruturais, precisaria de mais profissionais em todas as áreas, docentes, técnicos administrativos... só que aí não tem vaga no MEC, não tem verba governamental. São questões estruturais que eu acho que é o que barra o nosso trabalho. Potencial a gente tem? Demais. Se dessem essa estrutura para a gente, talvez a gente realmente conseguisse esse objetivo, né? Mas aí esbarra na estrutura, estruturas diversas, governamental, institucional.

Pesquisador - Então, obrigado mais uma vez.

Apêndice XII – Transcrição de entrevista realizada em 25/04/25: Entrevistada 6 (E6) - TAE responsável por diversos setores envolvendo EMI

Pesquisador - Hoje, dia 25 de abril de 2025, estou com E6. E6, você é assistente de alunos no IFSP, certo? Gostaria que você falasse do seu percurso de formação e da área de atuação no IFSP.

Entrevistada 6 (E6) - Eu estou no IFSP há 12 anos, eu entrei em 2013. Esse ano, em setembro, eu vou fazer 12 anos. Eu sou graduada em gestão e análise ambiental pela UFSCar. Mas antes da gestão, eu também fiz quatro anos de bacharelado em física na Unesp de São José do Rio Preto. E depois de entrar no IFSP, eu fiz dois anos de ciências sociais aqui na UFSCar e esse ano eu entrei de novo em educação física. E eu já fiz a pós-graduação do IFSP também, apesar de não ter concluído.

Pesquisador - Por quais setores você já passou no IFSP?

E6 - Eu já trabalhei em todos os setores do ensino. Eu entrei no IFSP, primeiro, acho que na biblioteca, se eu não me engano. Eu já tinha um conhecimento prévio de catalogação de livros, por conta própria mesmo, e acabaram me colocando na biblioteca, apesar de ser assistente de alunos. Da biblioteca me passaram para o sociopedagógico. E o meu cargo originalmente é da CAE⁴⁰, só que na época que eu entrei ainda não tinha CAE formada, porque não tinha ensino médio. Então eu fui: biblioteca, sociopedagógico e depois eu fiquei na CAE por alguns anos, até eu ter um colapso de saúde mental, eu tive uma crise de pânico lá no IFSP, eu tive que literalmente ser arrastada do IFSP. Eu não consegui sair do lugar, tive um ataque de choro, eu não consegui sair de lá. E aí eu fiquei afastada por um tempo, quando eu retornei, eu pedi para sair da CAE e fui para CRA⁴¹. E acho que eu estou na CRA faz sete anos, mais ou menos, sete, oito anos.

Pesquisador - Essa sua crise tem a ver com os alunos? Estudantes do ensino médio? Como você, dentro da sua visão, compreende isso?

E6 - O ensino médio com certeza não, porque acho que o ensino médio é o mais fácil de lidar lá no IFSP. Eu acho que o pessoal mais difícil, quanto mais graduado, quanto mais a gente vai passando nos níveis de graduação, mais difícil vai ficando de lidar, assim, pensando em atendimento. A minha crise, eu acho que se refere à falta de um apoio da coordenação, porque eu era da CAE, mas eu não era coordenadora. Eu nunca fui coordenadora de nenhum dos setores, eu já substituí várias vezes, mas nunca fui coordenadora. Mas o tempo que eu fiquei na CAE me colocaram no horário que pegava... era um horário muito conturbado. Eu ficava das 11 às 4. E aí eu pegava o horário de lanche do integrado, o almoço do integrado, a saída do integrado, a entrada de outro... As outras pessoas ficavam alocadas em horários que não tinha tanto procedimento para ser executado. E aí, eu não era coordenadora e toda vez que eu via que algum procedimento... que eu queria mudar algum procedimento, eu tentava conversar, a minha coordenadora não queria que mudasse. Mas ela não estava lá para executar os procedimentos. Então isso foi um acúmulo de estresse e algumas situações que ocorreram, mas aí com o

⁴⁰ Coordenadoria de Apoio ao Ensino.

⁴¹ Coordenadoria de Registros Acadêmicos.

modular, o pessoal do modular... falta de respeito, tal, uns dois alunos lá... mas foi de menos. Juntou com as outras coisas, né?

Pesquisador - Esse tempo todo que você está no IFSP é sempre no *campus* São Carlos?

E6 - Sim, sim, 12 anos no IF daqui.

Pesquisador - Como foi a sua percepção quando houve essa vinda do ensino médio integrado para cá? Desde o momento prévio, quando eles souberam que teriam o ensino médio integrado, até quando começaram o ensino médio integrado.

E6 - O ensino médio no IFSP, eu não me lembro de que ano que ele é, porque tinha um ensino médio primeiro, que era o técnico em comércio, que ele era o integrado com a SEE⁴², né? Esse eu não peguei na CRA, eu estava nos outros setores. Eu sei que esse, que era uma parceria da gente com o estado e que, se eu não me engano, as aulas eram lá no Sebastião, né? Então, esse é o primeiro contato do IFSP, aqui de São Carlos, com o ensino médio. Em 2017 começa a primeira turma de integrado em informática, aí eu já estava na CRA e eu já sou responsável pelo ensino médio desde a primeira turma. E eu quis ficar responsável na CRA pelo ensino médio. Olha, eu vejo que teve uma resistência grande, mas ela foi maior por parte dos professores do que por parte dos administrativos. A gente, os administrativos, principalmente a CRA, por incrível que pareça, nós somos os últimos que ficamos sabendo dos cursos. Esse ano, por exemplo, na teoria para abrir o mestrado que está lá no PDI, a gente descobriu porque alguém, numa conversa, falou. Mas ninguém avisou a gente que ia abrir. Então, assim, sempre a gente fica estressado, porque, poxa, mais 80 alunos de uma vez, e aí a gente tem que administrar isso. Então, acho que esse diálogo, ele tinha que ser feito com todos os setores. Falar: "E aí, vocês dão conta? Se não dá, o que que a gente vai fazer para colocar mais pessoas", né? Mas os professores mostraram uma resistência absurda, principalmente da área de aeronaves, da área da indústria. Eu lembro das primeiras aulas de ter professor sair bufando da sala de aula, falando que era um absurdo, porque o aluno estava falando, porque o aluno não sei o quê... Acho que sem essa referência do que é o ensino médio, a diferença do ensino médio para a graduação. Eles tinham, acho que, sei lá, um desejo de ser professor universitário... Não entendo bem o que que é, mas a resistência foi maior por parte dos professores.

Pesquisador - Como docente que chegou aqui para assumir no ensino médio, eu entrei em 2016, e em meados de 2016 não tinha ensino médio ainda. Então, criamos os cursinhos para trabalhar. Mas a percepção que eu tive, e fui conversando com outros docentes que entraram comigo, foi essa questão de não nos sentirmos queridos aqui. De haver essa resistência mesmo.

E6 - Mas você está falando do núcleo comum? Dos professores do núcleo comum?

