

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAÍQUE DIOGO DE OLIVEIRA

**Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto:
experiências do presente e projetos de futuro**

Sorocaba/SP

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO
INSTITUTO FEDERAL DE SALTO: EXPERIÊNCIAS DO
PRESENTE E PROJETOS DE FUTURO**

Dissertação de mestrado apresentada ao
programa de pós-graduação em educação
da Universidade Federal de São Carlos
campus de Sorocaba, para a obtenção do
título de mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carla
Corrochano

Sorocaba/SP

2019

Oliveira, Caíque Diogo de

Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto: experiências do presente e projetos de futuro / Caíque Diogo de Oliveira. -- 2019.

163 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Maria Carla Corrochano

Banca examinadora: Ana Paula Corti, Jefferson Carriello do Carmo

Bibliografia

1. Juventude. 2. Educação profissional. 3. Projetos de futuro. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

CAÍQUE DIOGO DE OLIVEIRA

Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto:
experiências do presente e projetos de futuro

Dissertação de mestrado apresentado ao
programa de pós-graduação em educação
da Universidade Federal de São Carlos
campus de Sorocaba, para a obtenção do
título de mestre em Educação.

Sorocaba, 26 de fevereiro de 2019

Orientadora:

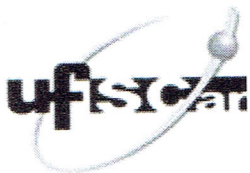
Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Universidade Federal de São Carlos

Examinadora

Profa. Dra. Ana Paula Corti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo

Examinador

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo
Universidade de Sorocaba



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Caíque Diogo de Oliveira, realizada em 26/02/2019:

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
UFSCar

Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Corti
IFSP

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo
UNISO

Dedicatória

Para minha família

Agradecimentos

A realização de um trabalho acadêmico é sempre resultado de um trabalho coletivo. Muitas pessoas participaram da realização deste projeto, trazendo algum suporte tanto nos momentos de escrita, quanto nos momentos de não-escrita.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos concedida. Ela foi fundamental para a permanência na instituição e a realização deste projeto.

À profa. Dra. Maria Carla Corrochano, desde sua orientação na realização deste trabalho até seus exemplos de dedicação e empenho em seus projetos. Aprendo todos os dias com você. Obrigado por tudo.

À Profa. Dra. Ana Paula Corti pelo apoio proporcionado desde o dia que nos conhecemos no 1º encontro da REPU até sua participação na banca de qualificação e defesa. Sinto-me muito prestigiado com a sua presença e atenção.

Com certeza a minha trajetória acadêmica não seria o que é hoje se não fosse pelo meu amigo, ex-orientador e também membro da banca Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo, que com paciência, disposição para educar e comprometimento com a Educação, fez muito para que eu estivesse aqui nesse momento.

Agradeço também à profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho, por revisar meu questionário e contribuir com ideias que foram muito importantes para a construção desta dissertação de mestrado.

Aos responsáveis pela IC da Uniso, cujo projeto tende a expandir horizontes daqueles/daquelas que participam. Quando apresentei meu trabalho no EPIC 2015 houve uma professora que disse que eu deveria continuar meus estudos em uma pós-graduação em Educação. Bem, aqui estou. Nunca esquecerei suas palavras de incentivo.

Agradeço, junto do prof. Dr. Jefferson, meus amigos do grupo de estudos HISTPEP: Anderson, Cris, Edmara, Helena, Luiz Fernando, Luiz Ricardo, Raffaella e os demais colegas que por lá passaram desde 2014.

Na UFSCar, agradeço à Profa. Dra. Viviane Mello Mendonça e a Profa. Dra. Kellen Cristina Leite pelo respeito do processo seletivo e os valiosos ensinamentos que tive em suas disciplinas.

Agradeço a profa. Dra. Luciana Salvatti Coutinho, cuja disciplina oferecida no primeiro semestre expandiu-me a visão, propiciou parte da escrita deste trabalho e ainda proporcionou uma reflexão muito valiosa sobre o papel do educador e da pós-graduação. Agradeço aos

colegas que participam de seu grupo de pesquisa: Ademir, Fábio, Keyla e Rafael pela amizade e apoio que vocês proporcionaram nessa jornada.

Os vínculos de amizade que fiz no PPGEd foram muito significativos para que esse trabalho pudesse ser realizado. Agradeço à Cileide, Daiana, Silmara e Vanessa, grandes amigas que fizeram dessa caminhada mais colorida e calorosa, como diria nossa música “amigxs para sempre é o que nós iremos ser, na primavera ou em qualquer das estações...”. Aos demais colegas da linha 2: Fabiana, Neto e Otávio. Aos colegas de disciplinas: Adriano, Arlindo, Cris, David, Érico, Rogério, Reginaldo, Erik, Rafael entre outros e outras.

Ressalto também o apoio de colegas também orientandos e orientados pela Profa. Dra. Maria Carla Corrochano: Flávia, Flávio, Nilton, Jhenny, Juliana, Tom e Rodrigo. Vocês são pessoas que eu jamais esquecerei.

Agradeço também a toda a equipe do IFSP campus Salto. Inicialmente a profa. Dra. Karina Freitas por me receber e me ajudar nas visitas a escola, também a Miriam e Marquinhos pelo apoio e simpatia. Aos professores que se disponibilizaram a ajudar na aplicação do questionário como a Joana, Leonardo, Fabíola, Diego e Rejane entre outros e outras. E a todos/todas as estudantes que participaram da roda de conversa e do questionário, a participação de vocês foi fundamental e esperamos com essa pesquisa retribuir um pouco do carinho que recebi de vocês.

Aos meus amigos Lucas Rocha, Andréia Cristina e Natália Martins por me apoiarem nessa caminhada pela amizade e companheirismo necessário para os momentos que passamos falando sobre as aplicações práticas de toda a teoria estudada, bem como de todas as questões que envolvem nossas vidas. Não tenham dúvida de que vocês foram parte importante para a realização desse trabalho.

Agradeço e dedico esse trabalho às pessoas que convivem comigo em meu lar: Rosângela, Adilson e Stéfany. As duas primeiras por me oferecerem, cotidianamente, tudo de bom que elas podem oferecer a alguém, como vivo dizendo a vocês “Se não fosse vocês, eu não seria nada.” E a terceira, Stéfany, com seu apoio a esse trabalho e, principalmente, os inúmeros exemplos dados que me direcionam sempre no caminho necessário para ser uma pessoa melhor.

“Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente
E segura o rojão
Eu ponho fé
É na fé da moçada
Que não foge da fera
E enfrenta o leão
Eu vou à luta
É com essa juventude
Que não corre da raia
À troco de nada (...)”
Gonzaguinha

“Apesar de você, amanhã há de ser outro dia”

Chico Buarque

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo compreender os sentidos que as/os jovens estudantes do ensino médio integrado do IFSP campus Salto atribuem a experiência escolar no ensino médio integrado e seus projetos de futuro para depois de concluírem a educação básica, dando visibilidade às assimetrias de gênero, e ainda, quando pertinentes, às desigualdades de cor/raça. Realizamos um estudo que contou com a aplicação de um *survey* com questões abertas e fechadas junto à 191 estudantes dos cursos de nível médio integrado em automação industrial e informática do 1º, 2º e 3º anos. A análise de resultados foi realizada primariamente de forma quantitativa e secundariamente de forma qualitativa, contando com o apoio da escala *likert* para a quantificação dos elementos inerentes a experiência escolar. Verificamos que há uma predominância de estudantes do sexo masculino em relação ao feminino nos cursos de nível médio integrado. A escola possui uma representatividade de “cor/raça”, segundo o método utilizado pelo IBGE, semelhante a localidade onde está inserida. Esses/essas jovens buscam o ensino médio integrado da escola federal por considerar que a escola irá propiciar ensino de qualidade, com melhores professores, ampliando as possibilidades de continuação dos estudos e de inserção qualificada no mercado de trabalho. Embora os cursos de ensino médio integrado sejam, em nível documental, justificados pela demanda regional de formação de trabalhadores, identificamos que os significados que esses/essas jovens atribuem ao ensino profissionalizante nos indica que o ensino médio integrado do IFSP campus Salto vai além da profissionalização e atendimento de demandas econômicas locais, se constituindo como um espaço de formação com professores qualificados e de integração entre os alunos e alunas. Em relação à educação profissional, o estudo aponta que algumas das premissas de profissionalização dos jovens via “flexibilização” dos currículos escolares que embasaram a Reforma do ensino médio proposta pela Lei 13.415/2017, não se aplicam aquilo que foi constatado junto aos adolescentes dessa pesquisa, pois, as/os participantes da pesquisa afirmaram que tanto as disciplinas da base comum como as disciplinas profissionalizantes tendem, em geral, aumentar o interesse dos estudantes em continuar os estudos e auxiliar na elaboração dos projetos de futuro dos alunos. Mais especificamente nos projetos de futuro, percebemos que, em geral, a expectativa dessas/desses jovens é de cursar o ensino superior após o fim do ensino médio, contudo uma análise generificada aponta que a divisão sexual do trabalho presente na sociedade moderna se manifesta no campo de possibilidades desses/dessas jovens investigadas, pois, enquanto os alunos estão em busca de carreiras correlatas aos cursos técnicos, as alunas possuem maior variedade de profissões em suas respostas.

Palavras-chave: Juventude, Educação técnica, Trabalho; Gênero; Projetos de futuro.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the meanings that the young high school students integrated in the IFSP Campus Salto assign to the school experience in integrated high school and their future projects after completing basic education, giving visibility to gender asymmetries, and, where relevant, color / race inequalities. We carried out a study that included the application of a survey with open and closed questions to the 191 students of the intermediate level courses integrated in industrial automation and informatics in the 1st, 2nd and 3rd years. The results analysis was performed primarily quantitatively and secondarily qualitatively, counting on the support of the likert scale for the quantification of the elements inherent to the school experience. We found that there is a predominance of males versus females in integrated middling courses. The school has a representative "color / race", according to the method used by IBGE, similar to the locality where it is inserted. These youngsters seek the integrated high school of the federal school because they believe that the school will provide quality teaching, with better teachers, increasing the possibilities of continuing the studies and of insertion qualified in the job market. Although integrated secondary education courses are, at the documentary level, justified by the regional demand for the training of workers, we have identified that the meanings that these young people attribute to vocational education indicate that the integrated secondary education of the IFSP campus Salto goes far beyond professionalization and attendance of local economic demands, being constituted as a space of formation with qualified teachers and of integration between the students. Regarding professional education, the study points out that some of the assumptions about the professionalization of young people through the "flexibilization" of school curricula that underpinned the reform of secondary education proposed by Law 13.415 / 2017 do not apply what was found among adolescents in this research , since the participants of the research affirmed that both the common base subjects and the professional disciplines generally tend to increase students 'interest in continuing their studies and assisting in the elaboration of students' future projects. More specifically in future projects, we realize that, in general, the expectation of these / these young people is to attend higher education after the end of high school, however, a generalized analysis shows that the sexual division of labor present in modern society manifests itself in the field of possibilities of these investigated youngsters, since, while the students are in search of careers related to the technical courses, the students have a greater variety of professions in your answers.

.Keywords: Youth, Technical education, Work; Genre; Future projects.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 1: Taxa de escolarização líquida no ensino médio brasileiro, segundo sexo e autodeclaração de cor/raça.....	44
Gráfico 2: Composição da amostra, segundo curso, série/ano e sexo.	53
Gráfico 3: Valor adicionado fiscal da economia saltense.....	58
Gráfico 4: Renda familiar das/dos estudantes.	66
Gráfico 5: Tipo de escola dos estudantes no ensino fundamental por curso.	67
Gráfico 6: Escolaridade das/dos genitores/responsáveis.	74
Gráfico 7: Influência de “Estar melhor preparado/preparada para entrar no ensino superior” como elemento para entrar no IF.	83
Gráfico 8: Influência de “Conseguir um emprego com boa remuneração” como motivo para ingressar na escola	86
Gráfico 9: Influência de “Conseguir um emprego com boa remuneração” como motivo para ingressar na escola, segundo a variável cor/raça	87
Gráfico 10: Influência de “Conseguir um conseguir o diploma de uma Instituição Federal” como motivo para entrar no IF, segundo a variável ano do ensino médio	88
Gráfico 11: Aumento do interesse em continuar o ensino médio por cursar as disciplinas profissionalizantes/técnicas, segundo a variável ano do ensino médio.	95
Gráfico 12: Aumento do interesse em continuar o ensino médio por cursar as disciplinas da base comum, segundo a variável ano do ensino médio.	96
Gráfico 13: Disciplinas preferidas, segundo a variável sexo.....	97
Gráfico 14: Sentimento de estar preparado/preparada para o ingresso no mercado de trabalho, segundo a ano/série do curso	123
Gráfico 15: Sentimento de estar preparado/preparada para o ingresso no mercado de trabalho, segundo a variável cor/raça	124

Tabelas

Tabela 1: Características de território dos municípios vizinhos a Salto.....	56
Tabela 2: Comparativo entre a autodeclaração de “cor/raça” entre os/as estudantes do IF de Salto e os municípios de Salto que possuem alunos na escola.....	65
Tabela 3: Comparativo entre a religião dos estudantes e a população saltense	66
Tabela 4: Local de nascimento	68
Tabela 5: Município de residência dos/das estudantes.....	69
Tabela 6: Comparativo entre as configurações familiares dos jovens estudantes e dos domicílios particulares no Brasil.	71
Tabela 7: Tipo de vínculo empregatício dos genitores/responsáveis.	72
Tabela 8: Motivos para os/as jovens ingressarem na escola, segundo o sexo.....	80
Tabela 9: “Encontrar melhores professores” como motivador para o ingresso na escola, segundo a autodeclaração de “cor/raça”	82
Tabela 10: A experiência de realizar o ensino médio integrado do IF, segundo à variável sexo.	92
Tabela 11: Auxílio das disciplinas da base comum na elaboração dos projetos de futuro	102
Tabela 12: Auxílio das disciplinas profissionalizantes na elaboração dos projetos de futuro	103
Tabela 13: Mudanças que os/as estudantes gostariam na escola.....	105
Tabela 14: Outras opções de curso técnico para o ensino médio integrado do IF segundo os estudantes	109
Tabela 15: Pressão para começar a trabalhar.....	112
Tabela 16: Expectativas sobre o que os alunos irão fazer depois de terminar o ensino médio	116
Tabela 17: Curso que irá fazer no ensino superior depois do ensino médio	118
Tabela 18: Características sobre o trabalho que os jovens gostariam de ter no futuro.	125
Tabela 19: Sujeitos e instituições que podem apoiar os projetos de futuro por grau de importância segundo os jovens.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL – Arranjos produtivos locais

BDTD – Base Nacional de Teses e Dissertações

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEMUS – Centros de Educação Municipais de Salto

CEREP – Centro Regional de Educação Profissional

EAF - Escolas Agrotécnicas Federais

EMI – Ensino médio integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETF - Escolas Técnicas Federais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo

IMP – Índice dos Municípios Paulistas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEP - Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional

PT – Partido dos Trabalhadores

RA – Região Administrativa

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RMS – Região metropolitana de Sorocaba

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados

SENAI – Serviço nacional de aprendizado industrial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

TCU – Tribunal de Contas da União

UNED - Unidades de Ensino Descentralizadas

UNISO – Universidade de Sorocaba

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Sumário

1 INTRODUÇÃO	16
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA REDE FEDERAL BRASILEIRA: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	24
2.1 As origens da educação profissional no Brasil	25
2.2 Educação profissional no Estado Novo	27
2.3 Educação profissional na Ditadura civil-militar	29
2.4 Redemocratização do Estado nas décadas de 1980 – 1990	32
2.5 Educação profissional no governo Lula (2003 – 2010).....	33
2.6 A recente expansão da rede Federal de educação profissional	36
3 BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS	42
3.1 Juventude e gênero: reflexões em torno das categorias	42
3.2 Metodologia e métodos.....	48
3.2 O Instituto Federal de Salto e o seu território	55
3.4 Perfil dos estudantes	63
3.5 Jovens estudantes e família.....	70
4 JOVENS, ESCOLA E TRABALHO: DA CHEGADA AO ENSINO MÉDIO AOS PROJETOS DE FUTURO.....	76
4.1 A chegada dos e das estudantes no IFSP campus Salto.....	76
4.1.1 Ao encontro de melhores professores	81
4.1.2 A escola como preparação para o ensino superior.....	83
4.1.3 Conseguir um emprego com boa remuneração.....	85
4.1.4. Diploma da instituição federal	87
4.2 A experiência de estudar no IF	90
4.2.1 Da qualidade das aulas.....	92
4.2.2 Ensino médio integrado: formação geral e profissionalização	94
4.2.2.1 Integração e a preferência de alunas e alunos	97
4.2.2.2 Integração e os projetos de futuro	102
4.2.3 Segurança e violência na escola.....	103
4.2.4 Das críticas às possibilidades de mudança.....	105
4.2.4.1 A infraestrutura da escola	105
4.2.4.2 Ensino em tempo integral	107
4.2.4.3 Outras possibilidades de cursos	108
4.3 Experiências de trabalho	110

4.4 A saída do ensino médio integrado.....	114
4.4.1. Ingresso no ensino superior	116
4.4.2. Ingresso no mercado de trabalho	123
4.4.3. Suportes para os projetos de futuro.....	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
6 REFERÊNCIAS	133
APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
APENDICE B – QUESTIONÁRIO	146

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é identificar as experiências e os projetos de futuro em relação ao trabalho e a educação dos jovens estudantes do ensino médio integrado, considerando suas experiências de escolarização nesse nível de ensino. À luz deste objetivo, pretendemos dar visibilidade às assimetrias de gênero que atravessam as experiências e expectativas de futuro desses/dessas jovens, e ainda, quando pertinente, serão apontadas às diferenças em relação à cor/raça dos/das estudantes desdobradas a partir dos resultados gerais.

Conforme o alerta de Max Weber (2011), o pesquisador “[...] não pode jamais apossar-se senão de uma parte ínfima do que a vida do espírito incessantemente produz, ele não pode captar senão o provisório e nunca o definitivo”. Como propõe o sociólogo alemão, a realidade aparece ao cientista como um “entulho amorfo” e a ciência se apropria de uma parte dessa realidade para se debruçar sobre ela. É preciso reduzir a complexidade do real para pensá-lo. Assim, inseridos dentro do campo de estudos da juventude, com o recorte temático que vincula a tríade jovem, escola e trabalho, iremos focalizar os/as jovens estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo – IFSP - *campus* de Salto.

Inicialmente, destacamos que essa preocupação de pesquisa foi sendo elaborada a partir de estudos anteriores. A escolha por concentrar o olhar nesses e nessas jovens, relaciona-se com os estudos realizados na pesquisa “arranjos produtivos no segundo-setor no município de Sorocaba e região e as políticas públicas de ensino médio”¹ cuja preocupação central foi identificar o papel assumido pela educação profissional nas escolas técnicas federais, tendo em vista as transformações no capitalismo brasileiro e seus possíveis reflexos na Região Metropolitana de Sorocaba – RMS -, mais especificamente os municípios de Sorocaba, Salto, Itapetininga, Boituva e São Roque. Desse projeto derivou um estudo vinculado ao programa de iniciação científica da Universidade de Sorocaba (OLIVEIRA, 2015).

Partimos do pressuposto de que a RMS passou por diversas mudanças econômicas e sociais desde as medidas de liberalização da economia iniciada no governo de Fernando Collor e que se consolidaram no governo de Fernando Henrique Cardoso. Portanto, diante desse novo cenário, algumas economias locais têm buscado alternativas na formação de aglomerados

¹ A pesquisa supracitada da pesquisa “Institutos Federais de educação profissional, ciência e tecnologia: um “novo” cenário da educação profissional na região de Sorocaba”, que foi desenvolvida no programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade de Sorocaba – UNISO e financiada pelo CNPq (Edital MCTI/CNPQ/MEC/CAPES N° 22/2014) e no âmbito do grupo de pesquisa HISTPEP. Ao mesmo tempo que desenvolvi o estudo de iniciação científica, acompanhei de perto a elaboração da dissertação de Honório (2017) sobre a implantação do ensino médio integrado no IFSP *câmpus* de Salto. Por meio de uma abordagem historiográfica realizada a partir da análise de documentos, o estudo apontou as mudanças que foram feitas no curso no sentido de aligeirar as disciplinas de humanidades em favor das disciplinas técnico-profissionalizantes.

produtivos onde agentes econômicos cooperam entre si buscando o desenvolvimento regional a partir de uma atividade produtiva específica, promovendo a especialização dos agentes econômicos locais a fim de maximizar a eficiência na cadeia produtiva. Para a identificação das transformações econômicas no município de Sorocaba e região utilizou-se da pesquisa documental e bibliográfica, tendo sido investigados os bancos de dados e documentos oficiais federais. Verificamos que uma das premissas do plano de desenvolvimento institucional dos IFSPs é a descentralização dos projetos de desenvolvimento tecnológico da capital e o desenvolvimento de ciência e tecnologia nos municípios do interior paulista. À medida que os cursos oferecidos de nível médio integrado no IFSP se diferenciavam de um município a outro, essa diferenciação estava condicionada pelos arranjos produtivos locais - APL.

O município de Salto – objeto deste estudo –, é uma cidade do interior paulista que possui uma pequena área territorial quando comparada com seus vizinhos. Contudo, verifica-se que essa área territorial é ocupada por um alto grau de urbanização. Isso se deve ao fato de, historicamente, o município ser resultado de um processo de desvinculação de seu vizinho, o município de Itu. Entre o período de 1998-2012 a produção de autopeças e materiais de transporte passou de 12% do produto interno bruto industrial do município para 25%, que representava a maior proporção entre os segmentos industriais. Os cursos oferecidos no IFSP de Salto de nível médio integrado são: informática e automação industrial. Ambos são oferecidos em tempo integral, com carga horária equivalente a 3.300 horas e a justificativa presente no projeto político pedagógico dos cursos é justamente a economia da cidade.

As constatações do estudo sobre a relação educação e trabalho nos IFSP da RMS refletem apenas um entre os tantos desafios, contradições e expectativas desse nível de ensino. Visto que o estudo documental aponta que a educação profissionalizante oferecida nos cursos de nível médio integrado está preocupada em atender as demandas econômicas regionais, levantamos a hipótese que os projetos profissionais desses/dessas jovens poderiam ter sido construídos para atender a esse mercado local. Entretanto, sabemos que os/as jovens que buscam as escolas técnicas para realizar o ensino médio integrado não o fazem como meio estritamente voltado para a qualificação profissional, mas especialmente por conta do reconhecimento pela comunidade a respeito da qualidade do ensino ali ofertado. Assim, iremos explorar as motivações que levaram esses jovens a essa escola, considerando as diferenças entre meninos e meninas.

O grupo de jovens investigados faz parte de uma população específica do ensino de nível médio no Brasil, uma vez que a rede federal utiliza processos seletivos para o ingresso em suas instituições e, em 2017, foi responsável por 2% das matrículas dos/das estudantes no

ensino médio. Conseguir uma vaga nos cursos de ensino médio integrado na rede federal ainda é uma grande dificuldade, dado que, o número de candidatos inscritos, geralmente é maior que o número de vagas ofertadas. No ano de 2018, o curso de nível médio integrado em automação industrial contou com 4,6 inscritos por vaga, e o integrado em informática contou com 6,13 inscritos por vaga (IFSP, 2018).

Essa especificidade presente na rede federal propicia uma diferenciação entre os jovens do IF e os demais jovens que estão dentro e fora do ensino médio, pois, há uma transição vivida pelo ensino médio brasileiro da universalização formal para a universalização real desse nível de ensino, promovendo amplos debates em torno de seus desafios, tais como os persistentes – ou até históricos – déficits de acesso², a ausência de parâmetros definidos de qualidade, a falta de sentido e objetivos claros e, principalmente, o descompasso entre os interesses dos alunos e aquilo que a instituição tem a oferecer (KRAWCZYK, 2011; SPOSITO; SOUZA, 2014)

A partir de 2016, o caminho para a construção de um ensino médio integrado com uma proposta de articulação entre as diversas áreas do conhecimento encontrou um novo obstáculo: a Reforma do ensino médio proposta pela Lei 13.415/2017. O planejamento do Ministério da Educação e Cultura – MEC – entende que a mudança tende a “empoderar” os Estados ao lhes conferir autonomia para decidir sobre seus próprios currículos e políticas internas, quais as escolas e quais os cursos serão oferecidos. O termo “flexibilização” passa a ser recorrente entre as decisões sobre os rumos da educação escolar, em especial, quando se discute o currículo. Os principais argumentos entre os defensores da reforma referem-se ao fato de que os alunos poderão escolher quais cursos realizar de acordo com seus interesses, ou ficariam mais motivados a continuar os estudos com a oferta de ensino profissionalizante, que os prepararia para o ingresso no mercado de trabalho. Inserido nesse contexto, este estudo irá questionar as experiências dos jovens na escola técnica, bem como a motivação propiciada a continuação dos estudos ou a preparação para o mercado de trabalho.

² Amparados nos dados do INEP (2015) e no estudo de Sposito e Souza (2014) percebemos que o período que vai dos anos de 1991 a 2013 delinham dois momentos distintos no ensino médio brasileiro. O primeiro tem como marco o período compreendido entre 1991 e 2004, quando foi possível registrar um incremento significativo no número de alunos, saltando de aproximadamente 3,8 milhões de alunos em 1991 para 9,2 milhões em 2004. Já o segundo período entre 2004 e 2014 passa a registrar uma queda no número de alunos, passando de aproximadamente 9,2 milhões de alunos para em 2013 registrar 8,3 milhões de alunos no ensino médio. Já os números da educação profissional disponíveis no mesmo censo educacional 2013 apontam para uma recente expansão da modalidade. Considerando as matrículas da educação profissional concomitante, subsequente e integradas ao ensino médio, o crescimento foi de 5,8%, alcançando o contingente de 1,44 milhão de alunos atendidos em 2013. Cabe destaque para a expansão das redes federal e privada, que aumentaram respectivamente 8,4% e 9,3% de 2012 para 2013. No período 2007-2013, a rede federal mais que dobrou a oferta de matrícula de educação profissional, com um crescimento de 108%

Além das mudanças no campo da educação, as transformações ocorridas no mundo do trabalho também contribuem para as metamorfoses no campo de possibilidades e, conseqüentemente, nos projetos de futuro desses/dessas jovens. O primeiro aspecto é um aumento na participação das mulheres no mercado de trabalho formal (HIRATA, 2002, 2014; ALVES, 2013; PINHEIRO et al, 2016; LEITE, 2017). O segundo, diz respeito à “recomposição etária da força de trabalho”, a qual se expressa uma “medianização” da faixa etária dos trabalhadores inseridos nas relações formais de emprego, realizando um movimento de exclusão dos mais jovens e dos mais idosos (BRANCO, 2008; BRAGA, 2013; CORSEUIL; FRANCA, 2016); O terceiro aspecto refere-se às alterações no perfil educacional dos indivíduos economicamente ativos, com uma crescente taxa de participação dos que dispõem de maior escolarização (GUIMARÃES, 2009).

Essa maior escolarização, no entanto, nem sempre corresponde ao alcance de ocupações mais qualificadas e melhor remuneradas, sobretudo no caso das mulheres. Por vezes, considerando a inserção no mercado de trabalho, a maior escolaridade pode significar apenas o alcance de uma melhor posição na “fila do desemprego” (HASENBALG, 2003). De toda a forma, considerando a expansão das oportunidades educacionais, as mutações e a retração do mercado de trabalho, onde a escolaridade básica já não garante mais os requisitos necessários para a inserção profissional, a busca pelo ensino superior passa a constituir-se em um desafio (POCHMAN, 2012, 2016) tornando-se parte do projeto de futuro de grande parte dos jovens brasileiros, incluindo aqueles historicamente excluídos desse nível de ensino.