Pesquisador - Isso, em relação aos docentes das áreas técnicas.

E6 - Eu sinto que eles têm um desprezo sim pelo que é o núcleo comum. Substitutos, eu já conversei com alguns professores que são substitutos das áreas deles,

⁴² Secretaria de Educação do Estado.

das áreas técnicas, e falaram que é um inferno ser substituto, porque você sempre está colocado como: "Ah, você não é professor", né?

Pesquisador - Você chegou a atuar na elaboração de algum curso de ensino médio integrado?

E6 - Não. Como eu não tenho formação... Geralmente quem se envolve mesmo são as pedagogas. Se não tiver alguma pedagoga afastada, daí são os TAEs⁴³ que são licenciados. Eu não tenho licenciatura, então não me chamam para fazer isso.

Pesquisador - Você acredita, passando por diversos setores, que a estrutura e os recursos disponíveis são adequados aos setores pelos quais você passou?

E6 - Não. Definitivamente não. Nenhum deles. Eu acho que a biblioteca hoje, ela está em um lugar adequado. Assim, tem a estrutura, só que tem infiltração, tem mofo, enfim, várias questões. Mas o tamanho, os livros mesmo... quando eu entrei, o setor que estava a biblioteca era uma sala que eram três setores no mesmo lugar. E a biblioteca era um negócio minúsculo, tinha três estantes, então hoje eu acho que ela está melhor. O sociopedagógico, eu acho que é muito pequeno para o atendimento que eles precisam fazer. A gente tem uma psicóloga, por exemplo. E a gente tem tido cada vez mais... assim, como eu sou uma pessoa que cuida dos cursos integrados, e eu cuido por causa desse olhar humano, porque eu sei que as outras pessoas não têm, né? Então eu sei desses casos, porque eu falo diretamente com os alunos, eu me envolvo nisso. Mas a gente tem tido cada vez mais casos de *bullying*, de ansiedade... Acho que estão aumentando significativamente os casos de *bullying* e de muitos alunos com ansiedade, mesmo. Eles entregam atestados para a gente de crise de ansiedade. A gente que recebe, né? Então acho que eles têm entregado mais atestados e a maioria não é por problema de saúde física, o que para mim é extremamente preocupante, pensando que são crianças de 15 a 17 anos, né, 18.

Pesquisador - Na sua percepção, essas crises de ansiedade têm alguma relação com o fato de ter um ensino médio integrado à área técnica?

E6 - Eu acho que sim. Quando eles entram... porque, assim, o nível de ensino do IFSP, ele é muito diferente... Vamos lá. O IFSP, ele tem cotas, certo? Então a gente tem 50% das vagas destinadas... Eu vou voltar antes, Marcelo, desculpa. A gente é a única instituição de educação que aplica as cotas na educação básica. As demais aplicam cotas só no ensino superior. Tem muito professor que não sabe que o IFSP - não só do IFSP, de fora também - não sabe que a gente tem cotas. Então a gente tem metade dos alunos provenientes da rede pública, porque a metade das cotas é para alunos da rede pública. E eu acho que é tudo muito diferente para eles, né? Porque a gente sabe do ensino público estadual, que muita gente é empurrada só para passar. E eles não têm o contato com a quantidade de coisa que a gente tem aqui, é muito parecido com entrar numa graduação. Então você tem um sistema acadêmico que eles não têm no estado. Você tem uma lista de leituras, você tem atividades ao longo do dia e você é cobrada por causa disso. Eu já ouvi muitos deles falando sobre isso, falando: "Nossa, é muito pesado, eu não aguento". E aí várias vezes eles querem pegar disciplinas de libras e espanhol que são optativas, mas dá um mês que começou o semestre, eles começam a cancelar, falando: "Eu não tô dando conta para estudar as outras disciplinas, eu preciso cancelar". Então, sim, eu acho

⁴³ Técnico-Administrativo em Educação.

que uma parte é isso. Mas uma parte eu acho que é geracional mesmo, essa questão de redes sociais, da informação que está sempre brotando para a gente o tempo todo. A gente também é mais ansioso adulto, né? Imagina para um adolescente, para uma criança.

Pesquisador - Em relação à formação técnica, você acha que os alunos querem essa formação técnica ou eles buscam o ensino médio no IFSP?

E6 - Olha, eu vou te falar como alguém que enxerga o pós, os concluídos. Porque eu sou responsável desde que implementou, então eu faço os diplomas, as declarações de conclusão, então eles mandam para a gente coisas. Acho que mais de 50% é só para vestibular, porque mais de 50% é aprovado nas universidades. Então, se eles tivessem o intuito de ter a parte técnica, eu acredito que eles iriam para essas áreas. Então, sei lá, a gente tem um monte de gente que forma em aviônicos e vai fazer letras, vai fazer direito. Eles não estão interessados na parte técnica. Só que eu acho que, pensando aqui na cidade, a gente tem poucos ensinos médios públicos, talvez só a gente e a Etec, que proporcionem uma formação que faça você conseguir entrar nas universidades. Então eu acho que a maioria vem por causa da formação. Mas tem um ou outro, principalmente de aviônicos, que quer formar na área. Então, forma em aviônicos e daí vai fazer células, para ter as carteiras da ANAC, de formação. Mas a maioria é pela formação mesmo, para poder entrar nas universidades.

Pesquisador - Na sua percepção, esse modelo adotado atualmente, favorece uma educação emancipatória?

E6 - O modelo, você diz, técnico integrado?

Pesquisador - Sim, ensino médio integrado à formação profissional.

E6 - Olha, eu como pessoa, o que eu acho é que é muito cedo para a gente saber o que a gente vai fazer. Eu acho que talvez engesse um pouco mais as pessoas assim. Não sei, pensando... eu sou uma pessoa que é proveniente de uma região muito pobre, eu vim de uma família muito pobre, consegui bolsa na universidade, enfim. Muita gente nem sabe que pode continuar depois, né? E aí você tem uma formação técnica que vai, para mim, vai no sentido do novo ensino médio, que é você escolher uma área e aí você vai focar naquilo, mas aí você acaba não aprendendo outras coisas ou não indo para outras áreas. Só que vendo a formação do IFSP, por isso que eu acho contraditório, muita gente forma e vai para áreas diferentes. Então, não sei bem se engessa. Na minha visão, sim, engessaria, mas vendo eles se formando e indo para outras áreas, talvez não, vendo os resultados, né?

Pesquisador - Por ser um ensino médio integrado à formação profissional, você acredita que isso possa levar a uma profissionalização precoce?

E6 - Com certeza. Eu sou uma pessoa que teve um percurso muito diferente na vida. Eu passei por várias... Primeiro eu fiz física, que é de exatas. Depois eu fiz gestão ambiental, que é de biológicas. Depois eu fiz sociais, que é humanas, entende? E assim, não acho que até hoje eu cheguei numa conclusão, também, do que fazer, alguma coisa da vida. Eu acho que é algo muito... talvez seja uma pergunta mais filosófica, existencialista, do que prática, do que você vai trabalhar. Só que quando você vem de um lugar pobre, você não tem tempo nem acesso para ter esse tipo de discussão. Então você acaba, assim, indo para uma profissionalização precoce. De repente você podia descobrir

que você gosta, na verdade, sei lá, de fazer música, se você tivesse essa oportunidade mais para frente. E aí se você precisa trabalhar, você vai para essa área e acaba trabalhando. Talvez você não se forme depois em nada na graduação, você acaba ficando só com o técnico e trabalhando.

Pesquisador - Você que já passou por alguns setores, existe uma preocupação institucional para evitar a possível profissionalização precoce dos alunos?

E6 - Não, na verdade, para mim, a visão que eu tenho da instituição é que se eles pudessem tirar várias coisas, eles tirariam. Seria só técnica. Então, sei lá, vendo, as últimas gestões, talvez todas que eu acompanhei desde agora, a impressão que eu tenho, e eu já ouvi falar na instituição, como por exemplo, “ah, o que que eles querem fazer na hora do intervalo? Tem 10 minutos, não dá tempo nem de ir ao banheiro. É para ir, fazer um xixi e voltar para a sala. Isso aqui devia ser uma escola militar. Porque eles estão aqui só para estudar, eles não têm que fazer mais nada aqui”. E isso eu já acho absurdo em qualquer escola, mas pensando no IFSP, né, assim, não acho que o IFSP encontrou sua identidade ainda, pensando no IF como uma entidade geral, não o IFSP, ou um IF qualquer, mas o IF. Mas eu acho que talvez a ideia do IF seja uma coisa revolucionária mesmo. Você ter a formação de alguém do ensino médio até a pós-graduação. E não estou falando só de uma formação acadêmica, que isso é de menos, na verdade. Estou pensando numa formação humanas e para a vida mesmo. Poxa, você tem uma pessoa que vai ficar 10 anos na instituição, se ela pegar do ensino médio até a pós-graduação. Quantas coisas ela não pode acrescentar na instituição e a instituição na vida dela? Então, na verdade, eu acho que daria para fazer muito mais coisas, mas a impressão que eu tenho é que quem constrói a instituição, a maior parte das pessoas que constroem a instituição, preferiam que fosse uma escola militar que só tivesse técnicos.

Pesquisador - Ao meu ver é contraditório buscar uma formação integral ao mesmo tempo que vincula ela à profissionalização.

E6 - Sim.

Pesquisador - E entra uma questão também que é a falta de compreensão dos próprios servidores - docentes, técnicos, quem compõe mesmo os institutos federais - do que representa e do que era para ser os institutos federais.

E6 - Exato.

Pesquisador - Porque essa falta de compreensão reflete justamente em ser uma instituição diferente do que ela foi proposta a ser.

E6 - Mas isso começa no macro e vem até para o micro. Porque se a gente olhar o IF aqui, por exemplo, a gente tem a CRA. A CRA, ela é meio que o coração do ensino, tudo passa pela gente. Desde a matrícula, os atestados, as notas, frequência, diários, tipo, toda a vida acadêmica passa ali pela gente. Até a parte que vai para o sócio, a questão de saúde mental, de tudo, ainda passa pela gente. Então, a gente tem uma relação com os outros setores. Tudo o que vem para mim, ele entra como um pedido, um requerimento, só que eu encaminho e ele precisa de uma devolutiva. Mas nem o próprio ensino se vê como um setor. Isso para mim é uma deficiência da gestão. A gente nunca teve, até agora, um DAE, ou uma DAE, que tente ver o ensino como uma coisa única. Então, assim, a gente tem procedimentos que são comuns, não são procedimentos tão... Mas eu também

não boto culpa nas pessoas, porque, assim, se o DAE não está preocupado em tentar fazer essa gestão do ensino como uma coisa única, se o DGR, não está preocupado em fazer uma gestão do IF como uma coisa única... Foi muito o que rolou nessas eleições agora. Eu queria querer ir para o IF. A minha escola do ensino médio, eu adorava ficar, eu ficava lá o dia inteiro, tinha um monte de atividades o dia inteiro. E eu gostava de estar lá, eu não queria voltar para casa. A impressão que eu tenho é que os alunos também não veem a hora de sair de lá (do *campus* São Carlos) e os servidores também. A gente não tem nenhuma atividade no Instituto que promova o envolvimento, a troca dos servidores. A gente não tem nem reunião da DAE, eu não sei o que os outros setores estão fazendo. Então, assim, o sócio não sabe quando começa a matrícula e eu não sei se está tendo PAP, entende? São absurdos, são absurdos.

Pesquisador - O ensino médio integrado do IF tem como princípio a formação integral e omnilateral, a partir do trabalho como princípio educativo e da politecnia. Para você, esses conceitos são claros?

E6 - Não é claro.

Pesquisador - Esses conceitos não são ou foram debatidos ou discutidos entre vocês em nenhum momento?

E6 - Para a gente é tudo imposto, nada é conversado. É isso que eu falei: além dessa gestão, do ensino, quando você vai abrir um curso, tem muita coisa envolvida. Não só se tem um espaço em sala de aula, que é outra coisa que eles nem verificam, porque agora a gente não tem mais espaço em sala de aula, inclusive. Mas enfim, além de verificar isso, a gente vai verificar várias questões. A gente tem um setor sociopedagógico suficiente para atender? A gente tem servidores na CRA, na CAE? A gente tem material de consumo? A gente tem uma estrutura mínima com os professores? A gente tem condições? Isso não é avaliado, tá? Se nem isso é avaliado, você acha que tem alguma discussão com a gente? A gente não participa. A própria formação continuada dos docentes, que não é dos docentes, só que não mandavam para os técnicos até o ano passado. E aí eu conversei com a pedagoga, ela me perguntou várias vezes: "Ah, você não vai?", mas eu nem sei que tem. Então, assim, não tem essa comunicação. Então não, ninguém discutiu, conversou nada com a gente. É sempre imposto, sempre de cima para baixo. Vocês vão fazer isso daqui! Por quê? Não interessa, você vai fazer isso daqui.

Pesquisador - É interessante, como alguém que pesquisa os Institutos Federais, principalmente ensino médio integrado, que ele é uma proposta revolucionária, com bases marxistas, a partir desses princípios, com uma possibilidade de transformação social. Mas fica só na teoria e os próprios envolvidos no processo não conhecem e não sabem sobre isso.

E6 - Exatamente. Mas acho que isso vem da gestão. É o que eu acho. Eu vejo outros IFs, tenho contato - sigo nas redes sociais uns ou outros diretores - a Carol Jango, por exemplo, que é de, como é o nome da cidade dela? Eu esqueci. Esqueci a cidade. Mas eu vejo as atividades que eles promovem no *campus*, eu falo: "Meu, isso é fazer uma coisa integrada", e não pensando só no ensino médio, pensando num *campus*, numa comunidade integrada, sabe? Votuporanga, o *campus*. Então, eu acho super interessante, só que, daí assim, aqui, infelizmente, São Carlos é um antro de fascistas conservadores, e, infelizmente, isso reflete em várias instituições.