No processo de construção de um método investigativo científico para as questões, recorreremos a um levantamento, ainda que não exaustivo, das produções já existentes em torno do tema. Percebemos que após a lei 11.892/2008 que aprova a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os estados brasileiros com intensos investimentos na criação de cursos de ensino médio integrado, diversas pesquisas de pós-graduação passaram a ser produzidas sobre essas escolas. Em levantamento inicial no banco de teses e dissertações – BDTD - tendo como delimitação temporal o ano de 2008 a 2017, identificamos três eixos temáticos sobre o tema: a) Estudos sobre ensino médio integrado e formação politécnica; b) Políticas de educação profissional para os Institutos Federais; c) Perfil e perspectivas dos jovens alunos do ensino médio integrado.

Quando intitulamos o eixo “Estudos sobre ensino médio integrado e formação politécnica” referimo-nos aos estudos que tem o trabalho como fundamento e princípio educativo e buscam investigar a aplicação desta concepção de educação nos cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico. Entre estes trabalhos verificamos estudos que contemplam

preocupações com a implantação – ou não - da educação técnica com preocupações de educação politécnica, assim como as mediações históricas para compreender como a escola foi criada, como ela se articula com os agentes locais, ou estudam as percepções dos profissionais da educação sobre essas escolas (D'AVANÇO, 2008; MACIEL, 2011; SOARES, 2012; MAIA, 2015; MARCHETO, 2016)

Os estudos que contemplam as políticas de educação profissional para os Institutos Federais também têm se tornado constantes nos últimos anos, em especial aqueles que estabelecem periodização entre a Lei 2.208/98 e o fim do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva ou da presidenta Dilma Houssef, ou ainda aqueles que discutem a revogação da Lei nº 2.208/98 pela Lei nº 5.154 (PORTO, 2011; BLENGINI, 2012; ORTIGARA, 2012; TOMINAGA, 2014; LIMA, 2015; HONÓRIO, 2017)

No terceiro eixo, relativo ao perfil e às perspectivas dos alunos do ensino médio integrado, mais próximo de nossa investigação, encontramos estudos que adentram a instituição escolar e, em alguns casos, estabelecem mediações com aquilo que está fora da escola. Neste eixo, os estudos analisam as condicionantes que interferem sobre a escolha nessa modalidade, a visão dos docentes e discentes sobre a educação técnica e as propostas pedagógicas, a condição dos egressos do ensino técnico, dentre outros aspectos inerentes aos alunos da educação técnica de nível médio (MIRANDA, 2008; CUNHA, 2009; SILVA, 2010; STEIMBACH, 2012; BERNARDIM, 2013; ANJOS, 2013; HANNEKER, 2014)

Considerando a grande diversidade regional presente no Brasil, é preciso cautela no olhar para os resultados de pesquisas realizadas sobre os institutos em outras cidades e regiões. Por outro lado, a partir desses estudos, foi possível traçar algumas tendências gerais, comuns aos estudantes do IF, uma vez que a rede federal de educação profissional atende uma parcela mínima da população de jovens que frequentam o ensino médio.

Outra fonte importante de dados utilizada nesse estudo foi a pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Maria Carla Corrochano, com apoio do CNPQ: “O campo de estudos de Juventude no Brasil e suas interfaces com a educação e o trabalho: balanço e perspectivas da produção acadêmica (2007-2017)”, que possibilitou acessar um conjunto de artigos científicos nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social que abordam em a temática juventude, em sua relação com a escola e o trabalho.

Para investigar os sujeitos e as sujeitas da pesquisa iremos recorrer à juventude como uma categoria de investigação. Conforme destacam as pesquisas sobre o conceito, a juventude é uma construção social historicamente situada (LEVI; SCHMITT, 1996). A realização de pesquisas com jovens, envolve reconhecer que a juventude é um conceito sócio histórico

forjado no fim do século XIX e, como categoria sociológica, vem se transformando desde a modernidade. Seu uso atual, na sociologia da educação brasileira, segundo Sposito e Tarábola (2018), deve ir além dos limites demográficos, reconhecendo as especificidades e as diferenças presentes em seu interior, “Nesse sentido, as grandes categorias estruturais derivadas das posições sociais, das relações de gênero, das relações étnico-raciais, entre outras, impõe ao pesquisador a necessidade de se manter atento e reflexivo diante do contato com os sujeitos pesquisados”.

Segundo Dayrell, Nonato, Dias, Carmo (2009) há uma tendência frutífera em boa parte dos estudos que visam uma aproximação da Sociologia da Educação com a Sociologia da Juventude. Tal deslocamento vem gerando um novo impulso às investigações, marcadas por uma tendência a valorizar os locais e as escolas nas suas especificidades, bem como os atores e as práticas como produtores de realidade e impulsionadores de mudanças. Além disso, os autores identificaram o “alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem”, abarcando questões do cotidiano escolar como as relações sociais na escola e os processos de ensino e aprendizagem, com uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais.

Em complemento a esse olhar reflexivo sobre os sujeitos pesquisados buscaremos compreender a escola como um grupo social. Nessa perspectiva proposta por Antônio Cândido (1978), é preciso considerar a estrutura da escola como resultado da estrutura administrativa e burocratizada, mas também das relações sociais que não estão oficialmente previstas, ou seja, nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Entre essas relações sociais destacaremos as relações de gênero presentes na instituição escolar.

O gênero é um produto dos contextos históricos em que estão inseridos os indivíduos, de modo que variam em decorrência da organização social e o período histórico em que estão inseridos os sexos (RUBIN, 1993). Sob a perspectiva de Scott (1995, p.75) o gênero é “[...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”, portanto “Trata-se de uma forma de se referir as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres”.

Ao olhar para as relações de gênero no espaço escolar, Guacira Lopes Louro (2011, p.64-65) entende que elas estão articuladas às diversas formas de significar o tempo e o espaço, o público e o privado, delimitando quem possui o direito de circular pelos espaços e quem não o possuía, ou as formas (in)adequadas de utilização do tempo. Assim, através de instituições e práticas, esses pressupostos foram interiorizados e naturalizados pelos sujeitos. Ao direcionar o olhar para essas relações sociais e a instituição escolar a autora afirma: Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde

convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas.”

Para realizar a investigação, foram utilizados métodos quantitativos como meio de complementar as contribuições oferecidas por outros trabalhos que se debruçaram sobre o ensino médio integrado na rede federal (BERNARDIM, 2012; LOUREIRO, 2013; ANJOS, 2013; HONÓRIO, 2017), bem como potencializar o caráter exploratório do estudo na perspectiva de iluminar³ a heterogeneidade social e cultural interna das turmas do ensino médio integrado ao ensino técnico. Utilizamos *surveys* que foram respondidos por 191 adolescentes alunos e alunas dos 1º, 2º e 3º anos da escola.

Com este estudo verificamos a possibilidade de registrar em forma documental esse momento histórico composto por muitas mudanças nas políticas educacionais e nas propostas para o ensino médio, as experiências e projetos de jovens estudantes de um Instituto Federal, cujo modelo de integração entre as diferentes áreas do conhecimento vem sendo colocado em questão pela atual Reforma. Sabe-se que o ensino médio comum não tem respondido às demandas e expectativas dos jovens estudantes, deixando muitas lacunas e impasses no processo de integração entre os alunos e a instituição (BACIANO, 2011; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a, 2011b; BERNARDIM, 2013), mas quais as experiências de jovens que cursam o ensino médio integrado em um Instituto Federal? Quais seus projetos? Que diferenças podem ser observadas entre jovens homens e mulheres neste contexto?

No capítulo 1, vamos discorrer sobre as principais transformações ocorridas na educação profissional de nível médio no Brasil, desde seu surgimento com as escolas de aprendizes e artífices até os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A ênfase será dada à recente expansão da rede federal de educação profissional, pois, dela, foi possível a criação e funcionamento da escola investigada.

No capítulo 2, serão realizadas algumas reflexões em torno de duas categorias importantes para nossa análise: juventude e gênero. A metodologia e as técnicas para coleta de dados também será parte deste capítulo. Além disso, realizaremos uma caracterização do município de Salto, apontando os aspectos gerais a partir de dados secundários e apresentaremos os primeiros dados do estudo empírico com a caracterização do perfil dos estudantes.

³ O sentido utilizado no termo, refere-se ao mesmo sentido empregado no estudo de Sposito e Tarábola (2017) intitulado: “*Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil*” cuja preocupação foi investigar os estudos sobre juventude produzidos no período de 1997-2017 na Revista Brasileira de Educação – RBE.

No capítulo 3, o objetivo é apresentar os resultados obtidos no estudo empírico realizado junto aos jovens estudantes da escola. Dividiremos a exposição considerando o momento de chegada, a experiência e os projetos de futuro dos e das jovens dessa escola.

Esperamos com essa dissertação ter contribuído para a compreensão das percepções sobre o presente e o futuro que os/as jovens que ingressam nessas escolas experimentam durante seu processo de escolarização, considerando as desigualdades de gênero que as atravessam. Tais encaminhamentos estarão sempre pautados pela preocupação de explorar o campo e conhecer as novas questões que ele suscita, tanto aos estudos sobre a relação “jovem, escola e trabalho”, quanto aos demais estudos sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA REDE FEDERAL BRASILEIRA: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O ensino de nível médio é a etapa final da educação básica. A partir de 2009, com a Emenda Constitucional no 59/2009, ocorreram avanços legais no sentido de ampliar o acesso à educação, especialmente aos que não tiveram acesso a ela na idade adequada. Essas políticas se devem, em parte, ao fato do ensino médio possuir altas taxas de evasão escolar. Segundo dados da PNAD 2017, na faixa etária entre os 15 e 17 anos, o ideal seria estar frequentando o ensino médio, porém, apenas 68,4% dos jovens que frequentam a escola, estavam na idade/série adequada.

Nesse sentido, o Brasil ainda possui um desafio de fazer chegar esses adolescentes no ensino médio. Podemos ressaltar o conflito que ocorre dentro da sala de aula, na relação entre os sujeitos, seja nas dificuldades que os alunos enfrentam entre eles mesmos, como o Bullying, seja na relação com o professor. Esses descompassos, tendem a desestimular os estudantes em suas trajetórias escolares, dificultando a chegada ao nível médio de ensino.

As próprias condições objetivas presentes no processo educativo, também surgem como barreiras. Pois, como aponta o relatório sobre os desafios enfrentados pelo ensino médio no Brasil, ainda persistem desafios como o transporte - em especial, o acesso à escola dos alunos da zona rural -, ausência de propostas pedagógicas mais motivadoras, carência de professores mais bem remunerados e preparados e falta de financiamento.

Entre as barreiras presentes na relação entre o adolescente e a própria escola, podemos refletir sobre a cultura da reprovação escolar também faz parte do processo de retenção dos adolescentes no ensino fundamental. Segundo Krawczyk, como a reprovação faz parte da cultura escolar há pelo menos um século, esse é um quadro que não se consegue mudar no curto prazo, embora afete a possibilidade de resolver a questão do fluxo escolar. “Isso não quer dizer que o aluno tem que ser aprovado sem aprender. Estamos falando que os critérios de aprovação e reprovação não são consensuais na escola, dentro de seu projeto pedagógico. Dependem muito do jeito do professor e do que ele considera conhecimento e saber”, aponta.

Segundo Krawczyk (2011, p.755), acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a infância – Unicef. “[...] As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente as aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também de tornar o país mais competitivo no cenário internacional.”

Diante desse contexto de desafios, é cada vez mais comum a afirmação de que não há uma identidade do ensino médio, de maneira que, "tem servido de justificativa para o estabelecimento de políticas e de ações que alterem a configuração desse nível de ensino para um modelo que atenda às expectativas e às necessidades dos adolescentes. Segundo dados do relatório da Unicef (2014), as reformulações realizadas no ensino médio buscam resolver a tensão entre universalização e seleção ainda não conseguiram sucesso. E ainda

A legislação estabelece que o ensino médio – última etapa da educação básica – tem por finalidade, além de possibilitar o prosseguimento dos estudos no nível superior e a formação geral para a cidadania, a preparação básica para o trabalho. Ou seja, deve promover a integração entre a formação geral e a profissional, dando condições aos alunos para que sigam diferentes percursos: a continuidade dos estudos e a participação qualificada no mundo do trabalho.

A discussão sobre a finalidade do ensino médio, muitas vezes, pauta-se sobre três eixos de possibilidade para a construção de uma proposta educativa para a educação de nível médio, ela envolve: a formação geral, vinculada a formação para o exercício da cidadania, a formação profissional e a formação para o ingresso no ensino superior. O que se tem verificado no Brasil, é uma dificuldade na articulação desses eixos em uma proposta unificada.

O que iremos expor nos tópicos a seguir, é uma reflexão sobre esse processo controverso – para lembrar as palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) – da educação de nível médio, em especial, a educação profissionalizante, que caminha ora nas trilhas da unificação e da universalização, ora na busca pela profissionalização compulsória e a flexibilização de seu objetivo.

2.1 As origens da educação profissional no Brasil

O início do século XX trouxe mudanças na sociedade brasileira, segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) o contexto de industrialização e urbanização impulsionado por razões culturais, políticas e econômicas faz com que a educação escolar seja necessária à uma quantidade maior de pessoas.

Diante de uma produção econômica crescente, baseada no uso da mão de obra de imigrantes europeus, foi essencial o papel exercido pelas lutas dos trabalhadores em favor de uma educação para todos. Entre o fim do século XIX e início do século XX, embalados pelos ideais socialistas, comunistas e anarquistas de “justiça, igualdade e distribuição de riquezas” foi exercida uma forte crítica sobre a escola que atende apenas a quem não trabalha, que consolidava valores e crenças aceitos e defendidos pela classe dominante e o analfabetismo que imperava entre os trabalhadores. Logo, juntaram-se à outros movimentos sociais que além de

lutarem por uma ampliação da educação escolar, defenderam o ensino obrigatório, gratuito, leigo e técnico profissionalizante (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Um dos resultados destas lutas foram a implantação do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 sob o governo Nilo Peçanha (BRASIL, 1909), onde se instituiu a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices em cada uma das capitais do Brasil destinada ao ensino profissional primário e gratuito. Embora a educação brasileira ainda não ocorria de forma amplamente amparada pelo poder do Estado, grande parte da literatura brasileira sobre educação profissional no Brasil aponta que essa lei foi o marco inicial para a institucionalização da educação profissionalizante. Essas escolas eram mantidas pelo Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio.

Essas escolas construídas a partir do decreto nº 7.566/1909, foram fundadas nesse período sobre bases trabalhistas que atribuíam uma perspectiva moralizadora para a formação profissional. Isso se faz presente em uma das passagens do decreto assinado por Nilo Peçanha, onde afirmam:

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime. (BRASIL, 1909)

O projeto de profissionalização via implantação das escolas de aprendizes e artífices levou a implantação de escolas nas 19 capitais do país de seu período. Porém, o reduzido número de concluintes revelou a dificuldade dos alunos de permanecerem na escola com mais de 12 anos de idade, um dos entraves na época era que muitos com essa idade já tinham que trabalhar.

Nesse cenário, algumas alterações na legislação vigente tiveram implicações no ensino secundário. Entre 1911 e 1915 organizaram-se exames de admissão para se ter acesso ao ensino superior. Em 1915 passa a se chamar vestibular. Além de passar no vestibular para ter acesso ao ensino superior deveria se ter o comprovante de aprovação nas matérias do curso secundário, realizada no colégio Dom Pedro II ou nas escolas a ele equiparados e regulamentados pelo conselho de ensino (RIBEIRO, 2015)

Outro aspecto a ser considerado é a dualidade educacional presente desde as origens do ensino. Essa dualidade sempre colocou como pano de fundo uma divisão: de um lado preparar os filhos da classe trabalhadora para o mercado de trabalho via educação profissional, do outro, preparar os filhos das classes economicamente favorecidas para o ingresso no ensino superior via educação propedêutica. O ensino passa a constituir-se como meio para possibilitar

o alcance de uma dessas finalidades, negando-se como direito social e dever do Estado de ofertar uma educação pública e gratuita para todos os cidadãos. Como veremos a seguir, essa dualidade se transformou, mas ainda não desapareceu.

2.2 Educação profissional no Estado Novo

Apesar das ideias como a “escola secundária unificada”⁴ proposta por Anísio Teixeira em plena década de 1930 visando combater a exclusão antidemocrática do acesso a escola, o crescente autoritarismo no país foi desfavorável à efetivação de opções mais igualitárias e que superassem a divisão aparente no sistema educacional (CUNHA, 1994).

Na década de 1930, já com o governo Vargas na presidência do Brasil ocorreu a criação do ministério de educação e saúde pública, e as Escolas de aprendizes e artífices passaram a ser denominadas de Liceus industriais (PDI, 2014).

As pressões exercidas pelo movimento renovador e a influência deste, através da ação de um dos seus mais destacados representantes, então à frente do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, foram responsáveis pelo aparecimento em 1932, de uma reforma para o ensino denominada Reforma Francisco Campos. A partir dessa estruturação o ensino ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, com formação básica geral, e outro, complementar, com característica de propedêutico. Estabeleceu-se o currículo seriado, a frequência obrigatória e a exigência de habilitação nos ciclos para acesso ao ensino superior⁵.

Para Romanelli (2002, p.153) o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, fez as lutas “[...] em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação”. Já em 1942 por iniciativa do então ministro de Vargas, Gustavo Capanema começam a ser reformados alguns ramos do ensino.

Neste período, com a Reforma Gustavo Capanema para o Ensino Secundário, foram substituídos os cursos complementares pelos cursos médios, nos quais os Colegiais, Científico

⁴ Segundo Cunha (1994, p.133) os ideais defendidos pelos nesse período encontravam suas bases nos pressupostos do movimento norte-americano de democratização escolar. Segundo o autor esses movimentos foram “Inspirados em grande parte em John Dewey, o liberalismo igualitarista, no campo educacional, apontava a tendência “espontânea” da sociedade capitalista na perpetuação das iniquidades, dos privilégios e das injustiças, que utiliza a educação escolar justamente para reforçar o status quo. Para combater essas iniquidades, propunha-se uma pedagogia da escola nova, [...] capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia, e não para a subordinação.”

⁵ Apesar das contribuições desta Reforma na organização do ensino secundário, sua estrutura não permitia o acesso de todos os alunos nos cursos superiores, pois somente teria acesso ao ensino superior o aluno que fizesse o ciclo complementar que compunha um currículo elitista. Dessa maneira não permitia o acesso à maioria dos alunos, pois estes tinham uma educação primária precária impossibilitando-os de cursar o ciclo complementar Bressan (2006).

e Clássico, destinava-se à formação para o ingresso no ensino superior. No discurso de Gustavo Capanema

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade de novos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino.” (ROMANELLI, 2001, p.157).

A expansão do ensino profissional em nível nacional ocorreu em grande medida pelo projeto industrialista de desenvolvimento econômico, adotado pelo Estado Novo, que atribuiu as empresas industriais o dever de formar seus aprendizes em espaços escolares, assim foram lançadas as bases para a criação do SENAI.

Já em meados da década de 1940, na vigência do Estado Novo instalou-se uma tensão permanente entre formação geral e formação técnica. As leis orgânicas do ensino industrial, ensino secundário e a criação do sistema “S” na década de 1940 determinaram a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Além do mais, esse período caracterizou-se por um processo de urbanização e êxodo rural da classe popular em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Com o processo de industrialização se acelerando no país, acentuou-se a necessidade de capacitar pessoas para o mercado de trabalho (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

As leis Orgânicas que estruturam o ensino técnico-profissional durante o período começaram a ser promulgadas em 1942. Na ordem em que se seguem, elas foram decretadas de forma gradativa:

- I. Em 30 de janeiro de 1942, o decreto-lei nº 4.073 organizava o ensino industrial (lei orgânica do ensino industrial);
- II. Em 28 de dezembro de 1943, o decreto-lei nº 6.141 organizava o ensino comercial e;
- III. Em 20 de agosto de 1946, o decreto-lei nº 9.613, organizava o ensino agrícola

As Leis Orgânicas do Ensino Técnico Profissional visavam à formação profissional de caráter instrumental. Quem estudava nos cursos normal, agrícola, comercial e industrial, para ter acesso ao nível superior deveria realizar um exame de adaptação. Entretanto, apesar da possibilidade dos alunos de cursos profissionalizantes terem acesso ao ensino superior, faltavam-lhe os conhecimentos gerais, isto é, os conteúdos considerados como únicos saberes

socialmente reconhecidos e válidos para a formação dos dirigentes. Já a trajetória para a chamada elite brasileira era outra: ensino primário, secundário propedêutico e ensino superior.

Nesse contexto, a organização do sistema educacional brasileiro deixou bem clara a dualidade educacional que se estabelecia entre aqueles que irão executar o trabalho simples e diretamente produtor de mais-valia e, por outro lado, os responsáveis pelo trabalho improdutivo – do ponto de vista do capital – de executar as funções burocráticas e elaborar estratégias para a maximização dos resultados econômicos e financeiros.

Os movimentos sociais que levaram adiante as concepções de educação pública apontadas pelo manifesto dos pioneiros da educação nova encontraram seu ápice na elaboração do manifesto dos educadores de 1959 e na Campanha em Defesa da Escola Pública que antecedeu a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61. Pode-se dizer que esses movimentos sociais trouxeram avanços para a superação da dualidade educacional instalada desde a Reforma Gustavo Capanema. A equivalência entre todos os estudos de nível médio foi instituída com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, a lei instituiu a possibilidade de acesso dos concluintes dos cursos técnicos de nível médio ao ensino superior. Com tal medida, os alunos egressos dos cursos técnicos passaram a buscar o ensino superior com cada vez mais frequência. Essa lei também fez recuar o caráter discriminatório promovido pela precoce escolha entre o curso profissionalizante industrial ou secundário, que em muitas vezes respondia as condições socioeconômicas da família dos alunos. Com essa lei, o primeiro ciclo do ensino secundário passou a ser considerado como ginásio e, o segundo ciclo como colégio (ROMANELLI, 2002).

Acompanhando as conquistas dos movimentos sociais de educação da década de 1950, as Escolas Técnicas Industriais foram transformadas em autarquias, passando a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais. A partir desse momento, as escolas ganharam autonomia didática e de gestão. Segundo o PDI (2014) do IFSP, há uma menção Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que determinou sua transformação em entidade autárquica, concedeu maior abertura para a participação dos servidores na condução das políticas administrativa e pedagógica da escola.

2.3 Educação profissional na Ditadura civil-militar

No projeto de desenvolvimento nacional proposto pelo governo militar, a educação passou a ser priorizada no discurso. A industrialização era considerada o móvel do desenvolvimento econômico e, segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) a educação escolar

passava a ter o papel de padronização da mão de obra composta por um contingente de pessoas vindas do campo e despreparadas para o trabalho na indústria⁶.

O contexto internacional sinalizava com a experiência dos chamados “trinta anos gloriosos”, período marcado pela reconstrução das nações pós 2ª guerra mundial, onde o capital esteve aplicado intensivamente na produção de bens, abrindo margem para a condição de pleno emprego em alguns países da Europa, entretanto, a incapacidade do modelo de gestão taylorista/fordista de responder às novas demandas promovidas pelas mudanças nos hábitos de consumo, aliadas a pressão exercida por sindicatos e trabalhadores, pressionavam o capital de maneira a diminuir as taxas de lucros, foi um dos fatores para a uma nova crise na taxa de lucros e também a queda do Estado de bem-estar social.

Durante esse período de crescimento econômico algumas teorias foram propostas para explicar o que estava acontecendo, entre elas, destacamos a teoria do capital humano. A teoria do capital humano foi proposta inicialmente por teóricos economistas⁷ dos anos de 1960 e 1970 do século XX. Nela transcorrem que investimentos crescentes em educação causam resultados crescentes no valor econômico nacional/regional, ou seja, descobriram uma correlação estatística positiva entre investimento em educação e crescimento do PIB. Essa teoria foi aceita nos países emergentes quase como uma “receita”, assim as autoridades passaram a implementar políticas públicas em educação pautadas nesses preceitos (FRIGOTTO, 2001).

No Brasil a Lei nº 5.692/71, 1) a ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, abrangendo todo o denominado ensino de 1º grau (junção do primário com o ginásio), ou seja, a faixa etária de 7 a 14 anos; e 2) a compulsoriedade do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

Vale lembrar que essa mesma a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB - para o ensino de 1º e 2º graus em 1971. E ainda, foi quando se constatou que a obrigatoriedade do ensino básico realmente se concretizou, pelo menos teoricamente, passando de 4 para 8 anos de duração

Com a medida o governo federal pretendeu substituir a dualidade estrutural pela profissionalização compulsória do ensino médio, dessa forma, todos teriam a mesma trajetória escolar (KUENZER, 2001). A lei foi criada por um grupo de trabalho instituído pelo presidente Médici, com o objetivo de adequar o ensino ao momento político instaurado pelo golpe de 1964,

⁶ A exploração da força de trabalho imigrante do campo para a cidade foi discutida por Kuenzer (2002), apesar de ser escrito no governo FHC, destacamos o momento que a autora discute a necessidade encontrada pelas indústrias de formação profissional para a mão de obra que sai do campo e vai para a cidade.

⁷ Entre esses teóricos se encontra Theodore Schultz e laureado com o Nobel em economia de 1979

e as necessidades sociais e econômicas que o governo militar se empenhava em garantir⁸. Reconfigura-se a função e as finalidades da instituição escola, ao se impor a ela a qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Deslocam-se assim, os problemas sociais e estruturais de uma produção capitalista, como o desemprego e a qualificação, para a instituição escolar pública.

O discurso utilizado para sustentar a profissionalização compulsória construiu-se sob o argumento da "escassez de profissionais" no mercado de trabalho e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela finalidade do ensino técnico. O dualismo instituído por esta lei diferiu do período anterior à LDB de 1961, já que ocorreu preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. A marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico se destinava aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral. (RAMOS, 2007)

Segundo Ana Paula Corti (2016, p.43) a Lei 5692/71 auxiliou no processo de expansão do Ensino Médio no Brasil, então conhecido como ensino de 2º grau, pois, a admissão passou a ocorrer sem os exames, que historicamente haviam sido os “divisores de águas” entre o ensino primário e o secundário. Para a autora:

Na década de 1970 o país mais que dobrou suas matrículas no ensino médio, tendo registrado um aumento de 151,8%, o que levou aos bancos escolares um contingente novo de 1 milhão e 700 mil alunos. Essa população ingressante foi, em grande medida, absorvida pela rede privada, que manteve uma participação expressiva na oferta de vagas, sendo responsável por 46,5% das matrículas em 1980. A rede estadual não ampliou sua participação nas matrículas na década de 1970, pelo contrário, teve leve redução de 47,9% em 1971 para 47% em 1980.

Nesse período a rede pública ainda não possuía predominância no número de matrículas. Vale lembrar, que em 1970, a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos era de 33,7% (BRAGA; MAZZEU, 2017).

⁸ Além das normativas sobre a profissionalização, esta lei também criou a estrutura de ensino que se organizava em 1º e 2º grau. O primeiro grau passou a abranger os ensinos primário e ginásio, atendendo as crianças de 07 a 14 anos, o que ampliou a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos.