Pesquisador - Como você compreende o conceito de formação integral?

E6 - Olha, eu entendo, na teoria, como uma formação... se a gente tem uma formação que não é integral e a gente vai ter uma formação integral, fazendo um comparativo, o que é uma coisa e a outra? Na teoria, uma formação que não é integral é o que a gente conhece, que é uma formação só acadêmica. Acadêmica assim: você vai ter as disciplinas, o conteúdo de vestibular, o mínimo que você precisa saber para entrar no mercado de trabalho, e acabou. Na minha visão, uma formação integral engloba o indivíduo de uma forma integral. Assim como a gente pensa uma saúde integral. O que é uma saúde integral, integrativa? Que não vê o indivíduo como sistemas separados. Então, “ah, não vou estudar o seu estômago!”, você é um indivíduo. Então você está ansioso, por isso que você tá com dor no estômago! Então, eu penso numa formação integral como uma formação... talvez eu não consiga achar a palavra, talvez uma formação humana. O que seria a palavra? Mas uma formação para além do acadêmico, uma formação para a vida... É que eu acho assim, para a vida é muito complicado, porque a escola que eu estudei no ensino médio era uma escola católica. Que falava de uma formação para a vida pensando num viés religioso. Então, longe disso, não acho que tem que ter nenhum viés de uma religião, né? Se for para ser religioso, que seja de religiosidade, de espiritualidade, não de uma coisa só. Mas eu acho que integral, englobando todos os aspectos ao máximo que a gente conseguir, de formação de um cidadão, de um indivíduo.

Pesquisador - O que você entende por conceito de autonomia?

E6 - Autonomia, eu acredito que é você conseguir executar alguma coisa... o conceito né? Sem você precisar da ajuda de outra pessoa, consultar outra pessoa. Você conseguir fazer isso de forma voluntária. Não sei se voluntário seria a palavra. Então, sei lá, quando eu penso num indivíduo autônomo, fazendo um paralelo, quando a gente fala de questões machistas. Então, quando eu falo que um homem, ele deve ser autônomo, é ele conseguir fazer a comida dele, lavar a própria roupa, que seria um indivíduo que consegue existir sem precisar que outra pessoa tutoreie ele, né? Então, eu imagino isso de uma autonomia. Ainda mais se eu pensar numa autonomia educacional, que a pessoa não precisa de uma tutoria, ela consegue fazer pesquisa por ela mesma, ela consegue fazer uma reflexão por ela mesma, sem ler ou receber algo pronto. Ela sempre conseguir decidir, discernir e viver por conta própria.

Pesquisador - Você percebe que a proposta de formação integral tem sido efetivamente implantada na instituição?

E6 - Não. Talvez esse seja um “não, só não”, né? É o que eu falei: Eu acho que se pudesse teria só as disciplinas técnicas, e humanas com certeza seriam retiradas. Se fosse uma opção, se a gestão pudesse tirar, filosofia e ciências sociais com certeza não estariam ali. Educação física, tenho impressão que também não, enfim. Mas tenho a impressão de que se pudesse não teria mais nada. Então, não é integrada. Na verdade, qualquer ação nesse sentido parece que ela é coibida. Eu lembro, vou contar uma situação. O professor substituto de LIBRAS. Semana da Educação, ele queria fazer com os alunos em uma árvore grande, que eu acho que até... não sei quantos metros, para colocar lá de painel, com os alunos. Não tinha um lugar que eles conseguissem esticar as coisas para fazer. Aí eles foram lá no corredor, onde fica a CRA, esticaram as coisas no chão e começaram a fazer. O DAE pediu para eles se retirarem, porque eles estavam atrapalhando o funcionamento dos setores. Isso não diz alguma coisa? Ainda mais pensando que era um professor de LIBRAS, substituto, nordestino, gay, negro, com os alunos, tentando fazer

um negócio para a Semana da Educação... Se o diretor educacional pediu para ele se retirar, que tá atrapalhando o funcionamento dos setores, para mim, é isso que é o IF.

Pesquisador - Outro conceito é o do trabalho como princípio educativo. O que você entende nesse sentido?

E6 - Olha, Marcelo, o que eu compreendo de trabalho é que ele não deveria existir, pelo menos na forma que ele existe. Pensando em trabalho compulsório, obrigatório, assalariado, assim. Eu penso numa outra visão de sociedade em que, talvez mais anarquista, em que a gente pudesse se auto-organizar e fazer o que a gente tivesse vontade de fazer ou o que fosse necessário, fazendo rodízio, enfim, outras questões. Trabalho, para mim, ele só é um princípio de exploração e não tem qualquer outra coisa que venha do trabalho que não seja exploração e sofrimento.

Pesquisador - Dentro dessas contradições que eu procuro mostrar na minha tese, tem essa questão da base teórica, marxista-gramsciana, que procura trazer o trabalho como formação humana e não como emprego capitalista.

E6 - Sim, o trabalho, por si só, trabalho é a modificação do meio ambiente, certo? Através de uma força que a gente tem. E isso pode se dar de diversas formas. Então, um castor construindo uma represa é trabalho. Ele vai lá, vai pegar a energia dele, vai construir a represa dele com monte de toco, vai mudar o ambiente, inclusive vai mudar o microclima do lugar. A gente faz trabalho o tempo inteiro, né? A gente executa trabalho o tempo inteiro. O problema, para mim, é o que a gente associou. Que nem a ideia de Deus. Se eu falar Deus, eu não vou pensar como um espírito, eu vou pensar como Deus cristão, impositivo, restritivo, homem. Então, trabalho para mim é uma coisa muito complicada de falar, porque eu acho... eu abomino o trabalho, sinceramente. Assim, como ele é, eu abomino o trabalho. Eu acho que todo mundo deveria ser livre. É um absurdo eu ter que trabalhar para comer, para existir, para viver. Porém, executar o trabalho, pensando no trabalho... Sim, eu vejo como uma forma de emancipação, porque se você não tá executando trabalho para modificar alguma coisa, para fazer alguma coisa... então, assim, passar um café é um trabalho. Se você não está fazendo, alguém está fazendo por você. Então, você tira a autonomia do indivíduo a partir do momento que ele não está executando as coisas. Então, dessa perspectiva, eu acho que é emancipatório.

Pesquisador - Um pouco dessas contradições conceituais, para o real, que eu estou procurando mostrar. Um pouco dessa questão: formação integral que se resume à formação profissional. É contraditório, mas é colocado dessa forma. A própria concepção de trabalho como princípio educativo se resume a emprego, e não ao trabalho como categoria fundamental ao ser humano. A própria questão de autonomia, no IF, se resume a possibilidade de o aluno escolher se ele vai para a universidade ou vai para o trabalho.

E6 - Exato, exato. Mas isso é uma escolha? Tipo, você dá duas alternativas para a pessoa e você fala: "Escolhe". Isso é uma escolha? Não é uma escolha, né? Você vai trabalhar de qualquer forma, trabalhar assalariadamente. Ou você vai trabalhar antes, porque você tem uma formação técnica, ou você vai fazer uma faculdade e vai trabalhar depois, o que é um privilégio ficar quatro anos sem trabalhar. Mas trabalhar você vai de qualquer forma e esse é o problema, né?

Pesquisador - Você acredita que a relação de trabalho e educação, como foi preconizada nessa ideia do trabalho como categoria fundamental aos seres humanos, está sendo aplicada de maneira adequada?

E6 - Não, não está. Com certeza não está. Está bem longe.

Pesquisador - Na sua experiência, há diálogo efetivo entre as disciplinas do núcleo comum e das áreas de técnico, por ser um ensino médio integrado?

E6 - Olha, eu estou de fora, porque eu não sou docente. Então, para mim, parece que não. Na verdade, às vezes me parece que os alunos não têm nem diálogo com os professores, porque, por exemplo, eles vão entregar atestado na CRA. Você entregou atestado na secretaria, pensando na graduação... pessoal da graduação vem falar comigo para entregar atestado e falo: "Meu filho, não dá abono, porque você não fala com o professor?". Então, assim, se nem o aluno fala com o professor, eu não sei se vocês se conversam, pensando... Porque assim, eu não sei como é o projeto do curso, né? Pensando se é feito para que vocês dialoguem, mas não me parece que vocês dialoguem, não me parece. Pode ser que haja um diálogo na área técnica com... nesse momento, o professor de sociologia, ele tá como coordenador de aviônicos. Então, eu suponho que um professor do núcleo comum com formação em sociologia, sendo coordenador da área, vai conseguir com que tenha um diálogo. Mas, pensando em aviônicos, por exemplo, porque eu acho que a indústria é a área mais difícil que existe nesse sentido, e, infelizmente, os nossos três últimos diretores são dessa área. E por isso que a gente caminha nesse sentido, inclusive... mas os coordenadores anteriores, que eram da área da indústria, não tinha diálogo. E eu vejo isso, que a ideia deles é que, quanto menos tiver do resto, melhor.

Pesquisador - Como docente, conversando com alguns envolvidos, inclusive com o professor de sociologia, o que se coloca é isso: Existem tentativas de integração. Existem diálogos que ocorrem às vezes, quando há afinidade entre um ou outro docente de diferentes áreas, mas a integração de fato, não.

E6 - É um absurdo. Por exemplo, pensando nos conselhos, né? Vou dar um exemplo do conselho de 2023, que a pedagoga estava lá. O conselho aconteceu, conselho final, deliberativo, no final do ano. Aconteceu. Como que ele acontece? Como, no meu ver, deveria ser um conselho? Eu, que sou de fora, não sou professora. Se você tem um sociopedagógico junto, e você tem todos os docentes, e você tem um aluno que está naquela situação, é para você discutir como foi o ano, ou os anos desse aluno. O que está passando na vida dele? Ele passou por essas situações? Como que foi? Ele melhorou? Não melhorou? Ele está tendo acompanhamento? Ele precisa de uma ajuda? Quem é essa pessoa? No que ele está envolvido? E conversar junto e chegar num acordo. Como é o conselho? O aluno Marcelo Domingues foi para o conselho. Quem vota para ele reprovar? Quem vota para aprovar? É isso! Sério que precisa fazer uma reunião para dizer quem que precisa ser aprovado ou reprovado? E geralmente o resultado é não, porque a pessoa já foi para o conselho, então ela já está com nota baixa. Como vocês não conversam nada, é assim, aprovou ou reprovou. Ah, reprovou, então tá. Então, você não leva em consideração nada. Eu não estou falando que você tem que passar a mão na cabeça do aluno e falar assim: "Não, você tirou zero, você não veio em nada". Mas a gente tem casos de aluno... Eu não posso falar muito, que são detalhes dos alunos...

Pesquisador - As percepções que eu sempre tive em conselhos foram nesse sentido também, de haver uma certa rivalidade entre o sociopedagógico, que “não entende nada

de educação”, está vendo só o outro lado do aluno, mas não sabe como é ele na sala de aula.

E6 - A CAE, mesmo, vive falando que o sociopedagógico passa a mão na cabeça dos alunos. Mas, assim, o papel do sociopedagógico é de compreender, de entender, de encaminhar. Não é de julgar e aplicar sanções. Quem aplica sanções é a CAE junto com o DAE. O sociopedagógico tem outro papel, um papel educativo... Daí eu já não consigo falar muito mais do sócio, né? Porque são formações muito específicas que o sócio exige. Inclusive, é o único setor que tem formação específica. Você tem pedagoga, psicóloga, assistente social, técnicos em cursos educacionais, você precisa de formações específicas. Não é à toa. Todo mundo do sócio é licenciado. A maior parte dos professores, tirando o núcleo comum, não é licenciado. Mas, com certeza, eles sabem o que fazer e o sócio não, que acompanha diariamente os alunos, inclusive.

Pesquisador - E como você avalia a percepção dos alunos em relação à integração entre as áreas? Para eles é um curso realmente integrado?

E6 - Não acho. Do diálogo que eu tenho com eles, não me parece. Parece que a área técnica, além de ser muito mais puxada, pelo que eles falam, assim, eu não... eu não sei, porque, pensando que o técnico é do zero, né? Tipo, as outras áreas, matemática, biologia, filosofia... na teoria é para você ir tendo o conteúdo e continuar. Mas a impressão que eu tenho é que não, que não tem esse diálogo. Que eles acham que não tem esse diálogo. É como se fossem duas coisas separadas. Inclusive, vários pais que conversam com a gente, eles acham que é separado. Eles falam assim: "Ah, mas vai ser o ensino médio, aí eles têm as aulas técnicas". Falo: "Não, é uma coisa só". Mas, assim, se ninguém consegue entender que é uma coisa só, é que provavelmente não é, né?

Pesquisador - E para você, esse atual modelo de ensino médio integrado consegue superar a tradicional separação entre teoria e prática? Porque uma das justificativas de ser integrado à área técnica é essa. O núcleo comum entra com a teoria e a área técnica entra com a prática, e isso romperia essa tradicional separação entre teoria e prática? A gente consegue superar essa separação?