Se durante os anos de 1950, as escolas técnicas federais ganharam autonomia de gestão, em 1978, essa autonomia foi perdida. Conforme aponta o histórico institucional do IFSP (PDI, 2014, p.41),

Também foram características marcantes dessa época as alterações da legislação abordando o funcionamento da escola, com implicações na nomeação de seu diretor. Uma delas foi propiciada pelo Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974, assinado pelo Presidente Ernesto Geisel (15.03.1974 a 15.03.1979), que dispunha sobre a organização das escolas federais e criava a figura de novas instâncias: uma consultiva, denominada de Conselho Superior, em substituição ao Conselho de Representantes, e as de Direção Superior, responsáveis pela administração da escola. Mencionava ainda o decreto que “cada escola será dirigida por um Diretor, que será seu representante legal, e os Departamentos por chefes, cujos cargos serão providos na forma da legislação específica” (DECRETO nº 75.079, 1974)

2.4 Redemocratização do Estado nas décadas de 1980 – 1990

Com o definhamento e o posterior fim do regime militar, as medidas implementadas no período do regime passaram a ser rechaçadas e revogadas no período de redemocratização do Brasil. A profissionalização universal e compulsória passou a ser amplamente criticada, desencadeando propostas direcionadas a estabelecer o ensino técnico novamente como complementar ao propedêutico. Desse modo foi implementada a Lei 7.044/82, que retomou a ênfase na formação geral e dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização.

Segundo Stefanini (2008) o intento de estruturação de propostas educacionais alternativas centradas na democratização que fez surgir as Conferências Brasileiras de Educação - espaço privilegiado de debate crítico e aberto à sociedade - que é reflexo do cenário educacional e tem como marca esforços de superação do legado do projeto educativo vigente no período da ditadura militar e pela disputa para se firmar um projeto de sociedade e de educação. No tocante ao ensino profissional, o tema da educação politécnica passou a ocupar posição de destaque e esteve presente nas discussões que antecederam a aprovação do texto de Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

O país estava saindo de um período ditatorial e buscava reconstruir um Estado democrático e de direito. Os rumos tomados pelas políticas tanto econômica quanto educacional no Brasil nos anos de 1990 não faziam parte de uma estratégia local, mas de uma nova organização política e econômica global.

Foi também nos anos de 1990 que a educação brasileira de nível médio experimentou seu período de maior expansão no número de matrículas. Em parte, impulsionada pelo crescente número de instituições escolares desde os anos 1930. No âmbito do Estado de São Paulo, Corti (2016) aponta que nos anos de 1930 haviam 3 ginásios estaduais, sendo um na capital paulista

e outros dois no interior, já nos anos de 1990 eram contabilizadas 2.703 escolas estaduais que ofertavam ensino médio.

No bojo dessas transformações do acesso à escola a teoria do capital humano recebe uma nova roupagem, entra em cena o conceito de empregabilidade, que por sua vez, marcou o início de uma profunda desarticulação da promessa da escola integradora em todos os seus sentidos, conduziram uma radicalização das premissas individualistas e meritocráticas que sustentavam a teoria e também, é claro, conduziram a uma perda definitiva do seu substrato democrático. Em outras palavras, cabe agora aos próprios indivíduos a elaboração de estratégias para inseri-los no mercado de trabalho, justifica-se o desemprego pela falta de preparação dos mesmos para acompanharem as mudanças existentes no mundo do trabalho (GENTILE, 2005).

Um ano após o estabelecimento da LDB de 1996, com o ministério da educação sob a direção do ministro Paulo Renato, buscando contemplar as diretrizes vindas de organismos internacionais, empreendeu reformas em todos os níveis e modalidades educacionais para adequá-las ao ajuste estrutural, foi instituído o Decreto Federal nº 2.208/97. O decreto introduziu a reforma da educação profissional ao orientar as escolas a escolherem uma das modalidades de ensino, separando os currículos do ensino médio propedêutico e profissional, ou seja, extinguindo a integração entre o ensino médio e o ensino técnico. Criou-se assim um sistema de educação profissional independente do ensino médio, vindo a aprofundar a dualidade estrutural dos sistemas de ensino.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) entendem que o marco significativo dos acontecimentos entre as leis orgânicas do ensino técnico de 1942 e o decreto nº 2.208/97 são as lutas da sociedade civil na passagem da década de 1980 para o início de 1990, quando se organizaram em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, com uma sinalização positiva no primeiro projeto da LDB que abrangia os interesses de uma formação profissional integrada a formação geral. Entretanto, o decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais não somente proibiram a pretendida formação integrada, mas regulamentaram formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional que se disponibilizam em função das alegadas necessidades do mercado de trabalho.

2.5 Educação profissional no governo Lula (2003 – 2010)

Após adotar uma estratégia política-eleitoral de buscar o voto dos estratos sociais historicamente excluídos das relações formais de trabalho e pouco favorecidos por medidas de proteção social (SINGER, 2012), subiu ao poder no início de 2003, o então candidato a

presidente pelo Partido dos Trabalhadores – PT -, Luís Inácio Lula da Silva. Sua vitória significou novas perspectivas, e a aposta em mudanças concretas nos rumos do Brasil.

As expectativas de mudança chegaram ao campo da educação. Frigotto; Ciavatta; Ramos, (2005b) relatam que à sugestão de nomes para as diretorias do ensino médio nas secretarias e o Ministério da Educação, assim como a realização de seminários e debates envolvendo os problemas e as propostas para a construção de novos modelos para o sistema de ensino.

O novo cenário que se vislumbrava, retomou a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação omnilateral que busca no estudo dos fundamentos do processo de trabalho, negando a formação para o trabalho alienado – comum no modo de produção capitalista. Nesse caso trata-se de uma tentativa de superação da dualidade ensino para o trabalho e ensino para a cidadania, abrindo a possibilidade de uma educação técnica que amplia os horizontes dos filhos das classes populares.

As contribuições desses eventos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve o diagrama de forças teóricas e políticas que ocorria anteriormente culminando no Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004).

Já a antiga contradição entre educação para a reprodução das formas de trabalho e uma educação para o desenvolvimento tecnológico, têm surgido novamente como parte dos debates que envolve as finalidades e a construção do ensino médio brasileiro. Considerando que em 2004, com a sanção da lei 5.154 as expectativas de superação dessa contradição foram colocadas na mesa, entre considerações presentes nessa discussão está a revogação da Lei 2.208/98 que desvinculava a educação profissional do ensino de nível médio propedêutico, cuja preocupação estava centrada na formação para o mercado de trabalho, como assim considerava o então ministro da educação Paulo Renato. Com a Lei 5.154/2004, a proposta do ensino médio integrado surgiu como possibilidade de transformação dessa fragmentação e divisão entre conhecimento técnico e geral. Entretanto,

[...] as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos da Constituição Federal de 1988, não se realizaram. Apesar de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzidas especialmente no âmbito da área trabalho e educação, que esperávamos ser apropriada pela política pública do Estado Brasileiro, o que se revelou foi um percurso controvérsico entre lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e

omissões no exercício do poder. (CIAVATTA, FRIGOTTO E RAMOS, 2005a, p.1088)⁹

Os autores entendiam naquele momento que investimentos via programa de melhoria e expansão da educação profissional - PROEP - poderia ser utilizado como fonte de financiamento para expansão a nível institucional da Lei 5.154/04. Contudo, tal medida implica em desgastes nas relações políticas com os setores conservadores que ainda estavam acomodados ao antigo modelo educacional.

Elaborou-se no período, um projeto de assessoramento do governo federal pelo Ministério da Educação em parceria às secretarias estaduais do Paraná e do Espírito Santo para a elaboração de políticas educacionais regionais e projetos pedagógicos das escolas. Decorrido um ano após esse ato, os convênios não foram efetivados, e as ações foram reduzidas à seminários sobre diretrizes educacionais e formação integrada.

Em meio ao segundo mandato do governo Lula, diante do insucesso de implantar o ensino médio integrado nas redes estaduais de ensino brasileiras, há uma virada na estratégia para implantação da modalidade no Brasil. Essa nova estratégia se pauta em organizar uma Rede Federal de Educação Tecnológica¹⁰, e assim, construir ou reformar escolas via financiamento do governo federal. Durante a primeira década dos anos 2000 ocorreu uma expansão da rede federal, contabilizava-se um total de 214 novas unidades de ensino até 2010, que somadas às 140 Escolas Técnicas pré-existentes, atingiram o número de 354 instituições escolares sob a rede federal.

A proposta pedagógica inicial dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF - se embasava na articulação entre educação, ciência e tecnologia e trabalho, de modo que, os IFs deveriam constituir-se em centro de excelência voltado à investigação empírica que estimula a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico. Porém, como apontam alguns estudos, essas premissas tiveram dificuldades de se aplicar de forma integral

Apesar do grande investimento realizado na criação dos Institutos Federais, as instituições não ficaram prontas até o fim do governo Lula e adentraram ao governo Dilma Rousseff. Embora a presidenta Dilma tenha avançado nos anos de 2011 e 2012 em um projeto

⁹ A relevância da citação acima fica clara quando olhamos para o ensino médio integrado nos últimos 10 anos desde seu embasamento legal, em especial, quando os autores afirmam que há controvérsias no percurso.

¹⁰ A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica criada pela Lei 11.892/08, portanto, subordinadas ao Ministério de Educação e Cultura, com mesma fonte de financiamento e supervisão. Além dos IF, também fazem parte da Rede Federal as instituições que não aderiram ao modelo IFET, entre elas Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR - e Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET.

de desenvolvimento da economia brasileira¹¹, nos anos posteriores sua capacidade de governança ficou cada vez mais limitada, diante do conservadorismo presentes tanto em alguns setores da sociedade brasileira como no congresso nacional eleito nas eleições de 2014. E as expectativas de continuidade nos projetos relacionados a expansão e aprimoramento da rede federal tem se deparado com cortes de investimentos e incertezas para o futuro.

2.6 A recente expansão da rede Federal de educação profissional

A retomada da expansão da rede federal de educação profissional ocorre na primeira década do século XXI. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, o Estado brasileiro assume uma posição mais progressista no campo da educação. Ações passaram a ser tomadas para revogar as medidas sancionadas anteriormente, de maneira a alterar os rumos da educação profissional brasileira e nas instituições educacionais mantidas pelo governo federal.

As universidades federais, por exemplo, contaram com o apoio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – cujo objetivo é “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.”, em relação as metas, fica instituído que o Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento dos ingressantes dos alunos de graduação em cursos presenciais (BRASIL, 2007). O programa surgiu como uma forma de enfrentamento do cenário de seu tempo, marcado por dificuldades de acesso das classes populares às universidades públicas – e da educação superior em geral -, um predomínio de matrículas na iniciativa privada, poucos *campi* instalados em cidades do interior das unidades federativas¹². Durante a primeira década que se seguiu após o programa, autores (PAULA, 2017; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; BRESSA LÉDA; MANCEBO, 2009) têm discutido as implicações do REUNI apontando

¹¹ Singer (2016) destaca as principais ações tomadas por Dilma Houseff durante seus mandatos: (i) redução da taxa de juros; (ii) Uso intensivo do BNDES; (iii) Aposta na reindustrialização; (iv) Desonerações; (v) Plano para infraestrutura; (vi) Reforma do setor elétrico; (vii) Desvalorização do real; (viii) Controle de capitais; (ix) Proteção do produto nacional

¹² O contexto da educação superior encontrado pelo REUNI foi de desafios para a efetivação de uma educação superior pública, gratuita e para todos. Paula (2017) afirma haver uma “escalada privatista” que ocorre desde a Reforma Universitária de 1968 passando pelas políticas públicas em educação elaboradas nos governos de Fernando Henrique Cardoso que se expressa nos dados do Censo da Educação Superior 2015 quando constatado que as matrículas (nas modalidades presencial e a distância) concentram-se nas instituições privadas, com mais de seis milhões de estudantes (6.075.152), enquanto o setor público absorve apenas cerca de um milhão e novecentos mil (1.952.145) estudantes em sua rede. Outro dado do mesmo ano também aponta que no Brasil, enquanto há 2.069 Instituições de Ensino Superior – IES – privadas, sendo em grande maioria faculdades, há 295 IES públicas, revelando assim o alto índice da privatização da educação superior.

que houve um aumento no número de matrículas e ingressantes nas universidades federais, contudo, não tem sido acompanhada de apoio a permanência dos estudantes nessas instituições de ensino.

A partir da sanção da Lei 11.892/08 ocorre um aprofundamento da reformulação da rede federal criando-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs –, os quais são em grande parte derivados dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – e outras escolas técnicas pré-existentes. Por mais que os IFs sejam institucionalmente predominantes na rede federal, vale ressaltar que ainda há instituições que não aderiram aos IFs, mas que ofertam educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica, a única existente no Brasil até então, no Paraná (SOUZA; SILVA, 2016).

Com base nas políticas públicas, Tavares (2012) considera que a expansão da rede federal no início do século XXI passou por 2 fases fundamentais. A fase I ocorreu entre 2005-2007, durante o primeiro mandato de Lula da Silva, quando a equipe do Ministério da Educação e Cultura liderado por Tarso Genro decide dar novo impulso a rede federal de ensino, junto a Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia – SETEC – anuncia um novo plano de metas: Construir 214 novas unidades federais, ou seja, ampliar em 150% o número de instituições escolares em um período de 8 anos.

O plano de metas esteve acompanhado da revogação da Lei 8.948/94 que segundo Tavares (2012) foi responsável por um “congelamento” da rede federal, uma vez legislado que

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994, grifo nosso)

Na dependência de parcerias, poucas escolas foram criadas nesse período e as instituições de ensino passaram a funcionar sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs – atuando com pouca autonomia administrativa e poucos recursos financeiros. Já com a Lei 11.195/05, conteúdo do parágrafo foi alterado para

§ 5o A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, grifo nosso)

Essa mudança na legislação representou um marco legal para novas iniciativas da união em prol da expansão da rede federal de educação profissional. Assim a fase I se inicia com a

construção de 64 novas instituições. Sendo 37 UNEDs, 9 autarquias federais e 18 escolas que foram federalizadas.

A fase II ocorreu entre o período de 2007-2010 quando a expansão da rede federal teve seu momento ápice. Foi durante a fase II do processo de expansão da rede federal que a Lei nº. 11.892/08 foi sancionada proporcionando embasamento legal para a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs -, as Escolas Técnicas Federais – ETFs -, as Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs - e as Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais passaram a ser incorporados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF -.

Conforme a Lei, os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018)

A criação dos IFs não ocorreu apenas para oferecer a opção do ensino médio integrado, mas também promover o desenvolvimento científico e tecnológico. Isso aparece com evidência na Lei 11.892/2008 quando aponta que um dos objetivos dos IFs é “a educação voltada para a ciência e tecnologia” especialmente para a solução de problemas práticos da sociedade (BRASIL, 2008).

A partir do estudo realizado por Menezes et al. (2015) cujo objetivo foi identificar a quantidade de Propriedades Intelectuais - patentes, marcas e softwares - registrados pelos IFs considerando o período de 2006 a 2013, apontou que houve um crescimento progressivo durante o período estudado. A região nordeste se destacou no estudo sendo responsável por 62% da produção de propriedades intelectuais registradas.

Diante do otimismo gerado pelas expectativas de ampliação da rede federal, Pacheco (2010) propôs que os Institutos Federais objetivam derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

No lançamento da Fase II, contabilizava-se um total de 214 novas unidades de ensino até 2010, que somadas às 140 Escolas Técnicas pré-existentes, atingiriam o número de 354 instituições escolares sob a rede federal. O slogan utilizado nesse período pela SETEC para anunciar o programa era “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, assim a estratégia de ampliação da rede teve como base a escolha de cidades-pólo escolhidas com base em critérios geográficos que visavam descentralizar o investimento em educação das capitais ou grandes metrópoles. Conforme Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) afirmam que

Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização. (PACHECO, PEREIRA E DOMINGOS SOBRINHO 2010, p.73)

Conforme dados da SETEC (BRASIL, 2007), os pressupostos levados em consideração na escolha dos municípios e microrregiões para implantação das escolas técnicas foram: (i) Distribuição territorial equilibrada das novas unidades; (ii) Cobertura do maior número possível de mesorregiões; (iii) Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; (iv) Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; (v) identificação de potenciais parcerias.

Durante a fase II, outros programas de apoio a apoio a difusão da educação profissional foram executados pelo poder público, são eles: Brasil profissionalizado, o e-Tec. O programa Brasil profissionalizado funcionou como meio de apoio para ampliar a oferta de ensino médio integrado ao ensino profissional nas instituições escolares, para isso, recursos foram repassados para os estados para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios¹³, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação (BRASIL, 2016). Já o e-Tec é uma iniciativa da SETEC junto ao MEC lançado em 2007, visa à oferecer educação profissional e tecnológica a distância possibilitando o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados e municípios.

Durante o ano de 2011 o Tribunal de Contas da União lançou o seu plano de fiscalização anual com vigência entre abril de 2011 a março de 2012. A instância superior do TCU elegeu no âmbito dos temas de “Maior Significância” à área de Educação, a educação profissional, centrando os trabalhos na rede federal de educação profissional para realização de auditoria operacional¹⁴. Uma das justificativas para a realização da auditoria encontra fundamentos no "otimismo" vivenciado no Brasil por conta das crescentes taxas de crescimento econômico que

¹³ De 2007 até janeiro de 2016, o Programa Brasil Profissionalizado atendeu instituições de educação profissional de 24 estados. Foram concluídas 342 obras, sendo 86 novas escolas, 256 ampliações e/ou reformas. Ainda foram entregues 635 laboratórios para aulas práticas (BRASIL, 2016).

¹⁴ Durante o ano de 2008 o TCU também realizou um levantamento na área de educação, na ocasião a finalidade era conhecer os indicadores, objetivos e metas dos planos educacionais vigentes – como o Plano Nacional de Educação e Plano de Desenvolvimento da Educação -, assim como a execução de programas e ações governamentais dispostos no Plano Plurianual e na Lei Orçamentária (TCU, 2012).

colocavam a Brasil em uma posição de destaque entre as economias mundiais, além de resgatar os ideais da teoria do capital humano quando postula:

Diversos especialistas na área apontam que, devido aos constantes avanços tecnológicos advindos da nova fase econômica que o Brasil vivencia, e que reflete o posicionamento favorável do país na economia mundial, há uma exigência cada vez maior de se basear a competitividade de sua produção na valorização e na qualificação da força de trabalho, ao invés do uso intensivo de mão de obra barata e pouco qualificada. Em virtude disso, a falta de qualificação passa a ser uma grande barreira para preencher os postos de trabalho criados, postos estes que com maior frequência demandam profissionais oriundos de cursos profissionalizantes (TCU, 2012, p.2)

Na expansão da rede federal durante os anos 2000, observamos que 85% das escolas criadas estão fora das capitais estaduais, o que reforça a preocupação com a interiorização da rede e a descentralização do ensino nos estados. Outro dado reforça essa constatação é que “176 campi estão em municípios com menos de 50.000 habitantes e, desses, 45 estão em municípios com menos de 20.000 habitantes.” (TCU, 2012, p.10).

Nesse sentido, importa observar que o estudo realizado pela auditoria, num universo de 38 campi analisados, apenas oito não estavam sediados no município de maior PIB da microrregião ao qual pertenciam, sendo que outros seis estavam no 2º ou 3º maior PIB, considerando o PIB de 2009, segundo informações obtidas no sítio eletrônico do IBGE. Ou seja, os *campi* estão sendo instalados nos municípios de maior dinamismo econômico das microrregiões. Embora a justificativa dos cursos ocorra com base nas oportunidades do setor produtivo, a auditoria do Tribunal de Contas da União - TCU -identificou uma dificuldade no estabelecimento de parcerias¹⁵.

No que se refere as questões regionais, a expansão da rede federal também se caracteriza por concentrar investimentos fora do eixo sul-sudeste. Após as fases I e II as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste passaram a representar pouco mais da metade (50,7%) das unidades da rede federal de educação profissional, enquanto as regiões Sul e Sudeste, juntas, passaram a 49,3% em 2013 (Brasil, 2014a).

Em síntese, as mudanças na legislação e os planos de metas do MEC e da SETEC fizeram as escolas técnicas federais assumirem novos papéis que vão desde qualificar os jovens

¹⁵ Segundo o relatório do TCU (2012, p.22) “De início, a auditoria investigou se a criação de cursos nasce de um processo de escuta das principais partes envolvidas, minimizando, assim, o risco da sua incompatibilidade com as necessidades socioeconômicas locais. Os Institutos, segundo apontado pela pesquisa realizada pelo TCU, têm procurado fazer essa escuta. O resultado da pesquisa com 27 pró-reitores de ensino sinalizou que a criação de cursos é precedida de consulta ao setor produtivo local (79% das opiniões), aos arranjos produtivos locais (86%), ao governo local (79%) e aos professores (68%). Percepção semelhante foi mostrada na pesquisa que contou com a participação de 3,7 mil docentes. Na opinião desses docentes, os Institutos Federais, no processo de criação de novos cursos, ouvem o setor produtivo local (56% das opiniões), os professores (53%) e a comunidade (48%).” Esse parece ser um indício do distanciamento entre os agentes escolares e os *stakeholders* que se encontram fora da escola – empresariado e suas derivações.

para o ingresso no mercado de trabalho - com ênfase na economia regional -, até a prática de um novo modelo de ensino médio.

3 BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Juventude e gênero: reflexões em torno das categorias

Os estudantes do IFSP Salto estão em um momento específico do seu percurso de vida: a juventude¹⁶. Não pretendemos, nesta pesquisa, realizar uma incursão histórica e exaustiva sobre como a sociedade e as diferentes áreas de conhecimento interpretaram a juventude ao longo dos séculos, mas pretendemos trazer apontamentos como forma de olhar este período da vida, destacando as configurações diferenciadas da juventude segundo o período histórico-social, assim como, apontar algumas definições para o uso da categoria gênero no campo da educação, de modo a caracterizar uma perspectiva que se articule com a análise dos dados da pesquisa empírica

Parece pertinente iniciar apontando que a juventude se trata de uma construção social historicamente situada, ou seja, a juventude, tal como a concebemos atualmente não existiu sempre. Ainda que indivíduos jovens estejam presentes em qualquer período histórico nas diferentes civilizações, não significa que tenham sempre constituído e sido reconhecidos como uma categoria com demandas específicas de expressão e inserção no meio social.

[...] a juventude é uma construção social e cultural. Desse ponto de vista, a juventude se caracteriza por seu marcado caráter de limite. Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e poder (LEVI; SCHMITT, 1996, p.8)

Segundo os autores a juventude é uma “época da vida” cuja definição não pode ser realizada estritamente de forma jurídica ou por quantificações demográficas universalizantes. A compreensão da juventude passa por sua característica limítrofe – entre realidades biológicas, papéis sociais, elaborações simbólicas – não se limitando apenas as faixas etárias, pois “mais apropriadamente, os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam.” Ou seja, as idades são marcadores sociais transitórios para a compreensão do(os) indivíduo (os), diferentemente de marcadores como etnia/raça ou classe cujas características tendem a acompanhar o indivíduo durante toda a sua vida.

Na juventude ocorre um conflito entre a socialização familiar e os grupos em que os jovens estão inseridos – como a escola e o trabalho, por exemplo. Indivíduos jovens situam-se entre a infância e a adultez (VELHO, 1997). Assim, desenvolve-se a percepção de que a

¹⁶ Segundo Estatuto da Juventude, jovens são aqueles na faixa de idade de 15 a 29 anos.

juventude passa a ser um período de preparação e transição para os desafios da vida adulta (DAYRELL, 2005; SILVA, 2018).

Alguns pontos de inflexão surgem para definir essa “época da vida”, entre eles, podemos destacar o término da escolarização, a inserção no mundo de trabalho, a saída de casa e a constituição da própria família. Com as mudanças na sociedade, ocorridas no século XXI, as trajetórias juvenis perderam um padrão linear. Hoje, algumas pesquisas têm apontado que a depender da classe social, “cor/raça”, gênero ou geração, essas trajetórias juvenis e os caminhos para a vida adulta tendem a se modificar.

Há uma distinção importante que deve ser feita ao investigar indivíduos jovens: entre a condição juvenil e a situação juvenil. O primeiro se refere ao modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida. Já o segundo traduz as situações em que os indivíduos jovens constroem seus percursos. Atualmente, observa-se uma descronologização dos ciclos de vida à permear as experiências juvenis. Essas mudanças nos ciclos de vida são ocasionadas pela crise das instituições tradicionais (família e escola) no que se refere a garantir a passagem do jovem para a vida adulta, com sua entrada no mundo do trabalho (SPOSITO, 2005). A situação juvenil tende a variar a depender dos marcadores sociais como classe, gênero e “cor/raça”, por exemplo.

Tanto a condição juvenil quanto a situação juvenil tendem a se transformar conforme se modificam as gerações. As renovações geracionais, para Mannheim, facilitam “[...] a reavaliação de nosso inventário e nos ensina tanto a esquecer tanto o que já não é mais útil como a almejar o que ainda não foi conquistado.” (MANNHEIM, 1982, p.76). Dessa afirmação de Mannheim podemos tirar duas percepções presentes sobre a concepção de juventude: a primeira sobre o ideário que vê na juventude o futuro da nação, depositando sobre ela as expectativas do que a sociedade irá se tornar, assim como às esperanças de que ela não cometa os mesmos erros das gerações passadas.

A juventude pode ser encarada de um ponto de vista homogêneo se buscarmos valores que de certa maneira, são abraçados pelas generalidades dos jovens. Porém, na realidade existe uma diversidade de situações que dependem efetivamente dos contextos sociais em que os jovens vivem. O que aconteceu foi uma democratização do acesso ao ensino e possibilitou que jovens de uma situação social baixa pudesse mobilizar expectativas de uma mobilidade social (PAIS, 2001).

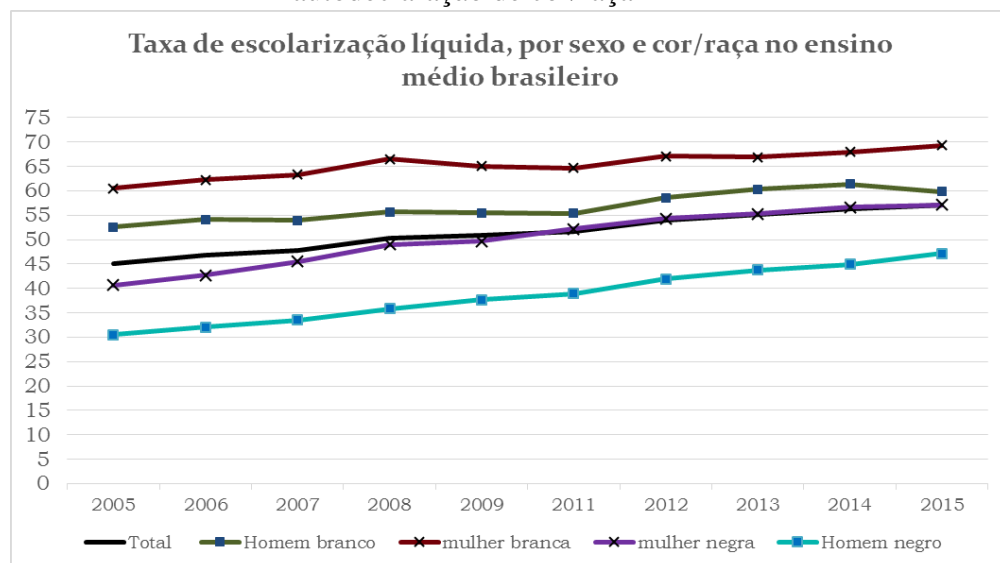
Portanto, a abordagem que se segue é de não olhar para os jovens que se encontram na escola com uma perspectiva que os reduz a “alunos” de forma genérica e homogênea, mas entendendo que a juventude deve ser vista de forma plural. Além de evitar uma generalização

exagerada sobre essa etapa da vida, pensar a juventude como múltipla possibilita refletir sobre a diversidade e as desigualdades sociais do tempo histórico em que essas juventudes estão inseridas.