E6 - Acho que não. E acho complicado também essa separação. Porque você tem teoria e prática, eu acho, que dos dois lados. Mas não acho que a gente consegue superar isso não. E acho que a teoria e prática, elas deveriam andar juntas, não tem como. Você pode ter um conhecimento absurdo de uma coisa, só que se você nunca fez vão ser coisas que você não vai fazer a menor ideia. Vou dar um exemplo de uma coisa aleatória. Meu pai, ele trabalha na Embraer. Ele falou que um dia foi entrar uma peça de avião lá na Embraer. Eles têm um portal, tipo esse da UFSCar, para entrar, e aí a peça não entrava, faltava uns, sei lá, 10 cm, ia bater num negócio, não ia ter como. Aí juntou um monte de engenheiro em volta e começou: e se a gente desmontar isso não sei o quê, tirar a estrutura... começaram a bolar vários planos lá. Meu pai falou que o porteiro chegou, olhou para eles e falou assim: "E se esvaziar o pneu do caminhão". E aí eles esvaziaram o pneu e a peça entrou. Então assim, eu acho que eu vejo teoria e prática dessa forma. É bom você saber que dá para você fazer isso e isso, mas às vezes não precisa de tudo isso, né? Às vezes, você precisa de um olhar de quem realmente faz para entender que você não precisa dessa teoria toda. E algumas vezes, não, você precisa da teoria para explicar várias coisas, mas eu não acho que o IF consiga romper e ser uma coisa integrada de verdade, não acho.

Pesquisador - De maneira geral, se tivesse um laboratório, e os professores do núcleo comum levassem seus alunos, sem a área técnica, teria essa prática?

E6 - Sim. Se a gente tivesse um laboratório de biologia, você estaria tendo a prática e o teórico.

Pesquisador - A partir de mudanças institucionais, você acha que seria possível utilizar os conhecimentos da área técnica na integração de teoria e prática, mas sem levar à profissionalização?

E6 - Ah, eu acho que sim, eu acho que dá para desenvolver várias coisas, mesmo. Principalmente a área de informática, porque assim, a área de aviação eu não consigo enxergar muita coisa, não consigo mesmo. Mas pensando em informática, a gente poderia desenvolver tanta coisa. Mas pensando que a ideia do ensino médio é você ter professores que estão fazendo iniciação científica, que estão orientando, eu acho que a gente pode expandir muitas coisas. A gente pode fazer, por exemplo, isso eu já pensei várias vezes. A gente tem várias questões com os sistemas do IF, sistemas operacionais mesmo do IF, que não necessariamente têm a ver com trabalho. Tipo, para quem está estudando, para os estudantes. Eles poderiam executar coisas que iriam melhorar o bom funcionamento da instituição, as questões deles, de acesso a várias coisas. E seria, sei lá, como uma iniciação científica, mas não necessariamente levando para o mundo do trabalho. Então, criar um aplicativo que você conseguisse ver as notas, por que o SUAP⁴⁴ uma merda, né? Ainda mais no celular. No celular é pior ainda. Não sei, alguma... eu não sei mesmo, porque eu não estou na pele deles para saber o que que eles precisariam, o que que seria interessante. Mas eu acho que sim, tem como a gente desenvolver várias coisas que não vão levar para a profissionalização.

Pesquisador - Uma das coisas que eu penso dentro dessa ideia é que, como instituições, pelo menos no nosso curso, que tem a área da indústria, a área da informática e a área da gestão, cada uma delas puxa para o seu lado. Se você rompe essa ideia da profissionalização, de formar um técnico profissionalizante, se tem uma ideia em que os alunos poderiam ter, no ensino médio integrado, aulas com professores da indústria, professores da gestão, professores de informática e isso levaria a uma formação realmente integral. Você pegaria conhecimentos variados, e não específicos que levam para a profissionalização.

E6 - Sim. Eles têm algumas oportunidades assim com aqueles projetos, eu acho que de extensão, tipo, de robótica. Robótica pode ser tanto informática quanto aviônicos, e aí você vai ter uma formação com professor da área de indústria mesmo que você seja de informática. Inclusive, tinham alunos de informática que faziam as aulas de robótica. Só que, infelizmente, são poucos os professores que querem oferecer, né? Mas também tem, porque eu não acho que a vida do professor é fácil, várias horas de aula, você tem que preencher um monte de coisa para entregar. Eu sei que isso também é complexo. Mas acho que talvez falte incentivo da instituição para fazer. Porque, por exemplo, no nosso caso, a gente pode oferecer projetos de ensino e de extensão. Eu já perdi as contas de quantos projetos eu pensei, idealizei, principalmente de artesanato, eu sou artesã. Eu gostaria de fazer várias coisas com manualidades, mas tirar eles dessa logística, né? Mas que horas eu vou fazer isso? Porque eu estou sobrecarregada o tempo inteiro. Então, em que momento eu vou escrever, vou submeter? Eu não posso. Porque na teoria, vocês

⁴⁴ Sistema Unificado de Administração Pública.

podem, assim como a gente, tirar essas horas da carga de trabalho. Mas eu não posso, porque eu tenho que cuidar desses cursos aqui. Se eu pegar algumas horas para executar esse projeto, eu continuo tendo o mesmo tanto de coisa para fazer, porque eu não tenho outro servidor para executar meu trabalho. Então, como que eu vou oferecer? Agora estou participando de um projeto junto com outro TAE, que é o núcleo de estudos de gênero e sexualidade, acho que chama Vozes Diversas, se eu não me engano. Eu estou colaborando. Eu não sou uma elaboradora, até porque eu vou ser coordenadora da CRA agora. Mas, assim, a gente tem vontade de fazer muitas coisas. Eu acredito que tenham professores que tenham vontade de fazer esse tipo de projeto, que possam integrar. Só que é complicado, né? E é complicado porque, como ninguém quer fazer, você vai carregar nas costas sozinho se você resolver fazer.

Pesquisador - Sobre o comentário da robótica: no meu mestrado, no Instituto Federal de Sertãozinho, foi onde eu conheci o Instituto Federal, a estrutura dele, a parte histórica. E eu tentei me debruçar nessa questão da integração, de projetos integradores de fato. Eu iniciei na robótica educacional e vi essa possibilidade. E realmente tinha um potencial muito grande. Procurei trabalhar dentro disso, mas aí a prática também entra nessa separação. Porque, por exemplo, vinha o pessoal de informática, dava a parte de informática. Na outra semana, vinha o pessoal da indústria e passava a parte da indústria. Aí depois, quando ia entrar a minha parte, “ah, então a gente nem vai vir...” então mesmo num projeto, que deveria ser integrador, há funções individualizadas de cada área, que não rola de fato a integração.

E6 - Mas acontece nas comissões que a gente faz parte também. Então, assim, na teoria, é que nem trabalho de faculdade: deveria todo mundo fazer, sentar, discutir... só que daí divide. Você faz isso, você faz isso, você faz isso. Não é integrador. O meu curso, inclusive, de Gestão Ambiental, que eu fiz aqui na UFSCar. Eu fui da primeira turma. Ele é pensado para isso. A gente tem, igual o ensino médio, oito projetos integradores ao longo do curso. Então eu tenho o projeto integrador 1, 2 até o 8, e cada um deles tem um nome específico. Só que esse projeto integrador, ele vale nota para todas as disciplinas. No ensino médio, que vocês têm aquele negócio da média global, daí junta, tal. No nosso caso era assim: eu tirava a nota lá do projeto, valia para essa disciplina, mas era uma nota que contava nas outras disciplinas, porque esse projeto integrador era um projeto que eu desenvolvia com base em tudo que eu aprendi nas outras disciplinas. E quem eram os professores desse projeto integrador? Todos, os professores das outras disciplinas. Então assim, eles conversavam entre eles. “Ah, eu vou fazer um projeto disso, mas envolve cálculo”. O professor de cálculo está junto, conversando com o outro professor. Você entendeu? Tanto que eu amei o meu curso aqui, que eu achava um projeto revolucionário. Justamente por isso, porque ele te obriga a integrar. Você não consegue não integrar, porque não tem como eu fazer o projeto integrador se eu não estiver aprendendo tudo das outras disciplinas, entendeu?

Pesquisador - No PPC dos nossos EMI também tem uma disciplina chamada projeto integrador, mas geralmente é dado pelo professor da área técnica, que acaba puxando para sua área, como ter que fazer um programa de computador, ou algo assim.

E6 - No nosso caso, ele só ia piorando, porque você ia acumulando conhecimento, né? Então se eu estiver no projeto oito, que era sei lá, gestão de não sei o quê, eu tinha que mostrar tudo que eu aprendi no curso, porque daí não é só aquelas disciplinas, estou há quatro anos. Se eu estou fazendo uma gestão aqui de um projeto, eu tenho que mostrar tudo que eu aprendi nesse tempo. Então, obrigatoriamente eu tinha que apresentar tudo,

e contava a nota para as outras disciplinas, porque eu tinha que apresentar. E eu acho que essa ideia que deveria ser, né, que ele é pensado no IF. Porque o que eu tinha que apresentar era como se fosse, sei lá: você está fazendo um projeto de educação na Cidade Aracy, voltado pra pessoas em vulnerabilidade social, tal. Você vai falar de várias coisas: você vai falar de matemática, você vai falar... Então, na hora que você apresenta o projeto, você tem que mostrar o quê de matemática você aprendeu no semestre, mas integrando com as outras coisas. Porque que você está usando estatística nesse projeto? Porque é importante o quantitativo, só que eu vou falar do qualitativo por causa dessa outra disciplina aqui que fala do qualitativo. Então, os professores avaliavam de acordo com o que você está apresentando do que você aprendeu nas outras disciplinas. Isso é incrível, fantástico, porque é mostrar para você como que você aplica, na prática, o que você tá fazendo na teoria. É muito fácil você ter uma aula de cálculo, e aí meu marido, que é formado em Engenharia, fala assim: "Que bom, só que eu vou fazer o que com esse negócio de cálculo, limite, derivada, integral..." Eu falo: "Então, eu tenho muita coisa que você pode fazer com isso, mas não foi na faculdade que eu aprendi isso". Tipo, na faculdade eles não vão te dizer que isso, na prática, você constrói assim, você usa para isso, você usa para isso. Lá é só assim: existe isso e assim você tem que reproduzir. E esse é o problema, né? O ensino, ele não é integrador, na verdade ele é especialista, ele vai reduzindo. Eu acho que é o Weber que fala, quando ele vai falar da sociedade: ele fala que o capitalismo vai tornando a gente mais especialista e codependente. E aí o ensino, infelizmente vai no mesmo sentido, né? A gente vai especializando tanto, e aí a gente não conversa mais, você não sabe mais tudo.

Pesquisador - Uma outra crítica que a gente pode fazer, puxando a sua fala, é a questão de que nós estamos formando alunos no ensino médio que estão voltando suas atenções para o mercado de trabalho ao saírem técnicos, e não para a comunidade local.

E6 - Exatamente. Tem vários que não, mas aí eu acho que é mais da personalidade, também. Eu, como fico próxima deles, geralmente eles me adicionam nas redes sociais e eu vou acompanhando a vida deles. Tem várias pessoas, eu acho que a Fulana - você deve ter conhecido - que era uma loirinha que era da primeira turma de 2017. Ela está aqui na UFSCar, acho que ela está fazendo computação, inclusive ela seguiu na área. Só que ela faz parte - ela sempre fez, que é isso que eu falo que é de personalidade, e também as oportunidades que ela teve na vida - mas ela faz parte de várias ações sociais. Ela está fazendo intercâmbio, faz várias coisas de esporte, faz ações comunitárias. Então ela realmente vai no sentido de integração e de voltar para a comunidade. Mas daí eu já não acho que o IFSP proporcionou isso, eu acho que já é mais uma questão individual.

Pesquisador - Você consegue dar algum incentivo a mais. Conversei com vários ex-estudantes e eles relataram isso. Nesse sentido de um possível diferencial que o IF representou para eles. E vários que foram para outras áreas comentam essa questão, de que aquilo que eu aprendi em programação, hoje eu uso de outro jeito. Mas o propósito, ali naquele momento de formação, não era para ser visto desse jeito, era para realmente formar um técnico. Mas aí ele consegue readequar esses saberes para outras áreas. Então, há uma certa formação integral que leva a uma autonomia, mas o propósito de fato não era esse, ele não é intencional. E6, tem uma coisa que eu não perguntei para você, que você gostaria de acrescentar?

E6 - Olha, eu acho que o que eu gostaria de acrescentar, que a gente deveria pensar no IFSP daqui de São Carlos. Eu acho que a gente deveria abrir mais um ensino médio, porque eu acho que há uma resistência muito grande a isso, inclusive. E acho que ele

devia ser na área de gestão, porque eu acho que esses alunos revolucionariam o IF. Apesar da nossa área de gestão não ser a humanas que a gente pensa, idealiza. Sei lá, se eu pensar aqui na UFSCar, a gente pensar os cursos de humanas, eles são muito mais revolucionários do que os cursos de humanas do IFSP, que não é bem humanas, né? Mas mesmo assim. Por exemplo, o pessoal de administração que entrou, a primeira turma principalmente, é muito combativa. São pessoas muito fora da caixinha, assim, muito, muito diferentes. Pessoas que eu não esperava que estivessem fazendo administração no IFSP, por exemplo, entende? Só que comparando com o resto da galera, eles são bem para frente. Então, talvez abrindo... porque eu acho que é uma crítica aos modulares da rede IF, né? A gente tem ingresso dos modulares todo semestre, é um dos raros campos, acho que deve ter uns cinco, que entra todo semestre modular. Qualidade, não fecha a turma eu já nem sei há quanto tempo. Então a gente podia ter um técnico integrado em qualidade, ou em gestão, gestão de processos... eles que vejam o que seria. E eu acho que além da gente ter demanda para isso, porque você vê as inscrições para o processo seletivo, as nossas são uma das maiores, a gente só perde pra São Paulo. Então assim, procura tem, então a gente deveria abrir mais um. E acredito que na área de gestão seria ótimo abrir.

Pesquisador - Existe vontade institucional para isso?

E6 - Nenhuma. A área, eu acho que abriria. A área.