O contexto de crescimento econômico e de certos “avanços sociais” ocorridos desde início do século XXI modificou as contradições presentes na condição juvenil, de modo que, segundo Bernardim (2013), os jovens que chegam à escola média, hoje, têm especificidades que nem sempre são consideradas ou adequadamente compreendidas no contexto das políticas públicas no campo da educação e da inserção profissional.

Podemos perceber essa multiplicidade que atravessa a categoria juventude, tanto considerando o gênero, quanto considerando a autodeclaração de “cor/raça”. Percebemos que as adolescentes brancas do sexo feminino são as que possuem a maior taxa de escolarização líquida no ensino médio, seguidas dos garotos brancos, garotas negras e por último, com aproximadamente 45% da sua população, os adolescentes negros.

Gráfico 1: Taxa de escolarização líquida no ensino médio brasileiro, segundo sexo e autodeclaração de cor/raça



Fonte: IBGE/PNAD

Elaboração: Próprio autor à partir de IPEA/DISOC

Segundo a UNICEF (2012), a discriminação racial é uma das principais barreiras que os jovens adolescentes brasileiros enfrentam para ter garantido seu direito à educação. Do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. Cinthia Torres Toledo e Marília Pinto De Carvalho (2018) verificaram um processo de “inversão do hiato de gênero”, ou seja, as mulheres, que historicamente foram excluídas da educação formal, passaram a apresentar progressivos indicadores educacionais ao ponto de superarem, atualmente os homens

- se considerados de mesma autodeclaração de cor/raça. Essa inversão sinaliza para a tendência de os meninos, sobretudo os garotos negros, apresentarem trajetórias de escolarização mais conturbadas, curtas ou marcadas por interrupções, exigindo para a sua compreensão uma análise de gênero que contemple também uma reflexão sobre masculinidades e educação.

Essas diferenças de gênero em relação à frequência de jovens brasileiros no ensino médio auxilia a compreensão sobre a multiplicidade da categoria juventude e do “ser jovem”, de modo que é importante ressaltar que a juventude tem sexo e uma construção de gênero que recai sobre suas experiências. Segundo Vivian Weller (2005) apesar do desenvolvimento da discussão sobre as juventudes, a articulação desses estudos ao campo de gênero tem um longo caminho a trilhar no Brasil.

A utilização da categoria gênero para mediar a perspectiva sobre esses/essas jovens irá se inspirar no corte epistemológico surgido na segunda metade do século XX. Nesse contexto de ideias entre a categoria “mulher” e os papéis sociais, foi escrita uma das obras mais importantes do movimento feminista e das reflexões clássicas de gênero: *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir. Embora ela não utilize o termo "papéis sociais", a autora argumenta sobre a construção social da condição feminina, concepção esta, expressa sua máxima: "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto entre o macho e o castrado, que qualificam o feminino." (BEAUVOIR, 2016, p.11). Assim, as categorias mulher¹⁷ e patriarcado¹⁸ embora tenham sido fundantes para a chegada posterior do conceito de gênero¹⁹, foi a partir de suas críticas que se realizou um corte epistemológico.

Diante desse quadro, a autora entende que falar sobre gênero é fundamental para pensar os espaços sociais diferenciados cedidos para homens e mulheres, bem como as situações de discriminação contra as mulheres. Esses espaços variam a depender do período histórico e das particularidades de cada caso,

Para chegarmos a essa compreensão, uma pergunta se impõe: Como noções de feminilidade e masculinidade, articuladas com outros aspectos [...] classe social e também raça, participam na produção dessas desigualdades? Essa pergunta sintetiza

¹⁷ Piscitelli (2001, p.4) argumenta que "A categoria mulher tem raízes na ideia do feminismo radical segundo a qual, para além da classe e da raça, as mulheres são oprimidas pelo fato de serem mulheres [...] O reconhecimento político das mulheres como coletividade ancora-se na ideia de que o que une as mulheres ultrapassa em muito as diferenças entre elas".

¹⁸ Os estudos de Heleith Saffioti retomam a atualidade dessa categoria de análise.

¹⁹ Tendo em vista a utilização de longa data da categoria mulher Scott (1998, p.75) orienta que: "Na sua utilização mais simples, 'gênero' é sinônimo de "mulheres". Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo 'mulheres' por 'gênero'".

a proposta feminista da utilização do conceito de gênero. (PISCITELLI, 2009, p.122)

O termo gênero tem suas origens na língua inglesa, com a palavra *gender*, que assim como em português é utilizada para classificar fenômenos como gênero de literatura, de cinema e dos seres vivos na escala biológica. No campo das ciências sociais, gênero é utilizado para classificar pessoas e grupos sociais de acordo com o sexo, no entanto, a construção social de gênero é algo bem mais complexo do que uma simples classificação baseada em critérios biológicos (TORTATO; CARVALHO, 2009).

Na linguagem do dia-a-dia e também das ciências, a palavra sexo faz menção a distinções biológicas e inatas, carregando de significado as perspectivas baseadas em um determinismo biológico implícito no uso dos termos "sexo" ou "diferença sexual", sendo assim, o termo gênero surge como um meio de rejeitar, e até superar essas perspectivas. A categoria gênero entra nessa discussão para descrever os aspectos relacionados às definições normativas do feminino e do masculino (SCOTT, 1998).

No campo da sociologia da educação, as questões de gênero têm sido problematizadas e alvo de pesquisas. Carvalho (2011), ao realizar um estudo com os trabalhos de apresentados no GT de Sociologia da Educação da ANPEd entre os anos de 1999 e 2009, estabelece um "mapa" sobre o conceito de gênero nesses trabalhos utilizando as citações mais frequentes para identificar os autores e os respectivos conceitos de gênero. Das autoras mais presentes nos trabalhos, iremos utilizar três delas para esboçar nossa perspectiva: Joan Scott e Raewyn Connell.

Para Scott (1998, p.75) essa transição da categoria mulheres para a categoria gênero, reforçou o caráter "científico" das pesquisas, propiciando, assim, a constituição desse novo campo de estudos. "Em alguns casos, mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas."

A introdução do conceito de gênero nas pesquisas possibilitou uma transformação nos paradigmas disciplinares/epistemológicos (CHABAUD-RYCHTER et al. 2014). Segundo Scott (1998, p.73) "As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente." As historiadoras, por exemplo, argumentaram que elas "passaram a incluir a mulher na história". No campo da história, embaladas pela proposição "o pessoal é político" e o desenvolvimento da categoria gênero, foi possível questionar a dominação masculina, e sua exclusão das mulheres como sujeitos da história, assim, progressivamente, ampliaram-se as possibilidades de interpretação da história

das mulheres e das mulheres na história (RAGO, 1996).

No esforço de definir gênero, Joan Scott (1998) afirma:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder. (SCOTT, 1998, p.86)

De uma perspectiva mais preocupada com as estruturas sociais e as transformações históricas como elementos formadores do gênero, Raewyn Connell (2016, 16-17) oferece uma definição do conceito quando afirma:

[...] Compreendo gênero primariamente como uma estrutura, uma dimensão central de nossa vida social. O gênero pode, claro, ser definido de muitas formas: como um papel, uma identidade, uma formação discursiva, uma classificação de corpos, e outras mais. [...] O gênero é corporificado, e uma parte central dessa corporificação consiste em encontros sexuais, partos e criação de crianças. Mas corpos humanos não existem fora da sociedade. Talvez nunca tenham existido [...] É certamente verdadeiro hoje em dia que nossos corpos são produzidos, crescem, desenvolvem-se ou são danificados, e eventualmente morrem, em ambientes sociais fortemente estruturados. (CONNELL, 2016, p.16-17)

E sintetiza afirmando: "O gênero, pode-se dizer, é especificamente uma questão de corporificação social. Tecnicamente, o gênero pode ser definido como a estrutura de práticas reflexivas do corpo por meio das quais corpos sexuais são posicionados na história".

As relações generificadas encontradas nos resultados da pesquisa, podem ser aprofundadas em estudos posteriores sobre o próprio sentido que alunos e alunas atribuem às alternativas do questionário. Segundo Daniel Welzer-Lang (2004) em alguns casos, as construções de sentido sobre um objeto seguem duas simbologias diferentes à depender nas relações entre homens e mulheres. Como orientação epistemológica, o autor afirma:

E, ao contrário das críticas que me foram dirigidas, não se trata de uma análise *diferencialista*, mas de um verdadeiro problema epistemológico no estudo das relações entre os gêneros. Os/as pesquisadores/as devem aceitar como postulado que não só as informações sobre as formas da dominação são diferentes como também eles/elas devem extrair delas consequências científicas. Não mais pesquisar a qualquer preço o que faz a diferença entre os sexos, mas descrever e compreender como a diferença é construída socialmente – sobretudo por meio da definição assimétrica dos fatos sociais – para ocultar as relações sociais de sexo.

Ao olhar para as diferenças entre o masculino e o feminino, Connell (2015, p.101) alerta para a importância das análises seguirem um método que não conduza os resultados a respostas semelhantes as encontradas na psicologia pop. Segundo a autora

“Na psicologia pop, as diferenças corporais e os efeitos sociais são ligados pela ideia de uma dicotomia de caráter. Supostamente, as mulheres têm um conjunto de características e os homens, outro. As mulheres são cuidadosas, influenciáveis, comunicativas, emocionais, intuitivas e sexualmente leais; os homens, agressivos, inflexíveis, taciturnos, racionais, analíticos e promíscuos.

As próprias reflexões sobre as masculinidades passam a ser um caminho profícuo para o estudo dos fenômenos ocorridos na escola. O olhar proposto por Connell (2016, p.33) nos auxilia nesse sentido, apontando que as recentes pesquisas realizadas no sul global sobre masculinidades trouxeram duas importantes considerações: (i) Há uma diversidade de masculinidades em construção sob um mesmo território, indo além da dicotomia "moderno" versus "tradicional"; (ii) Há uma ligação entre a constituição das masculinidades e as transformações sociais, ou seja

"O gênero, não está separado ou guardado em um armário próprio. Está, sim, embrenhado nas mutantes estruturas de poder e reviravoltas econômicas, no movimento das populações e na criação das cidades, na luta contra o *apartheid* e nos lapsos do neoliberalismo, nos efeitos institucionais das minas, prisões, exércitos e sistemas educacionais."

Tendo em vista essas considerações iniciais em torno destas categorias analíticas relevantes, apresentaremos a seguir, os caminhos metodológicos percorridos, o espaço investigado e um perfil inicial dos jovens e das jovens entrevistadas.

3.2 Metodologia e métodos

A definição de metodologia apontada por Minayo (2012, p.24) nos ajuda a aprofundar os direcionamentos metodológicos da pesquisa, segundo a autora

[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Esse estudo irá assumir um caráter exploratório, tendo como objetivo proporcionar uma visão geral de tipo aproximativo acerca de determinado fenômeno, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos (GIL, 2008).

Além de exploratório, podemos definir a abordagem metodológica utilizada nessa pesquisa como um estudo de caráter quantitativo- qualitativo. Quantitativo por se utilizar de dados de forma numérica para identificar o perfil dos alunos em suas características socioeconômicas, regularidades e cruzamentos nas variáveis, bem como a utilização de métodos de quantificação sobre as percepções sobre a escola e projetos de futuro. Qualitativo na medida em que busca compreender percepções, expectativas e projetos dos estudantes da escola técnica, utilizando-se de suas falas.

Sobre a diferença entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, Ghünter (2006, p.203) afirma que, na interpretação dos resultados, essas duas formas de estudar um dado fenômeno ficam mais evidentes:

Uma distinção mais acentuada entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa diz respeito à interação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo. No caso da pesquisa quantitativa, dificilmente se escuta o participante após a coleta de dados. Uma inclusão de acontecimentos e conhecimentos cotidianos na interpretação de dados depende, no caso da pesquisa quantitativa, da audiência e do meio de divulgação. Ao mesmo tempo em que um nível maior de abstração pode impedir a inclusão do cotidiano, qualquer passo na direção de uma aplicação de resultados necessariamente inclui o dia-a-dia. O mesmo se aplica para a questão do contexto. A reflexão contínua, obviamente, não é específica da pesquisa qualitativa; deve acontecer em qualquer pesquisa científica.

Por mais que essa diferença entre abordagens ocorra, Ghünter (2006, p.207) considera “Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa”. Entretanto, do ponto de vista prático, o pesquisador terá que direcionar o estudo a uma abordagem ou a outra. Nesse sentido, nosso estudo irá manter a ênfase na abordagem quantitativa, definindo quais são os elementos quantitativamente mais relevantes.

Segundo Bernadette Gatti (2004), não há uma tradição sólida no Brasil de pesquisas quantitativas no campo da educação. Geralmente, quando há, esses estudos utilizam dados de avaliações de rendimento escolar estudantil ou institucional, ou ainda elas são realizadas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação. Assim, a ausência de análises de caráter quantitativo propicia uma baixa incorporação dessas pesquisas nas discussões teóricas realizadas por educadoras/educadores.

As abordagens quantitativas, segundo Marília Sposito, Raquel de Souza e Fernanda Arantes e Silva (2018, p.3), podem trazer novos desafios ao campo de estudos sobre jovens, conforme afirmam as autoras:

“Consideramos que os dados quantitativos apresentam um conjunto de temas capazes de estimular a reflexão, de modo a nutrir a pesquisa qualitativa com novos problemas e, sobretudo, ampliar a produção de conhecimentos sobre os jovens no Brasil.”

A indiferença e a apatia em relação às questões que envolvem a vida dos indivíduos é o ponto de partida para os estudos de Wright Mills (1982). Para o sociólogo americano, o artesanato intelectual²⁰ e conseqüentemente o método investigativo escolhido para responder essas questões deve articular a vivência dos indivíduos às transformações estruturais da

²⁰ Para Wright Mills (1982; 2009) a sociologia pode ser associada a um “ofício”, cujas ideias podem ser trabalhadas em forma de artesanato intelectual. Essa perspectiva se contrapõe a visão de que um cientista social é alguém que trabalha em um período de tempo específico, testando hipóteses sobre métodos controláveis. Segundo Castro (2009, p.13) “O ‘artesão intelectual’ de que trata Mills deve ser visto como um ‘tipo ideal’, no sentido weberiano do termo – algo que não é encontrado na forma “pura” na realidade social, mas que, construído pelo pesquisador a partir do exagero de algumas propriedades de determinado fenômeno, nos ajuda a compreendê-lo.”

sociedade onde esses indivíduos estão inseridos. O método, portanto, segundo o autor, deriva do grego *méthodos* e significa: “via, caminho para se chegar a um determinado fim”.

Segundo Weller (2006) estudar grupos juvenis de contextos interculturais e sociais distintos àquele do pesquisador exige cuidado e rigor no procedimento e na escolha dos métodos a serem utilizados para a coleta de dados, assim como uma preparação para o trabalho de campo.

No que diz respeito às pesquisas sobre os jovens em suas mais variadas formas de vida e expressões, é importante levar em conta que nesse momento de busca da autonomia, de valorização dos grupos de pares e de desconfianças frente ao mundo das instituições, a situação nos quais o contato com o pesquisador é feito resultam em facilidades ou dificuldades em efetivar uma aproximação adequada para a coleta de dados. (SPOSITO; TARÁBOLA, 2018, p.04)

Embora alguns estudos empíricos com alunos do IF de outros estados tenham contribuído para a formulação da segunda etapa desse trabalho, entendemos que era necessário construir nosso próprio caminho.

Assim, o caminho escolhido para compreender o fenômeno da relação entre os jovens e a escola federal, foi dividido em duas etapas separadas, mas complementares. Na primeira etapa, foi realizada uma roda de conversa com estudantes no intuito de realizar uma primeira aproximação e formular as primeiras hipóteses sobre os dilemas que esses jovens vivenciavam na escola em relação à(s) chegada(s) e partida(s) da escola.

Para conduzir a roda de conversa, foram realizadas as seguintes perguntas: “Por que vocês vieram estudar o ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus de Salto?”; “Como é a experiência de cursar o ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus de Salto?”; “Quais as suas expectativas e seus projetos de vida em relação ao mundo do trabalho para depois que terminar o ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus de Salto?”; “Para você, o que é o trabalho?”. Essas perguntas foram fundamentais para a formulação do questionário que foi aplicado na segunda etapa.

A roda de conversa foi realizada pessoalmente durante uma semana no mês de outubro de 2017, com a participação de 18 estudantes de 4 salas diferentes. Em cada sessão de conversa estava presente apenas jovens de uma mesma turma e cada uma delas durou aproximadamente 30 minutos. Notamos diferenças entre o interesse em participar de uma sala para outra. Houve uma predominância de alunos/alunas do técnico em informática. No início das conversas foi avisado aos participantes sobre a confidencialidade das entrevistas de modo a manter seus nomes em sigilo, e que eu estava ali na condição de pesquisador.

Foi escolhido o horário em que os alunos estavam na escola, mas não estavam em aula, ou seja na chamada “janela” entre aulas, todavia, encontramos duas dificuldades: a primeira é

que duas turmas não possuíam esse horário entre às aulas, havia um primeiro ano com uma “janela” que possibilitava aos alunos chegarem mais tarde e um terceiro ano em que os alunos saíam mais cedo; a segunda dificuldade era que culturalmente os estudantes utilizavam esse tempo para realizar práticas de lazer e diversão, algo que pareceu não ser proporcionado pela roda de conversa.

Após conhecer a escola e o contexto em que os alunos se inseriam, bem como realizar uma aproximação inicial por meio da roda de conversa, a pesquisa fez uso de questionários – ou *surveys* como também são conhecidos - como fonte de coleta de dados para uma abordagem qualitativa e quantitativa, como métodos de coletas de dados. Conforme apontam alguns autores, a realização de grandes *surveys* está nas bases da pesquisa no campo da sociologia da educação. Diversas pesquisas foram realizadas em meados do século XX na França, Inglaterra e Estados Unidos utilizando como fonte de dados grandes questionários educacionais. O objetivo destes estudos era investigar o problema das desigualdades, acesso e desempenho estudantil (GONZAGA ALVES; SOARES, 2007, p.438).

Corroborando ao objetivo deste estudo, Paranhos et al. (2014, p.10) afirmam que “[...] a pesquisa de *survey* tem múltiplas finalidades. Sempre que o pesquisador estiver interessado em identificar opiniões, atitudes, valores, percepções, etc”.

Freitas et al. (1999) entendem que o uso de questionários pode ser aliado tanto de análises quantitativas como qualitativas, constituindo-se apenas em uma ferramenta para extrair dados para posterior análise que pode assumir uma característica exploratória, explanatória ou descritiva de um determinado grupo de pessoas, indicado como “população-alvo”. A população que a compõe amostra será formada por todos os alunos matriculados nas três séries dos cursos ensino médio integrado em automação industrial e informática do IFSP *campus* de Salto.

O *survey* se dividiu nas seguintes temáticas:

- (i) Perfil da/do estudante: O objetivo é compreender quem são os jovens alunos da instituição escolar em busca de traçar um perfil desses estudantes, questionando sobre suas características individuais como idade, sexo/gênero, local de residência e configurações familiares, bem como onde estão situados dentro das relações educacionais questionando a série, ano de ingresso e etc.;
- (ii) Escola: O objetivo é compreender a relação dos jovens com a escola, bem como trajetórias, percepções e representações que esses estudantes fazem da escola e do ensino médio. Questionaremos de forma exploratória sobre o significado das disciplinas técnicas e da base

comum, o significado de estudar em uma instituição federal, as motivações para a chegada até a escola e a experiência de estar na instituição;

(iii) Trabalho: O objetivo é compreender relação dos jovens com o trabalho fora do espaço escolar, questionando sobre as experiências de trabalho que os alunos vivenciaram ou ainda vivenciam, a busca por um emprego e as atividades exercidas pelos alunos para ganhar dinheiro.

(iv) Projetos: O objetivo é compreender as expectativas de futuro dos jovens considerando as possibilidades de continuar os estudos, trabalho, atividades comunitárias²¹.

Para auxiliar na execução da etapa, e posteriormente com a tabulação dos dados, utilizamos como apoio o software computacional *QuestionPro*. Com ele foi possível gerar um link online para acesso dos participantes que responderam as questões na sala de informática da escola. Na maior parte dos casos, as turmas eram divididas em duas, facilitando o apoio do pesquisador para eventuais dúvidas com o uso da ferramenta computacional.

Foi ressaltado aos estudantes que a participação era voluntária, porém importante. Ainda assim houveram casos de alunos/alunas que decidiram não participar e preferiram realizar outras atividades durante o tempo que foi disposto para a realização do estudo. Para aqueles que não conseguiram acessar a plataforma, ou encontraram problemas de conexão, foi disponibilizado o *link* de acesso para responder em outra oportunidade.

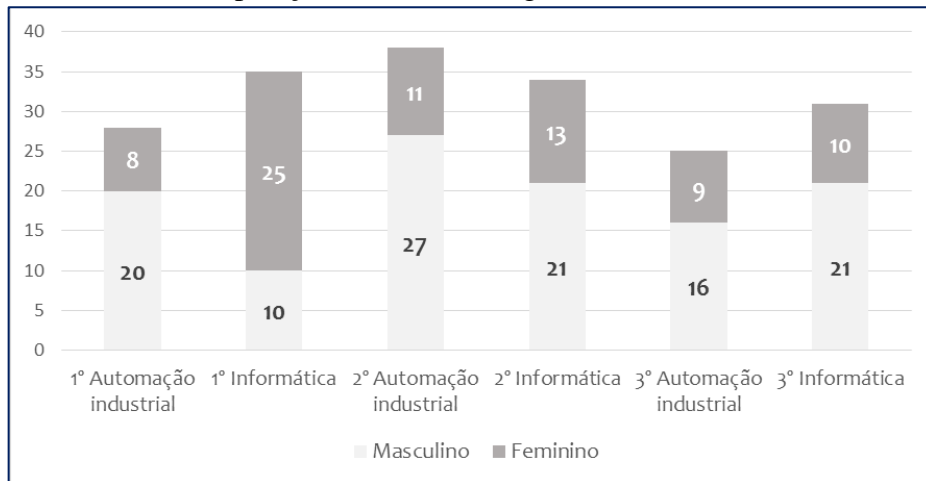
A coleta de dados não teve como objetivo ter uma característica censitária, uma vez que irá contar com a participação voluntária, iremos recorrer a uma amostra que possa proporcionar dados significativos para fazer reflexões sobre a população em questão, no caso todos/todas os/as estudantes do ensino médio integrado. Considerando haver 230 estudantes na escola, embora esse número seja uma estimativa, uma vez que não tivemos acesso aos dados oficiais da escola em relação ao número de estudantes matriculados, procuramos estabelecer uma margem mínima de participação tendo em vista uma confiabilidade de 95% e erro amostral de 5%. Com base nesses valores a amostra mínima teria que ser de 145 respondentes.

Ao fim da aplicação do questionário, os resultados foram transferidos para o software SPSS, contabilizando 202 *surveys* respondidos. Destes, 11 foram invalidados, por apresentarem falhas como itens sem resposta e informações insuficientes para o estudo. Assim, a análise do resultado foi realizada com 191 questionários válidos, o que confere uma confiabilidade de 95%

²¹ No questionário foi possível identificar os projetos de futuro dos jovens de uma forma mais geral, sem mencionar os meios e as estratégias necessárias para alcançá-los.

e erro amostral de 4% considerando a população da escola em geral. No gráfico abaixo, expressamos a composição da amostra utilizada tendo em vista as variáveis curso, série/ano e sexo.

Gráfico 2: Composição da amostra, segundo curso, série/ano e sexo.



Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Como podemos ver no gráfico anterior, apenas o 1º ano de informática possui mais alunas do que alunos na composição da sala de aula, as demais turmas, segundo a amostra, possuem mais estudantes do sexo masculino na composição da turma.

Para as análises a seguir, Artes e Carvalho (2010, p.44) alertam sobre o uso da categoria gênero em pesquisas quantitativas, segundo as autoras “[...] não se pode dizer que haja indicadores de gênero, mas sim de sexo, já que as pesquisas quantitativas se referem ao sexo do respondente (ou sujeito), e não a seu lugar social, isto é, seu lugar nas relações de gênero.” Assim como sugerem essas autoras, utilizaremos a variável sexo na coleta de resultados e o gênero será utilizado como categoria de análise para ajudar a explicar as diferenças encontradas entre alunos e alunas.

Como estratégia metodológica para conseguir aprofundar a relação dos estudantes com alguns fatores relacionados à opção pela escola ou os elementos constitutivos da experiência escolar, recorreremos ao uso da escala *likert* em algumas questões feitas aos estudantes.

A escala *likert* faz parte de um conjunto de ferramentas investigativas conhecidas como escalas de autorrelato desenvolvida pelo cientista Rensis Likert, cujo objetivo era identificar, nas respostas de cada questão, o grau de concordância ou discordância sobre algo escolhendo um ponto em uma escala baseada em gradações (AGUIAR; CORREIA; CAMPOS, 2011). Para analisar os resultados coletados por uma escala *Likert*, atribui-se valores para cada uma das gradações, começando em 1 para o item de menor importância e aumentando em um 1 ponto a

cada nível de importância, respectivamente, para em seguida obter-se a média dos valores totais avaliados.

Segundo Silva Júnior e Costa (2014, p.4), quanto maior a opção de gradações, maior a precisão psicométrica sobre o estudo, porém, esse maior número de opções pode causar dificuldade de entendimento da questão. Conforme afirmam os autores:

A própria seleção do número de pontos é complicada. Estudos empíricos mostram que, em escalas de múltiplos itens com mensuração refletiva em relação ao construto, a confiabilidade é melhor em escalas cujos itens são medidos com mais de 7 pontos, e diminui quando os itens possuem menos de 5 pontos.

Outra orientação atrelada ao uso da escala likert é a utilização de um número ímpar de gradações na pergunta. Essa opção permite estabelecer um ponto intermediário entre as opções de resposta. Em algumas pesquisas, os investigadores usam esse ponto central como uma espécie de ponto neutro entre as opções, colocando gradações do tipo “não concordo e nem discordo” (SILVA JUNIOR; COSTA, 2014). Em nosso caso, esse problema não aparece dessa forma, pois utilizamos a gradação número 3 como opção de centro e não como opção neutra, significando que o elemento influência “mediana” em relação a uma determinada questão.

Na questão que busca compreender os elementos que influenciaram a chegada dos estudantes no IF campus de Salto, por exemplo, disponibilizamos 14 opções para os respondentes do questionário atribuírem critérios que variam de “Não influenciou” a “Influenciou totalmente”. Esses critérios representam pontuações de 1 a 5, onde 1 é a referência de “Não influenciou”, 2 “influenciou pouco”, 3 “influenciou mais ou menos”, 4 “influenciou muito” e 5 “influenciou totalmente”.

No momento de interpretação dos resultados da escala *likert* utilizaremos médias com duas casas decimais com a finalidade de ampliar a precisão das métricas. Com isso, sob uma perspectiva de intervalos estatísticos abertos, os resultados ficam situados entre duas gradações. Quando a média de uma resposta é de 4,7, por exemplo, interpretamos que o resultado está situado no intervalo entre “influenciou muito” e influenciou totalmente”. Essa medida vai ser tomada, uma vez que utilizar uma casa decimal para a resposta, implica em um “arredondamento” que igualaria diversos elementos na análise. Ao situar entre respostas, podemos ampliar a diferença entre os elementos investigados.