Pesquisador - Porque de maneira geral, era para ter ensino médio na área de gestão. Que seria um PROEJA, só que conseguiram brigar para não ter.

E6 - Ninguém quer o EJA. O EJA é uma luta, porque assim: você imagina, se nem no ensino médio eles quiseram. Por que, pensando, a minha ideia dos docentes do IF é que eles queriam ser professores universitários, e eles esquecem que eles não são. E está tudo bem você querer ser um professor universitário, só que daí você vai e entra numa universidade, você não está em uma universidade. E aí tem uma resistência ao ensino médio grande, porque você tem que ter uma outra visão do ensino médio. Adolescentes são muito questionadores, muito visionários, é revolucionário, eles querem outras coisas. Então, eu acho que se já tem a resistência ao ensino médio, eu fico imaginando ao EJA. Porque daí exige muito mais de você. Como que você vai lidar com um adulto te perguntando uma coisa, ou às vezes um idoso te perguntando uma coisa, entende? E aí não é uma pergunta, você tem que pensar na trajetória dessa pessoa também. Quem é essa pessoa que está ali à noite, com 60 anos fazendo EJA, entende? Então eu acho que não vai abrir porque ninguém quer. Inclusive dos administrativos, ninguém quer.

Pesquisador - Na minha qualificação, participaram outros docentes de outros *campi* do IFSP que também são pesquisadores. E eles comentaram isso quando eu falei que só tínhamos dois EMI: "Isso aí está errado, porque todos os outros *campi* têm muitos outros. Vocês estão na ilegalidade". E eu comentei com o professor de sociologia e ele disse que isso não é verdade, porque o texto diz que são 50% das vagas no ensino técnico, não necessariamente ensino médio integrado. Preferencialmente EMI, mas não uma obrigatoriedade.

E6 - Já é só manobra, né? A brecha, que nem a gente faz com legislação sempre. Você dá uma brecha para poder fazer. E São Carlos é uma estrelinha. Sim, é bem estrelinha. Basicamente, eu acho que pela influência das gestões que a gente teve junto à reitoria, o alinhamento dessas gestões com a reitoria. Por isso que o IF está indo ladeira

abaixo, inclusive. Mas não tem vontade de fazer um monte de coisas, nem a gestão do IF, e eu acho que do IF SP. Porque pelo que eu vejo... eu acho tanto material, de outros IFs. Eu vou procurar coisas de IF, não só do RN, que foi o que criou o SUAP, inclusive, né? Mas de outros IFs, de material de curso, você fica assim: "Gente, eu não acredito, está tendo isso no IF". Inclusive esses dias eu vi um documentário com um amigo TAE. Vou ter que perguntar para ele o nome, que fala de um projeto num IF. Acho que vai ser interessante para vocês, se vocês já não viram. Eu acho que do Paraná. Para mim é mais absurdo ainda pensar que isso aconteceu lá. Não tem uma grade engessada, os estudantes podem escolher as disciplinas, como se fosse uma graduação.

Pesquisador - Jacarezinho, né? Mas eu não conheço o documentário.

E6 - Incrível, maravilhoso. Só que daí eu penso: "Porra, está acontecendo isso num IF". E aí eu olho para cá e falo: "Mas é a realidade oposta da que a gente tem aqui", sabe? Eu acho incrível o projeto que eles fizeram lá e dar essa autonomia para os alunos de construírem a formação deles. E aí no documentário tem vários alunos falando o que que eles acham. Então eles falam: "Ah, no começo eu fiquei com medo; os pais ficaram com medo; os professores também ficaram com medo; mas aí fizeram reuniões coletivas com todo mundo, e tipo, a gente também está com medo, é uma coisa nova, o que que a gente vai fazer", e construíram juntos. Então assim, para mim é surreal pensar que isso foi feito num IF, porque olhando para cá, eu não consigo imaginar isso.

Pesquisador - Eu fiquei sabendo da experiência em uma palestra na época do mestrado, em que um dos coordenadores desse projeto foi fazer uma fala em um evento do mestrado. Eu também fiquei assim, abismado.

E6 - Veja! É um documentário sobre educação, e ele tem tipo capítulos. Aí um deles é esse do IF. Nossa, incrível, incrível. Então eu acho, assim, é possível a gente fazer. Na verdade, sempre depende da boa vontade das gestões, né?

Pesquisador - Aqui era CEFET, virou Instituto Federal, como aconteceu na maioria dos IFs espalhados por aí. Uma das coisas que comentam do IF do Paraná é que a CEFET virou Universidade Tecnológica, e o Instituto Federal iniciou do zero

E6 - Talvez isso seja melhor, porque não fica resquício de nada, né? Mas olha que curioso, porque se era CEFET, a CEFET era técnica já. Então por que a galera tem um perfil de graduação, uma ideia de graduação, se a gente já veio do técnico?

Pesquisador - Primeiro não era ensino médio, era técnico, mas depois havia essa possibilidade de virar universidade e não ensino médio.

E6 - Sim. Mas aqui não tinha CEFET, né? Apesar de várias coisas que a gente tem em patrimônio está escrito CEFET, mas aqui também começou como IF em 2008.

Pesquisador - Ele abriu em 2008 como CEFET, e alguns meses depois virou Instituto Federal.

E6 - Então a gente, IF São Carlos, não tem esse resquício.

Pesquisador - Não era para ter. Então está bom, mais alguma coisa?

E6 - Acho que é uma crítica, pensando nos IFs. A gente precisa urgente, acho que além dos IFs, talvez para sociedade, ter uma guinada de formação ideológica. Assim, a gente está indo para um buraco. A educação como um todo, né? Mas a sociedade também, a gente está indo para uma coisa muito tecnológica, de trabalho, sobrecarregada, fascista. A gente está indo para esse caminho, e aí me parece que a educação está indo para esse caminho e os IFs também. Então acho que a gente precisa urgente de alguma coisa que salve a gente disso, sabe? De uma outra gestão, de uma guinada que seja da reitoria, que seja aqui também, mas alguma coisa que dê esperança para a gente ir para o outro sentido.

Pesquisador - Essas bases teóricas do Instituto Federal, esses teóricos que elaboraram o que virou IF, uma das ideias era a de ser uma travessia de modelo de sociedade.

E6 - Ele é ótimo para isso. Porque aquilo que a gente falou: esse acompanhamento, por exemplo, entrando no ensino médio, ou se for o caso começarem a oferecer o fundamental, por exemplo, até na pós-graduação. Olha que revolucionário que é. Só que infelizmente a gente não está indo por esse lado, né?

Pesquisador - As possibilidades eram essas, mas é um pouco disso que eu estou tentando mostrar. O que poderia ser e o que é.

E6 - Sim. Mas essa sociedade, se você olhar todos os modelos de sociedade que existiram, a que foi prevalecer foi a pior possível, né? A gente tinha tantas, ainda mais agora.

Pesquisador - Bem, E6. Muito obrigado. Foi ótimo!