Como suporte para os dados empíricos coletados na interação com os alunos, utilizaremos a documentação oficial, e dados quantitativos de bancos de dados do Ministério da Educação – MEC -, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE -, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Já as fontes secundárias serão os textos e

publicações de autores que possuam pesquisas relacionadas às políticas educacionais, à formação profissional e tecnológica, planejamento de desenvolvimento institucional – PDI.

Por fim, segundo Carvalho (2011, p.207) a instituição escolar tem ocupado um espaço privilegiado nas pesquisas na área educacional. Assim, diversos trabalhos têm buscado investigar as relações sociais presentes nas salas de aula, pátios, reuniões. Porém “Poucas vezes, contudo, a presença do próprio pesquisador no interior da escola e da pesquisa dentro do cotidiano escolar tem sido objeto de consideração”. Em nosso estudo, é válido ressaltar que o pesquisador é um agente externo a escola que tem realizado investigações sobre a articulação entre a escola e a dinâmica da economia regional, neste trabalho, especificamente, foi necessária a presença do pesquisador no interior da escola.

3.2 O Instituto Federal de Salto e o seu território

A escolha do IF de Salto para realizar a pesquisa pautou-se, em primeiro lugar, pelos antecedentes levantados em estudos anteriores. Entre os IF's presentes na RMS, o *campus* de Salto já possuía o curso de ensino médio integrado ao ensino técnico há mais tempo em relação a outros *campi*²².

O município de Salto está localizado a 104 km da capital paulista e, a 35 km de Sorocaba e Campinas, fazendo divisa com Indaiatuba, Itu e Elias Fausto. Adjacente ao município encontram-se as rodovias: Rodovia do Açúcar, Rodovia Santo Dumont, Rodovia da Convenção Republicana, que auxiliam na aproximação as cidades vizinhas. Além de estar próxima ao maior aeroporto de cargas do país, o aeroporto internacional de Viracopos.

O censo realizado em 2010 apontou que o município de Salto possuía 105.516 habitantes, todavia o IBGE realiza expectativas com base no crescimento médio da população, apontando que para o ano de 2017 a população residente no município é de aproximadamente 116.191 pessoas. No ranking paulista, Salto aparece como a 71º maior população do Estado, municípios como Ourinhos, Valinhos e Poá aparecem próximas no ranking.

²² Vale ressaltar que essa pesquisa foi proposta para estudar inicialmente o IF de Boituva, porém o ensino médio integrado no campus, onde são oferecidos os cursos de automação industrial e redes de computadores, ainda não havia formado turmas de terceiro ano para o curso de redes de computadores inviabilizando - no momento da pesquisa - análises com os alunos do último ano do curso.

Tabela 1: Características de território dos municípios vizinhos a Salto

Localidade	Área (Em km²)	Densidade Demográfica (Habitantes/km²)	Grau de Urbanização (Em %)
Salto	133,06	852,37	99,30
Elias Fausto	202,36	84,25	83,37
Indaiatuba	311,55	757,39	98,99
Sorocaba	450,38	1430,79	98,98
Itu	640,72	260,25	94,83
Campinas	794,57	1458,58	98,28

Elaboração própria

Fonte: Índice dos municípios paulistas. SEADE, 2018

Outra característica do município que podemos observar na tabela acima é a sua área territorial menor em relação as cidades vizinhas como Elias Fausto, Indaiatuba, Sorocaba, Itu e Campinas. O fato de possuir uma área territorial menor do que a cidade vizinha encontra razões históricas.

A chegada da República, no início do século XX, coincidiu com a separação do município de Itu. Com o aumento da autonomia administrativa o nome foi simplificado para Salto em 1917. Salto passou a ter mais autonomia administrativa e desenvolver tanto os serviços básicos a população como iluminação elétrica, os serviços de água e esgoto, telefone, o primeiro grupo escolar e eventos culturais. Segundo dados do IBGE (2018) sobre o ambiente da cidade, 98% dos domicílios possuem esgotamento sanitário adequado, o que coloca o município entre os 5 primeiros nesse quesito na RMS, entre os 60 no Estado de São Paulo e entre os 70 primeiros na Federação.

Salto está localizada junto a cidades como Itu e Sorocaba fazendo parte da Região Administrativa – RA - de Sorocaba e também da Região Metropolitana de Sorocaba – RMS -. A RA de Sorocaba é composta por 79 municípios²³, a região vem se caracterizando por intensa expansão populacional acompanhada de alterações em sua estrutura etária, assim como a tendência estadual, a RA de Sorocaba tem registrado menor proporção de crianças, maior população em idade ativa e uma participação crescente de idosos (SÃO PAULO, 2010).

²³ Os municípios que compõe a Região Administrativa de Sorocaba são: Piedade, Tapiraí, Pilar do Sul, Sarapuí, Alambari, Itapetininga, São Miguel, Arcanjo, Capão Bonito, Ribeirão Grande, Iporanga, Apiaí, Ribeirão Branco, Nova, Campina, Barra do Chapéu, Itararé, Itapirapuã, Paulista Ribeira, Itaóca, Guapiara, Taquarivaí, Buri, Campina do Monte Alegre, Angatuba, Águas de Santa Bárbara, Iaras, Mandurí, Cerqueira César, Avaré, Piraju, Sarutaiá, Fartura, Barão de Antonina, Itaporanga, Riversul, Itararé, Itaberá, Coronel Macedo, Taquarituba, Taguaí, Tejupá, Itai, Arandu, Paranapanema, Itapeva, Botucatu, Pratânia, São Manuel, Areiópolis, Guareí, Itatinga, Pardinho, Anhembí, Bofete, Conchas, Porangaba, Torre de Pedra, Pereiras, Laranjal Paulista, Jumirim, Cerquilha, Cesário Lange, Tatuí, Quadra Boituva, PortoFeliz, Tietê, Itu, Salto, Sorocaba, Iperó, Capela do Alto, Araçoiaba da Serra, Alumínio, Votorantim, Salto de Pirapora, Mairinque, São Roque, Araçariçuama, Ibiúna.

Além da RA de Sorocaba, a partir de 2014 com a Lei Complementar nº 1.241, de 8 de maio de 2014 sancionada pelo Governo do Estado de São Paulo, criou a RMS, sendo composta por 27 municípios²⁴. A Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A – EMPLASA – entende que a RMS está situada estrategicamente entre duas importantes regiões metropolitanas do País – São Paulo e Curitiba –, além de manter limite territorial e processo de conurbação com a Região Metropolitana de Campinas.

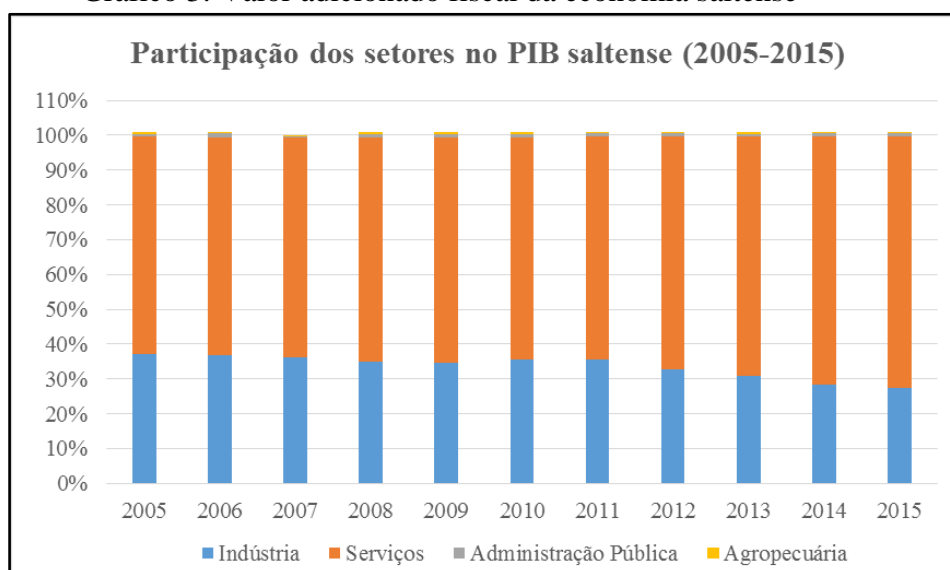
A RMS destaca-se, em âmbito nacional, por intensa e diversificada atividade econômica, caracterizada por produção industrial altamente desenvolvida, com predominância dos setores metal-mecânico, eletroeletrônico, têxtil e agronegócio (cana-de-açúcar). O escoamento da produção pela malha rodoviária brasileira também é uma característica da RMS, uma vez que doze de seus municípios estão localizados no eixo das Rodovias Castello Branco e/ou Raposo Tavares, com economias baseadas em atividades industriais. Desses, cinco apresentam especial relevância na economia paulista: Sorocaba, Itu, Votorantim, Salto e Itapetininga. O EMPLASA²⁵ ainda destaca que a RMS tem papel relevante na produção estadual de minérios, como cimento, calcário, rocha ornamental, pedra brita e argila, entre outros.

A economia saltense passou por um período de expansão econômica recente. Segundo dados do SEADE, cresceu de R\$2,1 bilhões em 2005 para R\$5,6 bilhões em 2015. Conforme podemos ver na tabela a seguir, o crescimento do PIB se deu com uma ampliação da presença do setor de serviços e uma diminuição da importância do segmento industrial.

²⁴ Os municípios que compõe a Região Metropolitana de Sorocaba são: Alambari, Alumínio, Araçariguama, Araçoiaba da Serra, Boituva, Capela do Alto, Cerquilha, Cesário Lange, Ibiúna, Iperó, Itu, Jumirim, Mairinque, Piedade, Pilar do Sul, Porto Feliz, Salto, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, São Roque, Sarapuí, Sorocaba, Tapiraí, Tatuí, Tietê e Votorantim

²⁵ Ver Emplasa. 2018. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMS>. Acesso em set. 2018

Gráfico 3: Valor adicionado fiscal da economia saltense



Elaboração própria

Fonte: Índice dos municípios paulistas. SEADE, 2018

A partir de séries históricas disponíveis nos Índices dos Municípios Paulistas – IMP -, referente ao valor adicionado fiscal do PIB industrial por setor²⁶, verificamos como tem se comportado o crescimento do valor adicionado da indústria. Percebe-se que no ano de 2002, a indústria de transformação da madeira era responsável por 28%, enquanto a produção química, estava em segundo lugar com 15%. Já as indústrias de minerais não-metálicos e papel e celulose possuíam, ambos, 9,6% de relevância.

Em 2012, último ano disponível no índice (SEADE, 2012), a indústria de produtos químicos passou a ser responsável por 23% do valor adicionado fiscal industrial, sendo o setor de maior relevância. Em segundo lugar, os produtores de materiais de transporte - montadoras e autopeças – com 15%. A manufatura da madeira passou para o terceiro lugar com 12% de representatividade. Portanto, verifica-se uma mudança na economia municipal no decorrer da primeira década do século XXI.

Essas transformações na economia saltense, em especial, a ascensão da indústria de materiais de transporte, está sinalizada no projeto político pedagógico dos dois cursos de ensino médio integrado oferecidos na escola. Segundo o projeto político pedagógico do curso de informática (BRASIL, 2015, p. 19)

²⁶ O Valor Adicionado Fiscal é obtido, para cada município, através da diferença entre o valor das saídas de mercadorias e dos serviços de transporte e de comunicação prestados no seu território e o valor das entradas de mercadorias e dos serviços de transporte e de comunicação adquiridos, em cada ano civil. É calculado pela Secretaria da Fazenda e utilizado como um dos critérios para a definição do Índice de Participação dos Municípios no produto da arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação - ICMS

A escolha pelo curso técnico em Informática fundamentou-se na análise contextualizada do arranjo econômico local. Cabe, ainda ressaltar que não houve audiência pública para a reformulação do curso, mesmo porque o curso já estava justificado pela demanda de alunos desde sua implementação em 2011 e pelo perfil do corpo docente do campus.

Já no PPC do curso de automação industrial, o tópico “justificativa e demanda de mercado”, após descrever aspectos gerais da economia saltense, aponta que “Nesse sentido, viabilizamos a proposta de elaboração de um projeto de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Automação Industrial, preferencialmente nos setores da indústria de transformação e no setor de serviços.” (BRASIL, 2015b, p.15)

O IFSP é, dentre os IFs, aquele que possui o maior número de *campi* em todo o Estado brasileiro. Durante os mais de 100 anos de existência, a escola técnica federal de São Paulo passou por grandes transformações na reformulação da educação profissional. No entanto, segundo Ferreira, Andrade e Souza (2018) a escola ainda manteve o seu foco na promoção social e intelectual do cidadão, bem como a formação profissional para atender ao mercado de trabalho e as necessidades de desenvolvimento industrial no país.

De acordo com orientações governamentais presentes no documento intitulado Uma nova proposta de Educação Profissional Tecnológica: concepções e diretrizes dos Institutos Federais (BRASIL, 2010), tais peculiaridades têm razões fundamentadas na demanda da sociedade. Com a oferta de licenciaturas, é possível colaborar para: suprir a carência de professores; alcançar a meta de universalização do ensino médio; resolver o problema da predominância da atuação de técnicos e bacharéis nos mais variados campos e, na última década, maciçamente, a presença dos tecnólogos e/ou bacharéis na função docente. Com os cursos superiores de tecnologia, a instituição colabora com uma formação rápida e mais direcionada à produção de conhecimento mais específico. Já com a oferta de cursos de engenharias, contribui com a preparação de mão de obra, que cria e produz bens de grande valor agregado, que pesam na balança comercial do mundo globalizado.

Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI - que compreende o período de 2014 a 2018,

[...] O IFSP foi concebido para atuar no desenvolvimento da cultura, do empreendedorismo e do cooperativismo e para apoiar fortemente o desenvolvimento regional, contribuindo assim com o próprio desenvolvimento nacional, com forte atenção às novas tendências do mundo produtivo e aos arranjos locais e nacionais, desenvolvendo pesquisa em novos processos e produtos e na formação de novos educadores, envolvendo sua comunidade interna e atraindo a comunidade externa para somar forças nessa grande tarefa de promover o desenvolvimento humano na sua plenitude

A missão da instituição é “Construir uma *práxis* educativa que contribua para a inserção social, para a formação integradora e para a produção do conhecimento. ” (PDI, 2014, p.29).

Atualmente, o IFSP conta com uma estrutura composta por 37 unidades distribuídas pelo estado de São Paulo, sendo 29 *campi* e 7 *campi* avançados²⁷ e um núcleo avançado, Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Ilha Solteira, Itapetininga, Itaquaquetuba, Jacareí, Jundiaí, Matão, Piracicaba, Pirituba, Presidente Epitácio, Registro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Miguel Paulista, São Paulo, São Roque, Sorocaba, Sertãozinho, Tupã e Votuporanga. Assim, mais de 40 mil alunos são atendidos pelo IF no estado de São Paulo. Além das atividades na estrutura física, a instituição conta com uma estrutura digital de educação à distância (EaD) com os cursos Técnicos em Administração e em Informática para Internet, além do curso superior de Formação de Professores (BRASIL, 2014).

A criação do IFSP *campus* de Salto iniciou-se no ano de 2001 quando foi aprovada pelo MEC, através da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, a implantação do CEREP – Centro Regional de Educação Profissional. Esse Centro fazia parte do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional. O Centro a ser implantado na cidade ofereceria cursos nos níveis básico e técnico. Em setembro de 2004, porém, as obras foram paralisadas.

Dois anos depois, em 2006, foram retomadas as obras no prédio mediante o plano de expansão da Rede Federal para o Estado de São Paulo. O Governo Federal assumiu o prédio do CEREP, transformando-o em CEFET-SP, com o apoio da prefeitura da cidade²⁸.

O CEFET-SP de Salto, veio para atender a necessidade de educar os jovens saltenses e da região, a fim de habilitá-los para o ingresso nos setores de indústria e informática, os quais demandam trabalhadores capacitados para o progresso no desenvolvimento econômico e para o fortalecimento dos polos industrial e agroindustrial da região.

A Unidade de Ensino de Salto do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo iniciou suas atividades no dia 02 de agosto 2007, com o Curso Técnico em Informática (Programação e Desenvolvimento de Sistemas). As aulas aconteciam nos prédios dos CEMUS – Centros de Educação Municipais de Salto. As primeiras aulas no prédio no qual atualmente funciona a Unidade foram ministradas em 28 de agosto de 2007. Os laboratórios de Informática tiveram suas primeiras aulas em 17 de setembro de 2007. Em 19 de outubro de 2007, a Unidade

²⁷ Segundo o PDI (2014, p.99) O *Campus* Avançado, conforme Portaria nº 1.291 de 30/12/2013, “[...] é a Instituição de Ensino vinculada administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria; o campus avançado é destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada.”

²⁸ Ver a alteração na legislação sobre a expansão da rede federal, p.24

de Ensino de Salto foi inaugurada oficialmente. Em 2008, entrou em funcionamento o Curso Técnico em Automação Industrial (Processos Industriais). No início de 2009, o CEFET-SP Salto passou a oferecer também os Cursos Superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e em Gestão da Produção Industrial.

Antes de apontar alguns aspectos gerais sobre a escola, é necessário desvelar as características do local onde está a escola inserida. O município de Salto possui um PIB elevado, se relacionado aos demais municípios ao seu entorno.

A oferta de educação superior nos IF está garantida pela lei de criação dessas instituições, com peculiaridades específicas: 20% das vagas para cursos de licenciatura e formação pedagógica, e outros 30% para cursos superiores de tecnologia, bacharelado, engenharias e cursos de pós-graduação (SILVA, MELO, 2018). No IFSP campus de Salto são oferecidos cursos de nível médio concomitante ou subsequente, o técnico integrado ao ensino médio, superior tecnológico, curso de formação pedagógica de docentes da educação profissional em nível médio. Os cursos técnicos de nível médio concomitante ou subsequente são oferecidos na área de automação industrial e informática, sendo direcionados a quem já concluiu o ensino fundamental e estejam cursando ou tenha concluído o ensino médio. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio também são oferecidos nas áreas automação industrial e informática e são destinados a quem já concluiu o ensino fundamental. Já os cursos de nível superior tecnológico são oferecidos na área de Análise e desenvolvimento de sistemas e Gestão da produção industrial.

O estudo que se segue irá centrar as atenções nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: automação industrial e informática. Ambos os cursos têm a duração mínima de seis semestres – o equivalente a 3 anos. A carga horária mínima é de 3600 horas: 2400 horas para as disciplinas da base comum e 1200 horas para formação profissionalizante. Opcionalmente, os educandos têm acesso a duas outras disciplinas: libras e espanhol, sendo, ambas, ofertadas nos três anos de duração do curso com carga horária de 200 horas cada. Geralmente esse tempo é dividido entre 17 ou 18 disciplinas obrigatórias a depender da série/ano cursada, a grade dos estudantes pode chegar a 20 disciplinas com a realização das disciplinas optativas de libras e espanhol.

Essa grade de disciplinas se organiza de forma variada, portanto, não há um horário fixo de entrada e saída dos estudantes. A grade disciplinar disponível no site da escola mostra que o ensino em tempo integral proposto, leva os/as estudantes entrarem na escola entre 7h50 e 8h50 e sair entre 17h50 e 18h40. Há um dia na semana que a aula começa somente no período da tarde e outro dia que só há aula no período da manhã. Em alguns dias, as aulas são divididas

em dois grupos de atividades – isso acontece eventualmente em aulas em laboratório – propiciando algumas “janelas” em que os estudantes não têm aulas.

Embora o ensino médio integrado de quatro anos tenha se efetivado em alguns *campi* do IF, os cursos abordados nessa pesquisa não seguem esse modelo, ambos os cursos possuem três anos de duração. Isso se deve a diminuição do tempo do curso, levou a um “aligeiramento” na formação geral em favor da formação profissional (HONÓRIO, 2017).

Em termos de infraestrutura de laboratórios, a escola possui uma capacidade superior aquilo que as escolas brasileiras geralmente têm a oferecer. Para atender essa demanda de ensino técnico, a instalação da escola possui uma área total de 4.796,66m² (área construída: 3.305,04m², área externa: 3.695,22m²). A unidade²⁹ conta com: 9 salas de aulas teóricas, 6 laboratórios de Informática, 2 laboratórios de Eletrônica, 1 laboratório de Eletricidade, 1 laboratório de Automação Industrial, 1 laboratório de Hidráulica / Pneumática, 1 laboratório de Processos Industriais, Biblioteca, Auditório e Cantina (PDI, 2014). Conforme o censo escolar 2017 publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - laboratório de informática é um recurso disponível em 79,9% das escolas que oferecem ensino de nível médio. Enquanto que laboratório de ciências está presente em 45,4% das escolas, no caso da rede estadual, esse percentual é de 39,2%.

As ações afirmativas também estão presentes no processo seletivo da escola. As cotas presentes no processo seletivo resultado de uma histórica - e ainda necessária - luta social por direitos e rompimento com desigualdades sociais (LADEIRA; SILVA, 2018). Segundo Gomes (2003, p.89)

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como o para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais com o a educação e o emprego.

No art. 3º da Lei nº 12.711/2012, verificamos que

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

²⁹ É importante ressaltar que a escola não possui uma quadra para prática esportiva, em alguns anos a escola fez uma parceria com o sindicato dos metalúrgicos que está situado na rua adjacente ao IF para a utilização da quadra. Porém essa parceria não continuou e no momento dessa pesquisa, os estudantes não realizavam atividades de educação física em quadra esportiva.

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e

II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Portanto, na realização da matrícula dos candidatos aprovados, está estabelecida uma política que determina que no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas sejam destinadas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, sendo que dessas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Além do processo seletivo anual, o acesso aos cursos de nível médio integrado ao ensino técnico poderá ocorrer também por processo seletivo para vagas remanescentes, reopção de curso e transferências internas e externas conforme previsto nas normas acadêmicas do IFSP e demais legislações vigentes.

3.4 Perfil dos estudantes

A aplicação de um questionário direcionado ao corpo discente da instituição escolar possibilitou o contato com uma amostra de 191 jovens. A primeira parte do questionário foi construída com o objetivo de conhecer o perfil dos estudantes. A seguir iremos expor os dados de modo a apresentar quem são os sujeitos e sujeitas da pesquisa.

Os/as participantes da pesquisa são jovens adolescentes estudantes do 1º, 2º e 3º ano dos cursos de ensino médio integrado em automação industrial e informática. Embora os estudantes passem boa parte do seu dia na mesma escola, esse estudo busca a compreensão de suas semelhanças, mas, também, de suas diferenças.

Adentrando aos dados empíricos do questionário, verificamos uma certa paridade entre os cursos com base no número de respondentes. Os dados apontam que 48,2% dos estudantes da escola estão no curso técnico integrado em automação industrial, enquanto o curso técnico integrado em informática concentra 51,8% dos estudantes da escola.

A idade média dos jovens entrevistados é de 15,6 anos. Quatro idades diferentes foram constatadas no momento da coleta de dados: 14 anos (11%) foi a menor idade encontrada, sendo todos pertencentes ao 1º ano; com 15 (35,6%) há estudantes no 1º ano e 2º; com 16 anos (35,1%)

e 17 anos completos (16,8%) há estudantes em todas as séries e 18 anos (1,6%) com estudantes no 2º e 3º anos.

Os dados coletados apontam que em valores relativos, a escola possui mais alunos do sexo masculino (61,7%) do que estudantes do sexo feminino (38,3%). Ao relacionar as diferenças de gênero em relação aos cursos, constata-se uma diferenciação dos cursos entre si com o uso do variável sexo. Enquanto o curso de automação industrial possui em seu corpo discente: 69% do sexo masculino, 31% feminino, enquanto que no curso de informática essa disparidade diminui para 53% do público masculino e 47% feminino³⁰.

Porém, essa disparidade entre os sexos parece não ser percebida por todos os estudantes. Quando perguntados se eles/elas percebem haver desigualdade na entrada de meninos e meninas no ensino médio integrado do IF em que estudam, 60% não consideram haver uma desigualdade de gênero em relação ao ingresso na escola; 16,8% sentem que no IF ingressam mais meninos, enquanto 7,3% sentem que ingressam mais meninas e 15,7% responderam não saber sobre essa questão³¹.

Quando perguntados sobre a orientação sexual, 82,7% dos jovens se declararam heterossexuais, 7,3% bissexuais, 2,6% homossexuais, 5,2% preferiram não responder a essa questão e 2% preferiram assinalar a opção outros. Quanto à parentalidade, nenhum dos estudantes que responderam ao questionário assinalaram possuir filhos³².

Outro marcador referente ao perfil dos estudantes que iremos explorar são a auto identificação de cor/raça. Com base no método de auto declaração³³ comumente utilizado pelo

³⁰ Essa predominância masculina nos cursos oferecidos na escola encontra amparo no estudo de Denise Carreira (2013, p.84), segundo a autora: “As mulheres ainda continuam concentradas em áreas profissionais consideradas “redutos femininos”, entre elas, a de Gestão, Artes, Comunicação, Desenvolvimento Social e Lazer e Turismo e Hospitalidade. Os homens concentram-se em cursos vinculados à Indústria e à Agropecuária.”

³¹ Sobre essa maioria masculina nas salas de aula nos cursos de ensino médio integrado do IF se dar de forma “acrítica” é apontada por Elza Ferreira dos Santos (2014, p.18), quando percebe que “O GF 2 [grupo focal composto por estudantes do curso de ensino médio integrado] em geral não reclama o fato de não terem meninas em sala de aula”.

³² O relatório da Unesco (2016) também aponta que outra questão que interfere na exclusão escolar é a gravidez na adolescência. Não existem pesquisas específicas recentes sobre a relação entre gravidez na adolescência e abandono escolar. Os poucos dados existentes revelam que entre as meninas de 15 a 17 anos que estudam, 1,6% são mães. Esse número sobe para 28,8% entre as adolescentes que estão fora da sala de aula. Isso mostra que a evasão e o abandono podem estar relacionados à gravidez na adolescência, em especial entre as adolescentes de famílias de baixa renda.

³³ O critério de autodeclaração racial leva em conta como o/a próprio/própria interlocutor/interlocutora da pesquisa considera sua raça. Segundo Carolina Santos Panizzi (2016) a raça no contexto brasileiro é fortemente associada à cor da pele e a definição regional. A autora relata, que no censo de 1976, por exemplo, fez-se uma pergunta aberta a raça, de modo que foi constatado mais de 100 termos utilizados pelos brasileiros para se auto definirem. Atualmente o critério de autodeclaração racial auxilia na identificação de quem está, ou não está, no âmbito das políticas de proteção social, além de ser também uma resposta às demandas de reconhecimento da população negra, pois garante autonomia aos indivíduos de definirem suas identidades de acordo com o pertencimento a um determinado grupo social (PANIZZI, 2016)

IBGE quando realiza o censo, buscamos verificar como se comportam as variáveis cor/raça entre os estudantes da escola. 60% dos estudantes se autodeclararam brancos, 30% pardos, 7% pretos, 2% amarelos e aproximadamente 1% preferiu não declarar.

Tabela 2: Comparativo entre a autodeclaração de “cor/raça” entre os/as estudantes do IF de Salto e os municípios de Salto que possuem alunos na escola.

“Cor/raça”	Estudantes do IF de Salto	Municípios que possuem estudantes no IF ³⁴	Município de Salto
Branco(s)	60%	67%	69%
Pardos(s)	30%	25%	25%
Preto(s)	7%	6%	5%
Amarelo(s)	2%	1%	1%
Indígena(s)	0%	1%	0%
Sem declaração	1%	-	-

Elaboração própria

Fonte: IBGE Cidades; Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Ao considerar as 5 cidades com alunos que estudam no IFSP campus de Salto: Cabreúva, Campinas, Itu, Indaiatuba e Salto e tomando como fonte os dados do censo realizado pelo IBGE em 2010, essas cidades juntas possuem 67% da sua população composta por brancos, 25% parda, 6% preta, 1% amarela e pouco menos de 1% indígena (SEADE, 2018). Assim, podemos refletir sobre as possibilidades e limites das políticas de cotas raciais e de renda no IF.

Embora a maior parte dos/das estudantes, assim como os habitantes de Salto, se declaram pertencentes a religião católica. Todavia, no grupo de estudantes, conforme podemos verificar na tabela a seguir, outras religiões também possuem representatividade maior em relação à média municipal. Entre as religiões com maior representação em relação à população saltense estão os espíritas e aqueles que se declaram sem religião.

³⁴ Estamos considerando aqui uma média entre os municípios de Salto, Itu, Indaiatuba, Campinas e Cabreúva.

Tabela 3: Comparativo entre a religião dos estudantes e a população saltense

Religião	Estudantes do IF	População de Salto
Católicos	52%	69%
Evangélicos	24%	19%
Espíritas	4%	1%
Budistas	1%	0%
Testemunhas de Jeová	2%	2%
Outros	4%	2%
Sem religião	14%	6%

Elaboração própria

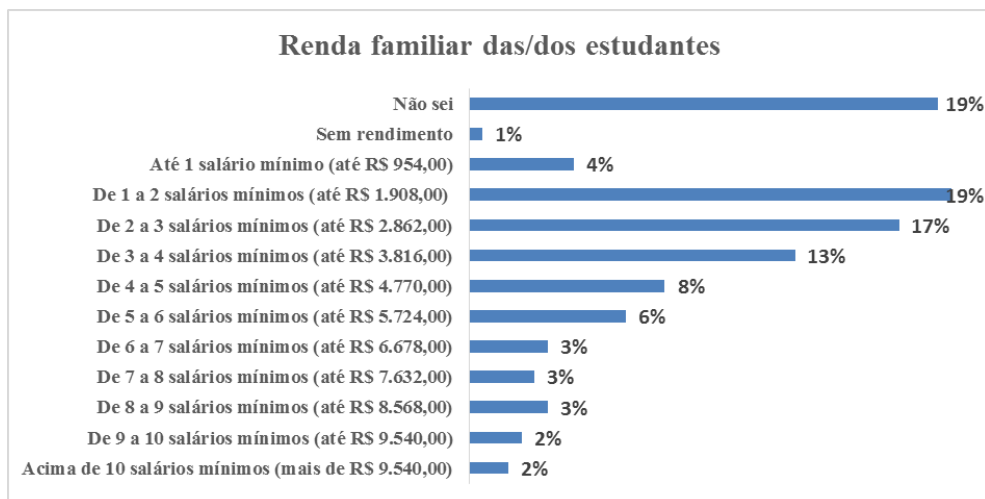
Fonte: IBGE Cidades; Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Entre aqueles que assinalaram pertencimento a alguma religião, 78,9% apontaram ser praticantes da religião, enquanto que 21,2% se disseram não praticantes.

Quando comparamos a declaração dos/das estudantes em relação aos jovens brasileiros em geral, percebemos com o estudo *Agenda juventude Brasil* que a ocorrência de uma maioria católica (56%), reflexo da população brasileira em geral; 27% são evangélicos; 2% são espíritas kardecistas e 15% não tem religião definida, mas acredita em Deus e 1% se declara ateu/agnóstico³⁵.

Embora 19% dos participantes da pesquisa assinalaram não saber a renda familiar, foi possível perceber como a renda familiar está concentrada entre 3 e 5 salários mínimos.

Gráfico 4: Renda familiar das/dos estudantes.



Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

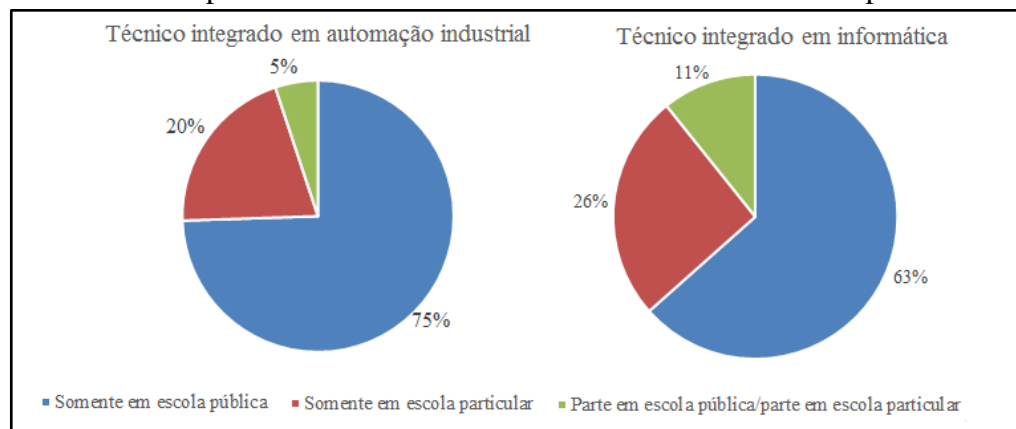
³⁵ Para a socióloga das religiões Fernandes (2011), transformações vem ocorrendo nas instituições religiosas no período contemporâneo, de maneira que a concepção de católica de manifestação da fé por meio do afastamento e da exclusão tem perdido cada vez mais adesão das massas, “Do mesmo modo, longínquo é o tempo em que as famílias sonhavam com filhos padres e/ou filhas piedosas vivendo reclusas em uma casa conventual”. A expressão utilizada pela igreja católica, muitas vezes como um jargão institucional há algumas décadas, é de estarmos diante de uma “crise das vocações”, reflexo do processo de secularização ocorrido tanto na Europa, quanto nos países da América do sul.

Em relação ao recebimento de algum tipo de bolsa ou benefício do poder público, 21,5% responderam que sim e 78,5% responderam que não recebiam. Entre aqueles/aquelas que responderam positivamente, identificamos: “Auxílio permanência”, “Auxílio alimentação e transporte”, “Bolsa de Projeto de Extensão”, “Bolsa Monitoria”, “Bolsa família”.

Dayrell (2009) considera importante conhecer as trajetórias escolarização desses jovens, especialmente no ensino fundamental, para ampliar a compreensão sobre os dilemas e desafios enfrentados pela educação escolar de nível médio no Brasil. Assim, ao verificar as trajetórias educacionais dos jovens e das jovens no ensino fundamental, notamos que 69% delas/deles realizaram o ensino fundamental somente em escolas públicas, 23% somente em escola particular e 8% parte em escola pública e parte em escola privada.

Se os dados forem cruzados em relação aos cursos, podemos verificar mais um critério de diferenciação. Como podemos verificar no gráfico a seguir, 75% ou 3 em cada 4 estudantes do curso técnico em automação industrial realizaram o ensino fundamental somente em escolas públicas.

Gráfico 5: Tipo de escola dos estudantes no ensino fundamental por curso.



Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Durante a primeira etapa da pesquisa, identificamos um estudante cujo ensino fundamental foi realizado em uma escola particular, quando perguntamos sobre a sua entrada no IFSP, esse aluno respondeu:

Uma das motivações para mim vir aqui foi a falta de dinheiro, minha família passou por um momento muito difícil e eu estudava em escola particular e eu tive que vim para uma escola pública. Eu preferi vir para o IFSP porque eu já tinha boas recomendações, que era uma escola muito bem falada e eu gostava muito de informática na época. [aluno 3, 2º ano de Informática]

O “momento difícil” assinalado pelo estudante que o levou a realizar o processo seletivo em fins de 2015, coincide com o contexto macroeconômico de retração do PIB brasileiro e desaceleração da economia. Algumas referências do período apontam para esse fenômeno de

mudança de escola por conta do cenário experimentado por algumas famílias migraram seus filhos das escolas privadas para escolas públicas³⁶.

Considerando a faixa etária do corpo discente 14 a 18 anos³⁷, verificamos que nenhum dos participantes da pesquisa assinalou ter interrompido os estudos, fato que implicaria a ocorrência de estudantes fora da idade esperada. Outro dado relevante para essa caracterização diz respeito ao percentual de estudantes que já reprovaram alguma série, na pesquisa identificamos 4 discentes assinalaram ter reprovado alguma série até o momento, representando 2% dos estudantes da amostra³⁸.

Já em relação aos chamados “jovens fora de série” (CARRANO, MARINHO, 2015), observamos que a escola possui um volume muito baixo desses estudantes comparada em comparação aos parâmetros nacionais: apenas 1% dos entrevistados tinham idade superior à prevista para a série cursada.

A maioria dos estudantes nasceu no município de Salto (49,5%) ou na Região metropolitana de Sorocaba (81,6%). Esses dados corroboram os dados relativos à uma diminuição nos fluxos migratórios para a região. Nas décadas de 1950 e 1960 indústrias de grande porte se instalam na cidade, e desde a década de 1960 e 1970 Salto recebeu intenso fluxo migratório de outros estados - em especial das regiões nordeste e sul, com destaque para o estado do Paraná (SALTO, 2018). Já no século XXI, esses fluxos migratórios têm se tornado menos constantes.

Tabela 4: Local de nascimento

Município de naturalidade dos estudantes	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta
Município de Salto	49,5%	94
Região Metropolitana de Sorocaba (Exceto Salto)	32,1%	72
Outros municípios paulistas	4,7%	15
Outros estados brasileiros	1,0%	8
Outro país	0,5%	1

Elaboração própria.

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018.

³⁶ Para saber mais, ver: MACHADO, Leandro. Crise faz estudantes mudarem de escola privada para pública. 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1689930-crise-faz-estudantes-mudarem-de-escola-privada-para-publica.shtml>> Acesso em agosto de 2018.

³⁷ O estudante com menor idade na amostra assinalou ter nascido em dezembro de 2004 e o estudante com maior idade nasceu em março de 2000.

³⁸ Os estudantes que assinalaram já ter reprovado alguma série são 3 identificados com o gênero masculino e 1 com o feminino e, quando perguntados sobre os motivos que levaram esses estudantes a reprovação. Dois meninos destacaram a falta de vontade de estudar e dificuldade com as matérias e o outro aluno problemas familiares, já a estudante assinalou que o motivo foi problemas familiares.

Além desses números em relação às cidades vizinhas a Salto, foi possível verificar um fato que nos chamou a atenção: na primeira parte da pesquisa, durante as rodas de conversas com os estudantes, havia estudantes na escola que não residiam no município de Salto. Isso ficou mais evidente no dia em que terminei uma conversa com os alunos no horário de saída de algumas turmas e observei que alguns alunos estavam se dirigindo à rodoviária que ficava em frente à escola. Também pelo questionário foi possível perceber a presença de vários estudantes que residiam em cidades vizinhas, conforme a tabela a seguir:

Tabela 5: Município de residência dos/das estudantes.

Município de residência dos estudantes	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta
Salto	71,7%	137
Indaiatuba	22,0%	42
Itu	4,7%	9
Campinas	1,0%	2
Cabreúva	0,5%	1
Outro município	0%	0

Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Os terceiros anos alunos que ingressaram no ano de 2016, estão compostos por 79% de jovens que residem no município de Salto. Já os primeiros anos – compostos por ingressantes em 2018 -, possuem em seu quadro 68% dos alunos residentes em Salto.

Ainda que a escola esteja situada nas margens do município, com proximidade da área rural da cidade, os estudantes do IF residem majoritariamente em área urbana - 95% dos respondentes. Esse dado apenas explicita o contexto do município, uma vez que Salto possui 98,2% de seu território composto por área urbana

Dos 53 estudantes residentes em municípios vizinhos a Salto e que frequentam o ensino médio na escola, 38 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Podemos estabelecer a partir desse dado, uma referência ao estudo de Hermont (2013, p.83) sobre uma escola com ensino integral, segundo a autora há uma predominância de estudantes do sexo masculino no caso estudado por ela, revelando que

Se a menina não está na escola, está em casa; seu tempo de trânsito é mais controlado. Se o rapaz não está na escola, pode estar jogando, pode (lhe é permitido, e é mais aceito fazer) estar no espaço público [...] Existe a possibilidade de uma vivência maior em trânsito. Público e privado são espaços ainda ligados ao masculino e ao feminino, respectivamente.

Com base na afirmação feita por Hermont (2013), podemos indagar sobre as desigualdades de gênero também no direito à cidade. nos referir sobre as relações de gênero que atravessam o direito a cidade. A autora aponta que desde os aspectos relacionados à

socialização nos moldes tradicionais e, até à violência exercida contra a mulher representam como uma barreira para o direito de ir e vir. A participação em associações coletivas e grupos em geral se mantém vinculadas a práticas tradicionais: a religião e a educação. As duas principais associações coletivas destacadas pelos/pelas jovens são as associações religiosas e as associações estudantis, ambas assinaladas por 80 participantes - ou 41,9% da amostra. Ademais, 18,8% participam de associações esportivas, 8,4% em trabalhos voluntários, 3,1% em grupos de meio-ambiente e ecologia, 2,6% em melhorias da comunidade, 1% em grupos político-partidárias. 1,6% apontou a categoria outros, nela 2 jovens assinalaram participar de grupos de jogos e 1 de atividades de divulgação científica na internet. Já 63 jovens, cerca de 33% assinalaram não participar de nenhuma associação coletiva.

3.5 Jovens estudantes e família

Para Maria Sidalina Almeida (2014), a análise das relações entre a escola e o mundo do trabalho nas trajetórias juvenis deve também considerar a esfera familiar, presente no processo de socialização desses indivíduos. Portanto, a seguir iremos descrever aspectos relacionados às configurações familiares nas quais os jovens sujeitos da pesquisa estão envolvidos.

Mais da metade da amostra é constituída por famílias organizadas nuclearmente, ou, biparentais: 78,0% compostos por um casal e seus filhos, e 6,8% Casal com filhos e com parentes. Desses 61,5% possuem irmãos e 23,7% são filhos únicos.

No entanto, há também, jovens vivendo em famílias monoparentais (14,6%). Entre esses, 13,6% vivem com a mãe, 1% moram com os pais e 0,5% com outros parentes.

Tabela 6: Comparativo entre as configurações familiares dos jovens estudantes e dos domicílios particulares no Brasil.

	Configurações familiares dos estudantes do IF de Salto	
	N	(%)
Casal com filhos	149	78,0%
Casal com filhos e com parentes	13	6,8%
Monoparental feminina com filhos	22	11,5%
Monoparental feminina com filhos e com parentes	4	2,1%
Monoparental masculina com filhos	1	0,5%
Monoparental masculina com filhos e com parentes	1	0,5%
Outro	1	0,5%
Total	191	100%

Elaboração própria.

Fonte: IBGE, 2010. Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018.

No tópico anterior destinado a caracterização inicial já evidenciamos alguns aspectos relativos aos arranjos e renda familiares dos jovens aqui investigados. Cabe agora caracterizar aspectos relacionados ao trabalho e a escolaridade dos genitores/responsáveis desses jovens.

Quando o lugar que os genitores/responsáveis tomou lugar central no estudo, verificamos as diferenças presentes na situação profissional de homens e mulheres atualmente. A maior parte dos pais dos estudantes trabalha na indústria (44,4%), seguido pelo setor de serviços (27,2%), comércio (11,5%), serviço público (5,8%) e agricultura (1,6%). Já as mães, estão ocupadas de forma diferente no mercado de trabalho, verifica-se uma dispersão maior entre as diferentes áreas para elas, sendo o comércio o setor onde está concentrada a maior quantidade relativa de mães desses jovens (18,3%), seguido do setor de serviços (15,2%), serviços públicos (14,7%), indústria (13,1%), cultura e lazer (3,6%) e agricultura (0,5%).

Podemos verificar que as mães ou responsáveis do gênero feminino estão mais inseridas no setor público em relação aos pais ou responsáveis do gênero masculino. O estudo de Lima, Rios, França (2013), Pinto (2006) mostram que na categoria de funcionários públicos e/ou militares, encontra-se um contingente significativo de mulheres trabalhando nas áreas de educação e saúde, onde a presença feminina se destaca. Sob a burocracia do Estado, o preenchimento dos postos de trabalho se dá de maneira diferente em relação a iniciativa privada. Como afirmam os pesquisadores do IPEA Lima, Rios, França (2013, p.68):

Embora sejam necessários estudos mais aprofundados sobre o assunto, não se pode deixar de notar que, na categoria de funcionários públicos e militares, cujo ingresso exige impessoalidade, meritocracia e certo grau de escolarização, dado o caráter do concurso público, percebe-se que, nestes segmentos, de modo geral, as mulheres possuem boa inserção, chegando a superar os homens, situação singular, quando comparadas as demais categorias analisadas.

Este parece ser um bom indicio da falta de democracia e justiça nos processos de recrutamento e seleção da iniciativa privada. Os dados revelam as persistentes desigualdades de gênero no mercado de trabalho, ainda mais evidentes quando considerado o tipo de vínculo empregatício, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 7: Tipo de vínculo empregatício dos genitores/responsáveis.

Vínculo empregatício	Pai/responsável do gênero masculino		Mãe/responsável do gênero feminino	
	(N)	(%)	(N)	(%)
Empregado com carteira assinada	99	51,8%	73	38,2%
Empregado sem carteira assinada	14	7,3%	6	3,1%
Trabalhador doméstico com carteira assinada	0	0,0%	1	0,5%
Trabalhador doméstico sem carteira assinada	0	0,0%	5	2,6%
Militar ou Funcionário público	13	6,8%	13	6,8%
Autônomo/prestador de serviços	31	16,2%	20	10,5%
Estagiário	0	0,0%	1	0,5%
Empregador	2	1,0%	0	0,0%
Microempreendedor individual / Empresa da família	7	3,7%	7	3,7%
Intermitente	0	0,0%	0	0,0%
Trabalho não-remunerado	0	0,0%	2	1,0%
No momento está sem trabalho	10	5,2%	46	24,1%
Não sei	15	7,9%	17	8,9%

Elaboração própria.

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018.

Estar sem trabalho está mais presente na realidade das mães dos estudantes do que dos pais. Entre os pais dos estudantes 5,2% está sem trabalho, sendo que para as mães esse número chega a 24,1%, ou seja, as mães desses jovens estão pouco mais de quatro vezes mais sem emprego ou inativas economicamente que os pais. Quando considerado o tipo de vínculo observa-se que a maioria dos pais (51,8%) possuem um contrato de trabalho formal, contra 38,2% das mães. Estudos realizados sobre a divisão sexual do trabalho³⁹, afirmam que as

³⁹ Antes de investigar as relações de gênero que atravessam o desemprego, vale lembrar que há no Brasil, e em grande parte do mundo, uma ausência de método para quantificar com precisão a população empregada/desempregada. Pinheiro et al (2016) e Alves (2013) realizam suas análises a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE -, cuja categoria central é dada pela População Economicamente Ativa – PEA – e segundo os dados de Alves a taxa de participação dos homens na PEA era em 1960 de 77,2% enquanto as mulheres ocupavam 16,5% dessa população, em 2010 a diferença de participação foi para 67,1% composta por homens e 48,9% para mulheres. Com base nesses dados Pinheiro et al (2016) afirma que algumas ressalvas devem ser feitas: primeiramente sobre a imprecisão do método, pois é evidente que a população

mulheres mantêm taxas de desemprego maiores que os homens, mesmo se consideradas cor/raça nas análises (PINHEIRO et al, 2016; LEITE, 2017).). A condição de que se encontra sob maior vulnerabilidade no mercado de trabalho é das mulheres negras com 5 a 11 anos de estudo, mais intensamente atingidas pelo desemprego no Brasil. Portanto aquelas com formação do ensino fundamental e médio são as maiores vítimas do desemprego no Brasil (PINHEIRO et al, 2016).

Um olhar sobre o trabalho doméstico também pode ser ampliado sobre os dados da tabela acima. No Brasil, apesar de em 2015 ocorrer a aprovação da Lei Complementar nº 150 que regulamentou a Emenda Constitucional nº 72, cujas bases legais passaram a ampliar os direitos das empregadas, a informalidade ainda é a marca da categoria. Dentre eles podemos destacar a regulamentação da jornada de trabalho, banco de horas, adicional noturno, intervalos para descanso e alimentação etc. Não por acaso, das 06 mães que trabalhavam como empregadas domésticas⁴⁰, apenas uma tinha registro em carteira.

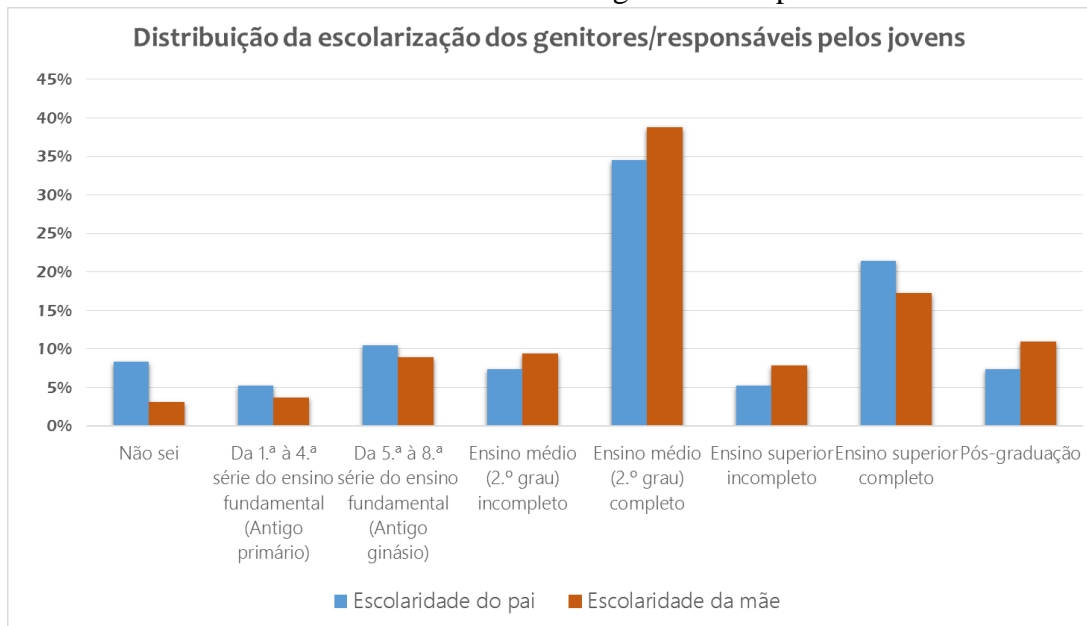
Tangenciando esse dado podemos observar como a interseccionalidade entre gênero e cor/raça pode ampliar o olhar investigativo sobre esse fenômeno. Dos estudantes autodeclarados brancos, 1,7% respondeu que a mãe trabalha como doméstica sem carteira assinada, para os jovens pardos esse percentual alcança 3,4% e entre os pretos 7,7%.

Em relação à escolarização, a maior parte dos genitores/responsáveis das/dos estudantes possuem escolarização igual ou superior ao ensino médio/segundo grau, 74,9% das mães e 68,6% dos pais, como podemos verificar no gráfico abaixo:

feminina sempre trabalhou e não esteve fora do mercado de trabalho, essas mulheres estavam empregadas em grande parte na produção agropecuária e nos trabalhos domésticos – lugares não contemplados no método de análise. Em segundo lugar, essa ausência das estatísticas não foi sentida da mesma maneira por mulheres de diferentes etnias/raças, as mulheres negras e indígenas ocuparam postos de trabalho que passaram invisíveis a essa estatística

⁴⁰ A realização do trabalho doméstico é quase exclusivamente feminina, cerca de 92% dos empregados domésticos são mulheres, e essa é a ocupação de 5,9 milhões de brasileiras, o equivalente a 14% do total das ocupadas no Brasil.

Gráfico 6: Escolaridade das/dos genitores/responsáveis.



Elaboração própria.

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018.

Somando os genitores/responsáveis que possuem ensino superior incompleto, superior completo e pós-graduação, verificamos que 34% dos pais estão nesses níveis educacionais enquanto as mães possuem 36% nesse mesmo nível.

Os dados sobre escolarização dos genitores/responsáveis dos jovens se diferenciam e se assemelham aos dados presentes na literatura nacional sobre a escolarização feminina e masculina. O levantamento da Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio - PNAD - 2017 revelou que a proporção de pessoas com 25 anos ou mais que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, foi de 46,1%, em 2017. Considerando a variável sexo, verifica-se que 48,1% das mulheres brasileiras e 43,9% homens concluíram essa etapa. Já entre os pais dos adolescentes esse número alcança 74,9% entre as mães/responsáveis dos adolescentes e 68,6% entre os pais/responsáveis.

Em relação à educação de nível superior, os dados da PNAD 2017 apontam que 17,5% das mulheres brasileiras com 25 anos ou mais e 13,7% dos homens brasileiros com mesma idade possuem graduação em nível superior. Excluindo aqueles/aquelas que ainda estão se graduando em nível superior, os dados do gráfico anterior apontam que 28,3% das mães dos alunos da escola e 28,8% dos pais possuem graduação de nível superior.

Verificamos que os estudantes da escola não sabem responder sobre a escolaridade do pai (8,4%) mais do que a escolaridade da mãe (3,1%). Esse fenômeno é confirmado por outras pesquisas envolvendo jovens (DAYRELL, JESUS, 2016), apontando para a presença mais

marcante da mãe na socialização dos jovens. Por outro lado, os jovens desconhecem mais a ocupação das mães do que dos pais.

Ao olhar para as relações de educação e emprego dos genitores/responsáveis pelos jovens investigados, nos deparamos com mais um retrato de uma realidade brasileira já apontada por diversas vezes: as desigualdades de gênero nessas esferas.

4 JOVENS, ESCOLA E TRABALHO: DA CHEGADA AO ENSINO MÉDIO AOS PROJETOS DE FUTURO

4.1 A chegada dos e das estudantes no IFSP campus Salto

O ingresso dos estudantes no ensino médio integrado da escola federal é um acontecimento que marca o início de um novo ciclo nas trajetórias juvenis. O primeiro desafio encontrado nessa nova etapa é a aprovação no processo de admissão que seleciona os estudantes que irão compor o corpo discente da escola. Até o ano de 2017, os estudantes eram selecionados por meio de uma prova na qual aqueles/aquelas que apresentassem melhores notas eram escolhidos para preencher as 40 vagas disponibilizadas por curso. A partir de 2018 o processo de admissão passou a ocorrer por meio da análise do histórico escolar, onde são consideradas as médias anuais das notas de língua portuguesa e matemática obtidas no fim do ciclo do ensino fundamental. No processo seletivo de 2018, a demanda registrada pelo curso de nível médio integrado em automação industrial foi de 4,6 inscritos por vaga, e o integrado em informática contou com 6,13 inscritos por vaga (IFSP, 2018).

A escola realiza processos seletivos anuais com oferta de 40 vagas para cada curso do ensino médio integrado. Conforme apontamos anteriormente, para maior democratização do acesso às vagas promovidas pela instituição, a seleção dos alunos/alunas conta com o suporte de políticas de ação afirmativa, assim como sugerem as diretrizes da Lei nº 12.711, de 2012, 50% das vagas oferecidas pela instituição destinam-se a jovens de escolas públicas⁴¹ (BRASIL, 2012).

Embora as ações afirmativas sejam necessárias para a democratização do acesso das camadas populares ao IF, essas ações não garantem que a permanência e a experiência desses jovens na escola irão ocorrer de forma equitativa. O estudo de Daniele de Souza Santos (2018b), investiga a aplicação das ações afirmativas no ensino médio integrado do IFSP. Por força da Lei 12.711/2012 há um aumento do contingente de estudantes da classe trabalhadora nos cursos de nível médio. No entanto, a permanência estudantil não é igual entre aqueles/aquelas que ingressam pelas cotas e aqueles/aquelas que ingressam por ampla concorrência, sendo necessário um conjunto articulado de políticas que possibilitem a permanência e o êxito desses estudantes.

Cabe, inicialmente, perguntar o que esses jovens esperam do ensino médio. Ao serem questionados sobre a finalidade do ensino médio, foi possível perceber a ausência de um consenso sobre esse objetivo. Para 38,7% dos estudantes, o ensino médio deveria

⁴¹ Ver p. 60-61 sobre o processo de ingresso na escola.

principalmente “Desenvolver o/a jovem como ser humano e cidadão”, 31,8% assinalaram que “Formar o/a jovem para entrar no ensino superior”, a opção “Formar o/a jovem para o mercado de trabalho” foi assinalada por 24,5%.

Em geral, os/as estudantes da escola tendem a valorizar positivamente o ingresso no Instituto. Palavras como “escola dos sonhos” ou “uma escola que vale a pena”, marcam as falas dos/das estudantes, como fica evidente no relato de um aluno do segundo ano do curso integrado em Informática, quando perguntado sobre o motivo de ingresso no IF:

Minha motivação foi... Resumindo em uma simples palavra: Foi meu sonho. Eu sempre gostei do curso que eu estou fazendo aqui em informática e eu já tinha uma recomendação da minha prima que já tinha estudado. Na minha antiga escola as pessoas também davam pouca importância para o estudo, o ensino médio, mas como eu sempre estava estudando resolvi vir pra cá. [aluno 6, 2º ano de Informática]

A trajetória desse aluno que caracteriza a entrada no IF como um sonho, é algo identificado por Terezinha Aparecida Loureiro (2013) junto aos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES. Em seu estudo vinculado ao campo da psicologia social, a autora identificou em entrevistas de alguns/algumas alunos/alunas a entrada no Instituto Federal como a realização de um sonho, ou os primeiros passos de seus projetos de vida.

Alguns estudantes, ao conseguirem uma vaga na escola federal, optam por fazê-la mesmo quando já haviam completado o primeiro ano do ensino médio em uma outra escola. Ao conseguirem uma das vagas eles (re) começam o primeiro ano novamente. Esses alunos justificam essa decisão dizendo que para estudar na escola federal “vale a pena” passar – no mínimo - mais um ano no ensino médio.

A escolha feita por esses estudantes encontra similaridade nas respostas mais comuns dos alunos: entrar no IF por ser uma escola boa ou por ser uma instituição federal.

O que me trouxe até aqui foi o fato de ser uma boa escola, tem bons professores, tem um ensino técnico, então você já vai sair daqui com uma formação profissional e eu queria fazer alguma coisa diferente no ensino médio desde sempre [...] Então eu fiz a inscrição para outros lugares, mas eu decidi vir pra cá justamente pela qualidade de ensino. [Aluna 3, 1º ano de informática]

Eu ouvi falar muito dessa escola e por ser assim um Instituto Federal tem um certo nome e um certo peso na qualidade, então eu estava buscando algo que pudesse me diferenciar entre a maioria dos jovens. [aluna 1, 2º ano de Automação Industrial]

[...] por se tratar de uma instituição federal já te traz um nome para o seu currículo, já te traz uma chance maior pra você ganhar a sua vida melhor [Aluno 1, 3º ano de automação industrial]

Atribuir ao IF o qualificativo de boa escola é algo comum a quase todos os entrevistados na roda de conversa inicial. Durante as conversas alguns qualificativos em relação a escola se

repetem, tais como: qualidade de ensino, educação de qualidade, melhores professores, uma instituição federal, uma boa escola e ensino excelente.

Em estudo realizado por Raquel de Souza Santos (2018a) com moças e rapazes pertencentes às camadas populares, cuja escolarização se deu em escolas públicas e, que lograram êxito em concluir a educação básica, a autora identificou que os jovens egressos de escolas técnicas, relatam que ingressar nessas escolas técnicas transformou a própria imagem de si, fazendo com que esses/essas alunos/alunas ingressantes se sintam mais confiantes para enfrentar os desafios requisitados pelos meios escolares. Considerando que o processo seletivo da escola federal configura-se em uma disputa pelas 40 vagas disponíveis, Bandeira (2012) argumenta - com base em estudo feito no IF da capital - que os jovens ingressantes sentem-se prestigiados em adentrar na instituição, de modo a se sentirem mais preparados para os processos de admissão do ensino superior.

A procura pela escola técnica federal para a realização do ensino médio faz parte de uma estratégia mais ampla de projeto de vida e busca por melhores oportunidades educacionais e de trabalho no presente e no futuro. Isso decorre do fato de que nas sociedades modernas, há uma esperança que a educação promova a justiça social. Ao nos depararmos com a história da educação brasileira, em especial dos séculos XX e XXI, verificamos a forte expectativa de mobilidade social a partir da escola (PEROSA, 2008). Nesse sentido, o efeito-escola⁴², ou seja, as variações das aquisições dos alunos em função dos meios escolares em que estão inseridos, auxilia na reflexão sobre a chegada desses/dessas estudantes na escola federal.

Conforme apontamos anteriormente, a política educacional brasileira não conseguiu estabelecer um projeto educacional de longo prazo para o que hoje chamamos de educação básica, o que ocasionou diversas rupturas e mudanças desde a década de 1930 – quando a educação passou a ser responsabilidade do Estado. Esse movimento coletivo em busca de melhores escolas para realizar o ensino médio está situado em um contexto onde essa ausência de políticas públicas de longo prazo ocasiona, entre outras coisas, uma desvalorização do trabalho docente.

⁴² As discussões teóricas e empíricas realizadas no campo da sociologia da educação sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Por mais que os dois conceitos se cruzem nas análises, uma vez que os professores ensinam na escola e a escola realiza a sua função na sala de aula, o fato é que essas duas linhas de investigação se desenvolveram de maneira relativamente autônoma uma a outra. Segundo Pascal Bressoux (2003, p.21) as pesquisas sobre efeito-escola podem ser divididas em duas formas: os efeitos absolutos e os efeitos relativos da escolarização. "Os primeiros supõem que se compare as aquisições das crianças escolarizadas àquelas das crianças não escolarizadas, enquanto que os efeitos relativos são estimados de acordo com a comparação dos resultados dos alunos que têm em comum o fato de todos serem escolarizados". Em nosso caso, a abordagem input-output se aproxima de nosso estudo, pois, aqui estamos procurando identificar, de um lado, a chegada desses/dessas estudantes e de outro, as expectativas em relação a saída da escola.

Sabe-se que famílias com melhores condições financeiras tendem a ocupar as escolas de maior prestígio, onde, geralmente, se propicia uma educação preocupada com a inserção nas universidades que ocupam os lugares de maior destaque nos rankings nacionais e internacionais de educação. Essa estratégia utilizada pelas famílias brasileiras, tende a estabelecer um ciclo de manutenção de prestígios e privilégios de um lado e exclusão educacional de outro.

Tendo em vista essas relações, a escola federal torna-se uma opção possível a classe trabalhadora que busca estratégias de inserção profissional qualificada e um lugar nas universidades de maior prestígio – historicamente negadas a esse grupo. Considerando que a rede federal é responsável por apenas 2% das matrículas do ensino médio brasileiro, frente à 68,2% que estudam na rede estadual de ensino (BRASIL, 2018), veremos à seguir que em diversos momentos os estudantes da rede federal afirmam a diferença entre as escolas em que realizaram o ensino fundamental e a atual escola no sentido de afirmar haver maior qualidade na escola federal em relação às antigas – geralmente estaduais ou municipais.

Como discutiremos a seguir, a escolha por fazer o ensino médio no IF é resultado de diversas motivações. A fim de melhor compreendê-las, disponibilizamos 14 elementos para os respondentes do questionário atribuírem critérios que variam de “nada importante” a “totalmente importante”. A tabela a seguir traz uma representação dos resultados com base nesse critério aplicado aos estudantes da escola de modo geral. Podemos perceber três elementos de destaque situados entre o “influenciou muito” (4) e “influenciou totalmente” (5).

Tabela 8: Motivos para os/as jovens ingressarem na escola, segundo o sexo.

Motivadores para entrada no ensino médio integrado do IF	Pontuação de importância na escala Likert		
	Geral	Masculino	Feminino
Encontrar melhores professores	4,07	3,95	4,23
Estar melhor preparado/preparada para entrar no ensino superior	4,07	3,92	4,27
Conseguir um emprego com boa remuneração	4,04	4,02	4,06
Conseguir o diploma de uma Instituição Federal	3,96	3,72	4,31
Possibilidade de qualificação para ingressar no mercado de trabalho	3,88	3,84	3,90
O fato de ter ensino técnico	3,69	3,75	3,58
A indicação de familiares	3,13	3,34	2,80
Preparar-me para ser cidadão/cidadã, compreendendo meus direitos e deveres	3,08	2,89	3,37
O fato de ter um ensino em tempo integral	2,72	2,70	2,79
Fazer novas amizades	2,61	2,57	2,63
Motivado por outras pessoas que estudam/estudaram no Instituto Federal	2,58	2,43	2,86
Indicação de amigos	2,52	2,48	2,55
Infraestrutura da escola	2,47	2,47	2,46
Ter mais acesso à cultura como: livros, peças de teatro, cinema e etc.	2,40	2,27	3,37

Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

De um lado, critérios como: encontrar melhores professores, estar preparado para ingressar no ensino superior e conseguir um emprego com boa remuneração, foram destaque como mais influentes na decisão de começar o ensino médio integrado na escola. Por outro lado, elementos como: indicação de amigos ou outras pessoas que estudam/estudaram no IF, a estrutura da escola e ter mais acesso à cultura, apareceram como elementos de pouca influência na escolha pelo ensino médio integrado no IF.

Com o uso da variável sexo, percebemos que as alunas assinalam, em média, a resposta influenciou totalmente, mais que os alunos. Assim, entre as alunas, quatro critérios conseguiram média maior que “4,00”, ou seja, influenciou muito, sendo “Encontrar melhores professores”, “Estar melhor preparado/preparada para entrar no ensino superior”, “Conseguir um emprego

com boa remuneração” e “Conseguir o diploma de uma Instituição Federal”. Entre os meninos, somente “Conseguir um emprego com boa remuneração” conseguiu alcançar essa média, sendo, segundo a escala *likert*, o critério mais importante para eles.

4.1.1 Ao encontro de melhores professores

O critério encontrar melhores professores foi o elemento com maior índice de influência na opção pelo curso. Do total, 78% dos respondentes consideram que a oportunidade de encontrar melhores professores influenciou muito ou totalmente a escolha para ingressar no IF. Ao realizarmos uma segmentação por tipo de escola frequentada no ensino fundamental, verificamos que os estudantes procedentes de escolas públicas são os que atribuíram maior importância a esse critério, se comparados com os/as que estudaram somente em escolas privadas ou parte na escola pública e parte na escola privada.

As condições objetivas do trabalho docente na rede estadual paulista, ajuda, em parte, compreender a busca desses estudantes por “melhores professores” na rede federal.

Embora alguns autores relatam haver um processo de precarização do trabalho dos professores da rede federal (SILVA, MELO, 2018), comparativamente a rede estadual paulista, a rede federal de educação conta com um corpo docente composto por altos níveis de escolaridade. Conforme levantamento realizado no ano de 2011 pelo IFSP, foi possível constatar que no *campus* de Salto 80% dos docentes eram mestres ou doutores.

Já na rede estadual paulista, de onde vieram a maior parte dos estudantes da escola, o que se verifica no trabalho dos professores do ciclo básico é um processo de precarização do ofício. Sobre essa questão, o estudo de Maria Izaura Cação (2017) reflete com base em uma análise documental sobre a precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas. Segundo a autora, as estratégias utilizadas na busca por aumento da produtividade dos trabalhadores, por meio da bonificação por resultados e desempenho⁴³, resultaram em um esvaziamento da ação sindical e das mobilizações da categoria.

Em uma análise sobre os estudos relacionados à condição docente, Aparecida Neri de Souza e Márcia de Paula Leite (2012, p.1110) constata que “Praticamente a totalidade dos trabalhos analisados faz referência ao mal-estar docente, discutindo como ele se manifesta em diferentes contextos do ensino básico – educação infantil, ensino fundamental e médio –, seja em escolas públicas (municipais e estaduais), seja em escolas privadas.” A literatura sobre o trabalho docente tem relatado que, no Brasil, o trabalho docente está diante de um contexto de

⁴³ (Decreto n. 46.167/2001, com base na Lei 187 Complementar 891/2000),

incidência de sofrimento, estresse e *burnout* entre os professores com mais tempo de magistério, com afastamentos especialmente entre os temporários. Agravando esse quadro, as políticas públicas do estado de São Paulo têm limitado cada vez mais os direitos desses professores temporários (CAÇÃO, 2017), como meio de diminuir o absenteísmo, essa medida induz a uma provável redução dos afastamentos dos temporários, devido ao temor do desemprego (SOUZA, LEITE, 2012).

Um comparativo sobre a variável de autodeclaração de cor/raça sobre a entrada no IF em busca de melhores professores, nos conduz a uma reflexão sobre essas desigualdades. Como podemos ver na tabela a seguir, os adolescentes autodeclarados amarelos são, em média, os que menos buscaram o IF como forma de encontrar melhores professores, seguidos pelos alunos brancos, pardos e pretos. Entre os alunos pardos, 45% assinalaram que encontrar melhores professores influenciou totalmente a procura pelo ensino médio no IF de Salto, e entre os alunos pretos, 69% assinalaram que encontrar melhores professores influenciou totalmente essa decisão.

Tabela 9: “Encontrar melhores professores” como motivador para o ingresso na escola, segundo a autodeclaração de “cor/raça”

Encontrar melhores professores					
	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Sem declaração
Não influenciou	5%	0%	0%	25%	0%
Influenciou pouco	6%	9%	0%	25%	0%
Influenciou mais ou menos	15%	9%	0%	0%	0%
Influenciou muito	35%	38%	31%	0%	100%
Influenciou totalmente	39%	45%	69%	50%	0%
Pontuação na escala <i>Likert</i>	3,97	4,19	4,69	3,25	4,00

Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Ao investigar as desigualdades de cor/raça no sistema de ensino brasileiro com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, Marcelo Paixão, Irene Rossetto e Luiz Marcelo Carvano (2011) identificaram que os jovens pardos e pretos estão em sua maioria nas escolas públicas, cerca de 1/3 afirmaram estudar em escolas públicas, cuja estrutura possui limitações. Os autores verificaram na categoria onde são agrupados os/as estudantes no nível “adequado” há uma maioria de estudantes autodeclarados brancos/brancas, já nos estágios onde se agrupam as menores notas, os chamados “crítico” e “muito crítico” há uma predominância de pardos/pardas e pretos/pretas. Ao fim, os autores afirmam que

Esses indicadores [de brancos(as) e negros(as) no SAEB] expressam que a escola brasileira tende a não tratar os estudantes dos diferentes grupos de cor ou raça de forma equânime, afetando seus correspondentes desempenhos escolares. Para além do

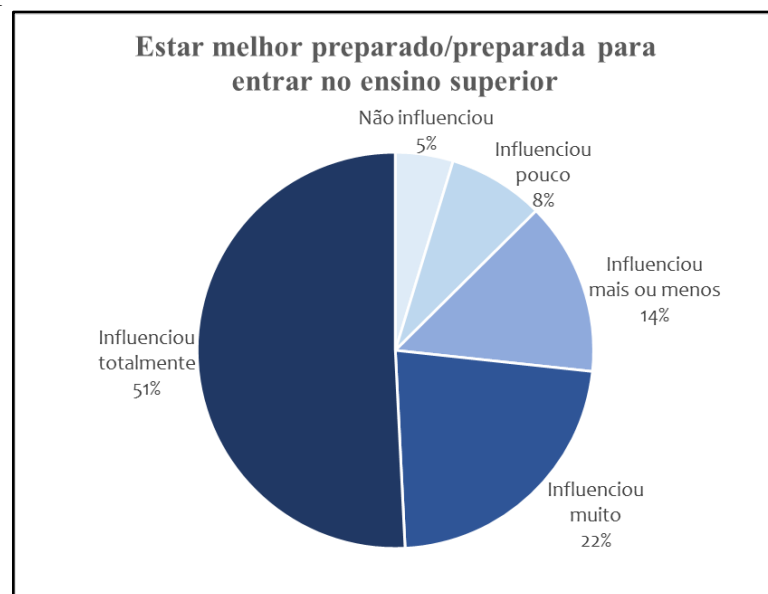
modo de funcionamento do modelo brasileiro de relações raciais, e a forma pela qual segundo diversos estudos realizados este interage nas escolas brasileiras, o fato é que, ao menos em parte, essas diferenças de desempenho podem ser creditadas às diferentes condições de oferta de ensino para os estudantes brancos e pretos e pardos (PAIXÃO, ROSSETTO, CARVANO, 2011, p.200)

Na tentativa de compreender a busca desses estudantes autodeclarados pretos por melhores professores no ensino médio integrado do IF, ressaltamos as reflexões sobre assimetrias nas relações étnico/raciais em sala de aula nos estudos de Marília Carvalho (2004; 2005). Em suas análises verificamos algumas faces do racismo estrutural presente na relação professor-aluno, de modo que a autora verifica que a classificação racial feita pelas professoras - heteroatribuição - de alunos e alunas, seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas e da situação socioeconômica, mas, também seu desempenho escolar, de modo que, alunos vistos pelos professores como indisciplinados tendem a ser classificados como pardos ou pretos.

4.1.2 A escola como preparação para o ensino superior

O segundo elemento que mais motivou esses jovens a buscar a escola federal para estudar, foi a possibilidade de preparação para o ensino superior: 50% dos respondentes, ou seja, metade dos alunos apontaram que esse critério influenciou totalmente. Conforme podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 7: Influência de “Estar melhor preparado/preparada para entrar no ensino superior” como elemento para entrar no IF.



Elaboração própria.

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018.

A geração de jovens investigados nessa pesquisa nasceu no início da primeira década dos anos 2000, construindo suas expectativas de ingresso no ensino superior sob condições

diferentes das gerações passadas. Nas últimas décadas, verifica-se mudanças na educação superior brasileira. Com base nos dados de Ristoff (2016) verificamos que no período compreendido entre 1991 e 2012 ocorreu um aumento tanto no número de instituições de ensino superior – IES -, que passaram de 893 para 2.416, quanto na quantidade de matrículas, as quais foram de 1,5 milhão no início dos anos de 1990 para 7 milhões no início da década de 2010, ambas se expandiram com forte participação do setor privado.

Algumas políticas públicas devem ser destacadas para oferecer suporte ao ingresso no ensino superior dessa geração investigada, são elas: o Programa nacional universidade para todos⁴⁴ – ProUni – destinado a egressos da rede pública ou programa de cotas para estudantes de escolas de nível superior privadas; o Sistema de Seleção Unificada⁴⁵ - Sisu, que simplifica o processo de busca das vagas nas universidades públicas tomando como referência a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Assim, também é possível considerar que as políticas de ampliação do acesso ao ensino superior também contribuíram para fortalecer ainda mais as expectativas de acesso ao ensino superior entre os estudantes da rede federal que sempre esteve presente.

Ainda que tenha ocorrido uma expansão recente na educação superior brasileira, abrindo oportunidades para jovens até então excluídos dos meios universitários, o sistema de ensino superior “continua sendo basicamente de acesso de elite.” Assim, “a democratização do acesso à educação superior para os enormes contingentes populacionais até aqui excluídos tem, no entanto, ainda um longo caminho pela frente.” Ristoff (2016, p.46-47)

Apesar de cortes em investimentos nos IF’s estarem sendo realizados pelo governo federal, recuando 61% dos investimentos entre 2015-2017, o desempenho dos/das estudantes de ensino médio integrado da rede federal no ENEM de 2016 colocou as unidades da rede no topo dos rankings de desempenho das escolas públicas em 14 Estados. As escolas técnicas

⁴⁴ Segundo o portal do MEC, o ProUni é um programa governamental cuja finalidade é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. O programa foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

⁴⁵ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ao efetuar a inscrição, o candidato deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do Sisu. O candidato também deve definir se deseja concorrer a vagas de ampla concorrência, a vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) - alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 - ou a vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições.

federais alcançaram uma média de 564,9 pontos na prova, sendo 3% abaixo da média da rede privada que obteve 580,2 pontos⁴⁶

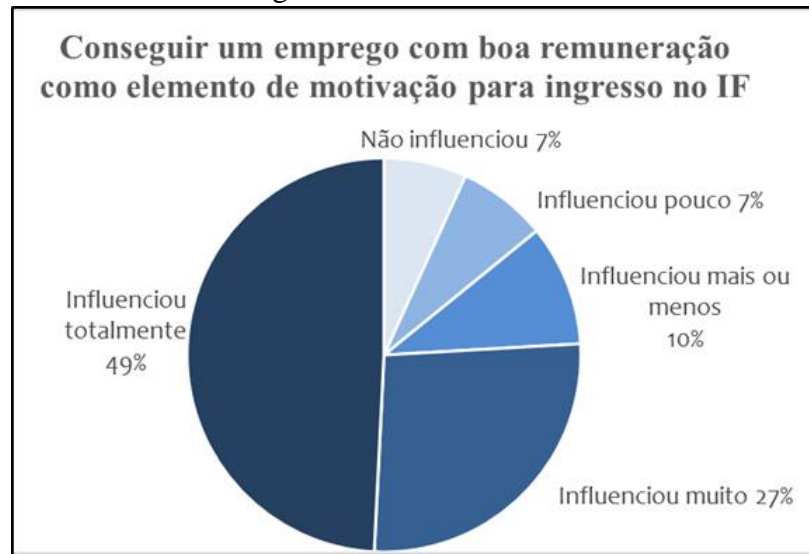
É importante destacar que essa questão é alvo da preocupação de jovens homens e mulheres. Embora pesquisas apontem que as mulheres possuem uma trajetória escolar mais longa em relação aos homens, assim como maiores expectativas em relação ao ingresso no ensino superior que os adolescentes do sexo masculino (BRAGA; XAVIER, 2016) percebemos que a estratégia de realizar o ensino médio integrado do IF como meio para conseguir ingressar no ensino superior é algo que atravessa as escolhas de ambos os sexos.

4.1.3 Conseguir um emprego com boa remuneração

Se o segundo elemento que mais influenciou os jovens está relacionado à chegada no ensino superior, o terceiro está relacionado ao ingresso no mundo do trabalho. Entrar no IF como meio para “conseguir um emprego com boa remuneração” foi o terceiro elemento que se destacou na tabela 9. Conforme podemos verificar no gráfico a seguir, quando 76% dos jovens respondentes assinalaram a opção como influenciou muito ou influenciou totalmente para o ingresso no IF.

⁴⁶ Ver SALDAÑA, Paulo; TAKAHASHI, Fábio; GAMBA, Estevão. Apesar de cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados. Folha de S. Paulo, São Paulo, 14.jan.2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>> acesso em: fev. de 2019. e IFB. Folha: Apesar de cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados 14 de Janeiro de 2018. <<http://www.ifb.edu.br/reitori/ifb-na-midia/16383-folha-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados>> acesso em fev. de 2019

Gráfico 8: Influência de “Conseguir um emprego com boa remuneração” como motivo para ingressar na escola



Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

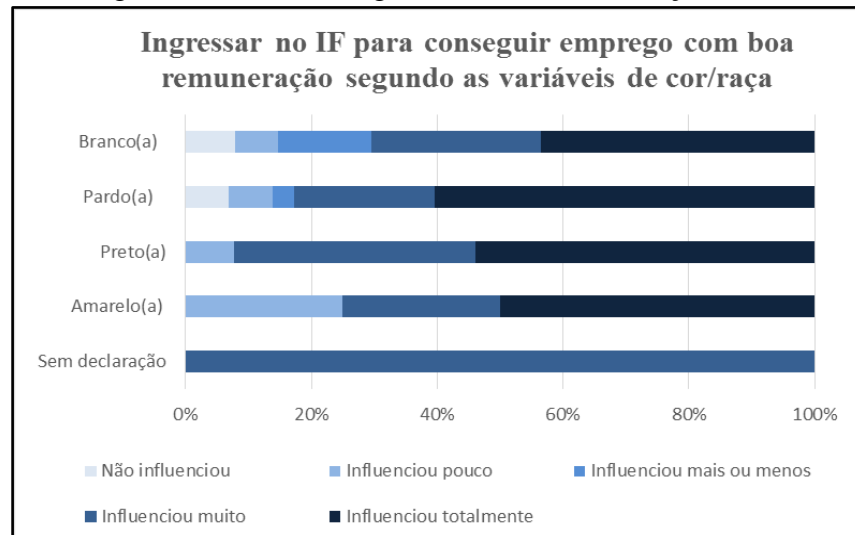
Nesse sentido, Sposito (2008) aponta que na contemporaneidade a juventude é vista muitas vezes como hedonista ou preocupada apenas com o presente, porém, quando perguntada sobre os assuntos de seus interesses, os jovens revelam estar primeiramente preocupados com questões que envolvem sua educação, e depois o trabalho – especialmente em suas dimensões do emprego e da profissão.

Quando consideramos a variável gênero, percebemos que entre os meninos, “Conseguir um emprego com boa remuneração” foi o critério mais importante para realizar o ensino médio integrado no IFSP. Podemos atribuir a importância dada pelos jovens adolescentes do sexo masculino a esse critério a própria construção da masculinidade. Assim, os homens tendem a considerar como “trabalho” as atividades desenvolvidas sob vínculo empregatício legal que propicia direitos e benefícios que asseguram seu lugar de provedor. O desemprego, por outro lado, é sentido como uma condição inversa ao seu papel enquanto homem. Isto é, o emprego garante não apenas uma filiação – assalariado – ele concede um status de masculinidade. Esse referencial de masculinidade hegemônica implica equivalência entre ser homem e ser forte, capaz e provedor (JIMENEZ; LEFÉVRE, 2004; FREITAS et al., 2009)

Considerada a variável cor/raça, verificamos que as/os estudantes pretos/pretas e pardos/pardas atribuem maior importância a esse critério. Podemos observar no gráfico 9, como as diferenças entre cor/raça manifestam diferentes valores atribuídos a influência conseguir um emprego com boa remuneração como fator para entrar no IF. Entre os alunos autodeclarados brancos 70% consideram que o fator “influenciou muito” ou “influenciou totalmente” a busca

pela escola, entre os pardos esse valor é de 83%, já os adolescentes pretos esse valor alcança 92%.

Gráfico 9: Influência de “Conseguir um emprego com boa remuneração” como motivo para ingressar na escola, segundo a variável cor/raça



Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Diante desses dados, podemos refletir sobre as diferenças de emprego e rendimento no mercado de trabalho brasileiro. Em relatório divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA –, a desigualdade de rendimentos entre gênero e cor/raça, estrutura uma hierarquização nos rendimentos, onde os homens brancos figuravam no topo seguidos pelas mulheres brancas que ganham mais que homens negros, enquanto as mulheres negras são as que mais sofrem essa disparidade ganhando os menores rendimentos. Indivíduos pardos e pretos ganham em média 54% menos em relação aos indivíduos brancos (PINHEIRO et al, 2016).

Logo, tendo em vista as assimetrias de rendimento no mercado de trabalho brasileiro, verificamos que os jovens negros veem na escola federal uma possibilidade de conseguir um emprego com boa remuneração. Para esses jovens é um fator mais determinante em relação aos alunos brancos, historicamente privilegiados nas relações de renda da economia brasileira.

4.1.4. Diploma da instituição federal

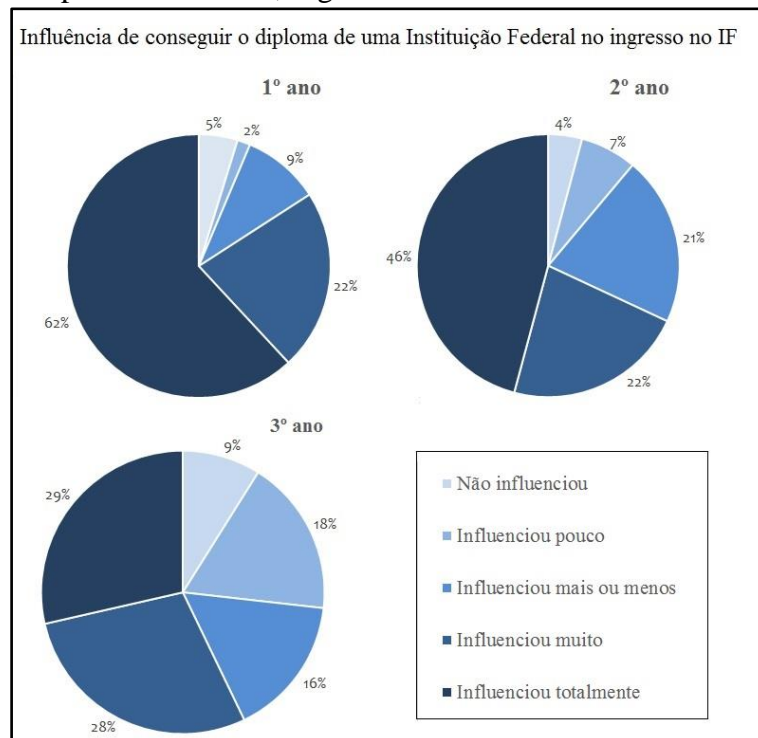
Outro critério com alta pontuação nos resultados dos questionários relativo à busca desses jovens pela educação no instituto é “conseguir o diploma de uma instituição federal”. Para 45% dos respondentes conseguir um diploma de uma Instituição Federal influenciou

totalmente a escolha por entrar no IF para fazer o ensino médio integrado, 24% apontam que influenciou muito, 16% influenciou mais ou menos, 8% influenciou pouco e 6% consideram que não influenciou na escolha. Contudo, há de se fazer dois recortes importantes: gênero e ano/série. Na tabela, sobre os motivos que trouxeram os/as estudantes à escola federal, percebemos que conseguir um diploma de uma instituição federal é o critério considerado de maior importância pelas estudantes.

Ao abordar as relações de gênero sobre esse critério, percebemos que as meninas valorizam mais o diploma da instituição federal do que os meninos. Entre elas, 86,2% consideram que o diploma do IF foi muito ou totalmente importante para definição do ingresso na escola, enquanto entre eles 59,4% disseram que o referido critério influenciou muito ou totalmente na decisão.

Quando esse dado é confrontado com os estudantes dos 1º, 2º e 3º anos, verificamos uma variação nessa percepção, conforme apontam os gráficos a seguir.

Gráfico 10: Influência de “Conseguir um conseguir o diploma de uma Instituição Federal” como motivo para entrar no IF, segundo a variável ano do ensino médio



Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

As variações na resposta devem levar em consideração o papel da vivência escolar. O *survey* foi aplicado no fim do primeiro bimestre de aula, portanto as/os respondentes dos primeiros anos haviam acabado de ingressar na instituição, diferentemente dos estudantes dos

terceiros anos que já estão mais próximos do término do curso, abrindo margem para mudanças no significado atribuído ao diploma.

Durante as rodas de conversa identificamos outros elementos que influenciaram o ingresso das/dos adolescentes, mas não assumiram relevância na análise dos resultados do *survey* dentre os quais: o ensino em tempo integral; o fato de possuir ensino técnico, e a influência de amigos ou a influência de familiares.

Tendo em vista que o ensino médio integrado do campus estudado é realizado tanto no período vespertino quanto no matutino para a realização das 3.600 horas, consideramos importante assinalar como o ensino em tempo integral foi percebido pelos/pelas estudantes quando questionados/questionadas sobre a entrada na escola. Com o auxílio da escala *likert* na tabela 9, percebemos que o fato do ensino ser realizado em tempo integral não foi um motivador importante para a busca pelo ensino médio da escola, situando-se na metade inferior da classificação por importância. Voltaremos a esse ponto no momento de reflexão sobre a experiência desses e dessas jovens na escola.

A influência exercida pelo ensino técnico na busca desses jovens pelo ensino médio integrado do IF de Salto, apareceu como o 6º elemento no ranking apresentado na tabela 9, entre os níveis de graduação, a média está situada entre “influenciou mais ou menos” e “influenciou muito”. Como veremos a seguir, nas experiências dos jovens na escola, o ensino técnico é algo valorizado por esses estudantes, mas não é o fator preponderante de sua experiência escolar.

Outros elementos que surgiram como pressupostos anteriores ao questionário, mas, que não se efetivaram nos dados quantitativos mais abrangentes, refere-se à influência de outras pessoas sobre a decisão dos jovens. Durante a realização das rodas de conversa, ouvimos em algumas falas, menções sobre o papel de amigos e familiares na escolha pelo IF, como podemos notar a seguir na fala de estudantes dos dois cursos:

Primeiro foi por influência de amigos e familiar e segundo foi pelo motivo técnico também por sair pelo menos com uma profissão [Aluna 2, 1º ano de informática]

Eu cheguei no IF e eu estudava em uma escola estadual e só entrei no IF mesmo por pressão familiar, eu só fui descobrir as qualidades do instituto depois de ter entrado, se eu pudesse permanecer na estadual eu teria terminado lá [aluno 4, 2º ano de Automação Industrial]

Com a realização do questionário, notamos, de modo quantitativo – com o apoio da escala likert – que em geral a influência de amigos⁴⁷ ou dos familiares⁴⁸ na escolha por cursar o EMI no IF surge sem apresentar um consenso entre os estudantes, sendo elementos situados entre “pouco importante” e “mais ou menos importante” dos elementos que motivaram o ingresso na escola.

Olhar para as motivações que levam esses/essas jovens a essa escola nos oferece indícios sobre como o ensino médio integrado da escola federal se constitui uma estratégia para acessar espaços como o ensino superior e o mercado de trabalho. Tendo em vista os dados apontados no gráfico 1, onde percebemos que as alunas brancas têm obtido mais êxito em terminar o ensino médio e assim alcançar o ensino superior, percebemos que elas atribuem muita importância aos fatores que motivam os/as jovens a ingressar na escola, reforçando ainda mais o significado e a relevância da instituição em sua inserção local. Identificamos também que as/os alunas/alunos autoclarados pretos e pardos são aqueles que mais valorizam os critérios pertinentes à entrada, em especial, aqueles que envolvem a possibilidade de acessar, futuramente, espaços e direitos historicamente negados a esses indivíduos.

4.2 A experiência⁴⁹ de estudar no IF

Durante a primeira etapa da pesquisa, quando conversamos com os estudantes para uma primeira aproximação, perguntamos às/aos interlocutoras/interlocutores sobre a experiência de estar na escola federal. Foi possível ouvir diversas menções às antigas escolas e algumas vezes para explicar a experiência vivida no IF, os participantes recorriam às comparações entre a “escola antiga” e a atual. As comparações entre a escola do ensino fundamental e a escola do ensino médio são mais comuns entre os estudantes do primeiro ano, como podemos notar em algumas falas

⁴⁷Quando perguntamos sobre a influência de amigos no ingresso na escola, os resultados apontam que Não influenciou 26%; Influenciou pouco 28%; Influenciou mais ou menos 19%; Influenciou muito 20%; Influenciou totalmente 6%. Assim verifica-se que pouco mais da metade dos jovens consideram haver pouca ou nenhuma influência de amigos no ingresso no IF.

⁴⁸ Quando perguntamos sobre a influência de familiares no ingresso na escola, os resultados apontam que Não influenciou 17%; Influenciou pouco 19%; Influenciou mais ou menos 20%; Influenciou muito 25%; Influenciou totalmente 19%. Assim apontamos que a influência ocorre de maneira heterogênea e dispersa entre as graduações, ou seja, as graduações se aproximam de um equilíbrio apontando que esse fator não representa um elemento que representa a população estudada.

⁴⁹ Para compreender a experiência escolar desses sujeitos da pesquisa, iremos nos aproximar do conceito de experiência proposto em Dubet (1994, p.95) quando afirma que “A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão. Evidentemente, para o sociólogo, estas categorias são, em primeiro lugar sociais, são “formas” de construção da realidade. Deste ponto de vista, a experiência social não é uma “esponja”, das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido da “vida”. Portanto, estamos partindo do pressuposto de que a experiência dos indivíduos está além da representação de papéis sociais, mas na construção de sentido sobre a própria ação e o mundo objetivo.

Existe uma grande diferença entre uma escola particular, uma escola pública e uma federal, apesar de não ser paga, apesar de ser uma escola pública, existe uma grande diferença entre a escola federal e uma escola estadual, a escola federal possui uma estrutura muito mais profissionalizante que uma escola pública e ela visa muito mais um ensino mais objetivo e bem mais condensado do que um estudo público e não tão direcionado e específico como o particular, e é muito interessante essa gama de assuntos que é tratado no ensino federal [Aluno 1, 1º ano de informática]

E aqui dentro do IF a escola funciona muito mais do que o Estadual, tipo numa escola estadual demora meses para acontecer qualquer tipo de evento, se acontece algum tipo de evento... O grêmio na minha antiga escola mal tinha espaço para atuar na escola, então é uma coisa muito mais fechada na escola estadual você não tem tanta liberdade, aqui na escola federal o ambiente é muito diferente [...] [Aluna 3, 1º ano de informática]

Para construir uma percepção mais ampliada sobre esses critérios valorizados pelos estudantes, a tabela a seguir traz uma representação dos resultados sobre a experiência de estudar no IF. Podemos perceber três elementos de destaque situados entre o “muito importante” (4) e “totalmente importante” (5), são eles: Dinâmica/qualidade das aulas; Qualificação profissional oferecida pelo curso; Segurança oferecida pela escola à violência interna.

Tabela 10: A experiência de realizar o ensino médio integrado do IF, segundo à variável sexo.

Elementos sobre a experiência de realizar o ensino médio integrado da escola	Pontuação de importância na escala Likert		
	Geral	Masculino	Feminino
Dinâmica/qualidade das aulas	4,38	4,38	4,37
Qualificação profissional oferecida pelo curso	4,28	4,28	4,28
Segurança oferecida pela escola à violência interna	4,12	4,00	4,28
Segurança oferecida pela escola à violência externa	3,92	3,78	4,13
Articulação de conhecimentos da base comum e técnica	3,92	3,93	3,90
Ter conhecimentos da área técnica	3,88	4,01	3,68
Ter aulas em laboratórios	3,83	4,02	3,52
Relação com amigos/colegas	3,76	3,92	3,48
Relacionamento com os/as Professores/professoras	3,72	3,76	3,66
Suporte do departamento sócio pedagógico	3,70	3,51	4,01
Palestras, passeios e visitas	3,64	3,58	3,72
Cursos extracurriculares (libras, inglês, espanhol e etc.)	3,54	3,30	3,94
Atuação da Direção	3,42	3,28	3,73
Infraestrutura da escola	3,29	3,41	3,14
Possibilidade de participação em grupos/coletivos na escola (grêmio, conselho ou outros coletivos)	3,17	3,00	3,41
Possibilidade de estudar em tempo integral	3,13	3,05	3,24
Estar perto da minha casa	2,60	2,69	2,46

Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Vejamos com mais detalhes a seguir cada um desses elementos de maior destaque.

4.2.1 Da qualidade das aulas

Os dois critérios quantificados como mais importantes na experiência do IF estão vinculados a principal atividade da escola: o ensino. Podemos ainda, articular essa importância

dada a dinâmica/qualidade das aulas ao elemento principal referente à busca pelo IF que é encontrar melhores professores. Assim, percebemos que os professores e as aulas são elementos muito importantes para essas/esses estudantes. Marília Sposito e Izabel Galvão (2004, p.359) percebem após pesquisa realizada junto à jovens do ensino médio regular que “o modo de apreensão da vida escolar indica uma sensível redução de expectativas, limitando-se a depositá-las naquilo que é mais específico a essa agencia – transmissão de saberes sistemáticos”.

Alguns estudos apontam que apesar de reconhecerem que o conhecimento escolar é importante para o futuro, muitos jovens admitiam que a escola não despertava o “prazer de estudar”. As práticas em sala de aula, tanto de professores como de alunos/alunas, aparecem como fator importante de obstáculo para a aprendizagem e facilitadoras da indisciplina.

Os dados coletados por meio do questionário vão na contramão desse desafio apontado pelas publicações supracitadas. Quando questionamos se os professores representavam ou não representavam uma dificuldade na experiência vívida na escola, 91,1% apontaram que os professores não representam uma dificuldade. Essa questão do diálogo entre o professor e o aluno também é relatada na roda de conversa, segundo uma aluna “é uma experiência incrível, assim, as aulas aqui do ensino médio para mim, os professores parecem ter amor pelo que eles fazem, então você “baba” pelas aulas, eu adoro as aulas daqui, é uma experiência incrível porque a gente vê a diferença nas demais escolas” [aluna 1, 2º ano de Automação Industrial]

Ainda sobre a dinâmica das aulas na escola, percebemos que diferentemente da rede estadual paulista, não há um sistema de apostilas de conteúdo padronizado para aplicação do currículo. Na busca por diminuir os déficits educacionais paulistas, em 2007, o governo estabeleceu o Programa São Paulo Faz Escola, implementando um currículo único para toda a rede pública de ensino e padronizando os materiais didáticos utilizados pelos docentes, e em 2010 foi instituído a utilização do Caderno do Professor, o Caderno do Aluno e o Caderno do Gestor. A crítica feita a esse material é que ele tende a limitar o trabalho dos professores aos conteúdos oferecidos pelo material. Além disso, estudos recentes têm apontado que a implantação dessas apostilas no currículo conduz a uma formação de caráter tecnicista, ao enfraquecimento da formação docente, ao retrocesso da autonomia da escola e da inibição da equidade, contextualização e interdisciplinaridade. Considerando esses aspectos, conclui-se que este tipo de material não contribui para a promoção do ensino escolar útil e democrático (SANTOS; FRENEDOSO, 2017).

Dados os limites do método aplicado a esse estudo, não pretendemos aqui entrar nas questões pedagógicas que envolvem a experiência desses estudantes, entretanto, destacamos a

seguir a fala de um dos estudantes que participaram da roda de conversa e fez a seguinte afirmação quando perguntamos sobre a experiência na escola federal:

[...] na minha escola antiga a cobrança que você tinha nos estudos era muito mais alta, ela era muito mais focada no vestibular. É... Basicamente a aula se resumia a teoria, prática e exercícios para você passar no vestibular. Aqui na minha nova escola eu consigo meio que articular esses três com mais liberdade. [aluno 5, 2º ano de Informática]

Uma vez que a escola possui professores com altos graus de qualificação, melhores condições de trabalho e relativa liberdade para o desenvolvimento do currículo de modo que os próprios alunos parecem perceber e valorizar as condições para desenvolvimento do trabalho docente.

4.2.2 Ensino médio integrado: formação geral e profissionalização

O segundo ponto mais importante na experiência escolar, conforme assinalaram os estudantes no questionário, é em relação a qualificação profissional oferecida pelo curso. Esse elemento se articula, em parte, com o elemento anterior sobre a dinâmica das aulas. O ensino profissionalizante é uma das bases da modalidade estudada representando 1/3 da grade curricular do curso.

Por mais que alguns estudantes não queiram seguir a área do curso técnico realizado junto ao médio, alguns deles ressaltam o papel do ensino técnico não como apenas instrumento para uma inserção no mercado de trabalho, mas como possibilidade de ter acesso a um determinado campo do conhecimento.

É gratificante para mim estar aqui porque, mesmo não sendo algo que você queira como profissão, de alguma forma agente que faz informática é algo do cotidiano que agente necessita de alguma forma saber um pouco mais já que a geração está sendo influenciada por isso e aqui no IF a gente aprende muito a “informática em si”, não só para o mercado de trabalho, mas a informática como você lida no dia a dia. [Aluna 2, 1º ano de informática]

Na grade curricular dos cursos estudados é possível encontrar a disciplina que aborda o projeto integrador. Na disciplina, os alunos têm a possibilidade de desenvolver um projeto estabelecendo uma articulação entre os diferentes saberes adquiridos nas diferentes áreas do conhecimento. A mesma estudante que apontou acima sobre o aprendizado com a informática, disse querer estudar medicina quando terminar o ensino médio e, com uma colega de curso, desenvolveram um projeto de informática que auxiliava pessoas com diagnóstico do transtorno do espectro autista.

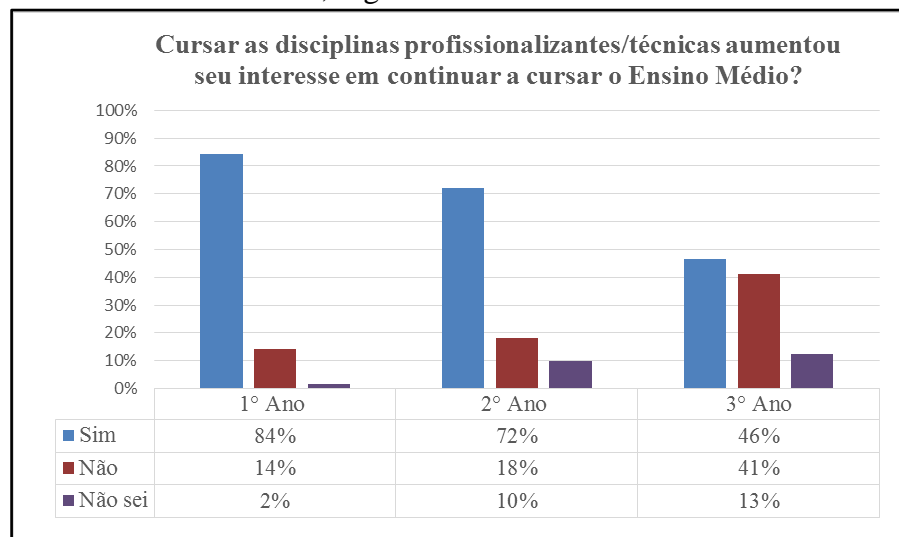
Bom eu acho que na matéria de projeto integrador que a gente tem aqui no Instituto já dá pra fazer uma ótima ligação com o que a gente quer para o futuro mesmo sendo uma área tão distante, por exemplo: eu quero medicina e estou fazendo informática, no meu projeto eu estou fazendo um Robô que interage com pessoas autistas, então de alguma forma tem uma ligação pra mim que pode me ajudar mais pra frente, se

eu conseguir por exemplo, fazer um... inovar uma tecnologia da medicina com a informática é bem mais fácil [Aluna 2, 1º ano de informática]

Foi possível perceber essa articulação entre os saberes durante uma das visitas ao instituto, mais especificamente, quando foi realizado o convite para a participação no questionário. Observamos que todos os estudantes do curso integrado em informática estavam nos laboratórios, divididos em quatro salas que misturavam estudantes do 1º, 2º e 3º para o desenvolvimento de um projeto entre as áreas de artes e programação.

Ainda sobre a questão do ensino profissionalizante na escolarização desses jovens, ressaltamos que um dos principais argumentos que embasam a reforma do ensino médio é que o ensino médio propedêutico possui muitas disciplinas em sua base comum e muitas vezes são “desinteressantes” para os alunos, estimulando a evasão escolar e o baixo desempenho (FERRETI; RIBEIRO, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Quando perguntamos aos estudantes se as disciplinas profissionalizantes aumentam o interesse em continuar o ensino médio, 68,6% dos questionados apontaram que sim, 23,6% disseram não e 7,9% não souberam responder. Contudo, esses valores tendem a se diferenciar significativamente nos diferentes anos do ensino médio como podemos ver no gráfico 11. Ao realizar um recorte envolvendo as séries/anos do curso, o interesse causado pelas disciplinas profissionalizantes tende a diminuir, em especial, nos terceiros anos onde 41% assinalaram que as disciplinas profissionalizantes não aumentam/aumentaram o interesse em continuar o ensino médio.

Gráfico 11: Aumento do interesse em continuar o ensino médio por cursar as disciplinas profissionalizantes/técnicas, segundo a variável ano do ensino médio.



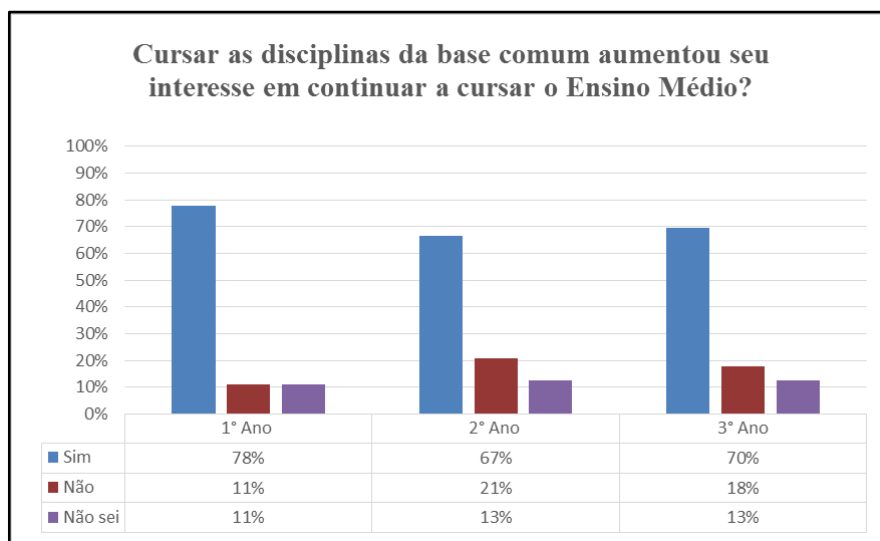
Elaboração própria.

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018.

Já quando perguntamos as/aos estudantes se as disciplinas da base comum aumentam o interesse em continuar a cursar o ensino médio, verificamos resposta geral semelhante ao ensino

profissionalizante, pois, 71,2% dos questionados apontaram que sim, 16,8% disseram não e 12% não souberam responder. Porém, uma comparação entre os anos do ensino médio - assim como foi feita anteriormente - revela que estudantes do 3º ano tendem a considerar as disciplinas base comum como mais importantes para a continuação nos estudos⁵⁰, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 12: Aumento do interesse em continuar o ensino médio por cursar as disciplinas da base comum, segundo a variável ano do ensino médio.



Elaboração própria.

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018.

Assim, identificamos que em dados gerais o ensino profissionalizante sinaliza como algo que aumenta o interesse dos estudantes do ensino médio integrado, porém, esse interesse tende a diminuir conforme a série cursada, de modo que estudantes do primeiro tendem a valorizar mais as disciplinas profissionalizantes em relação às/aos adolescentes dos terceiros anos.

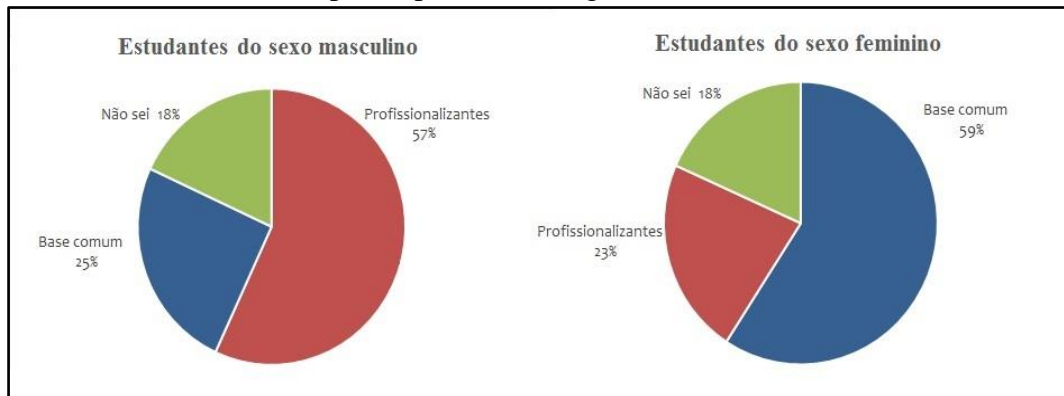
Por outro lado, as disciplinas da base comum, embora também passem por um processo semelhante, verifica-se que a queda é menos intensa – 78% dos/das estudantes do primeiro ano assinalaram que as disciplinas da base comum aumentam o interesse em continuar o ensino médio, para os terceiros anos esse percentual é de 70%.

⁵⁰ Vale lembrar que os/as alunos/alunas dos 3º anos vão realizar o ENEM e/ou outros exames de admissão para o ensino superior, cujos conhecimentos necessários para a realização da prova estão presentes nas disciplinas da base comum.

4.2.2.1 Integração e a preferência de alunas e alunos

O corpo discente da escola, de forma geral, apontou uma leve diferença entre preferir as disciplinas profissionalizantes (43,4%) e as disciplinas da base comum (38,7%). Notadamente, quando a questão passa a ser estratificada por sexo, verifica-se uma diferença significativa entre a preferência de jovens homens e mulheres, como podemos ver nos gráficos a seguir:

Gráfico 13: Disciplinas preferidas, segundo a variável sexo.



Elaboração própria.

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018.

Quando a variável sexo é relacionada para considerar a questão, observamos uma inversão em relação às preferências entre as disciplinas da base comum e as disciplinas profissionalizantes. De um lado, entre os estudantes do sexo masculino, 57% responderam preferir as disciplinas profissionalizantes, de outro lado, considerando as respostas apenas das estudantes do sexo feminino, verificamos que 59% das alunas preferem as disciplinas da base comum⁵¹.

Essa diferença entre a preferência do público feminino e masculino não se traduz necessariamente em uma atribuição de menor importância à qualificação profissional oferecida pelo curso, pois, 85,3% dos meninos e 85,5% das meninas consideram a qualificação profissional oferecida pelo curso como muito importante ou totalmente importante na experiência de estudar no IF.

Não pretendemos a partir dos resultados do gráfico 13 estabelecer uma percepção opositiva e linear, relacionando as meninas à base comum e os meninos às disciplinas profissionalizantes, pois conforme aponta Connell (2015, p.47) “Acima de tudo, o gênero é uma questão de relações sociais dentro das quais indivíduos e grupos atuam”. Ou seja, o gênero pode

⁵¹ Algumas pesquisas sobre questões de gênero em sala de aula têm assinalado que as meninas têm maior facilidade com a leitura e interpretação de textos, ao passo que os meninos têm maior facilidade com disciplinas que envolvam cálculos matemáticos (SUCUPIRA, 2008; PAIXÃO, ROSSETTO, CARVANO, 2011).

ser percebido tendo em vista as ações e percepções dos sujeitos/sujeitas e os grupos em que estão inseridos/inseridas. Em complemento a essa noção da construção social de gênero Carvalho e Tortato (2009) afirmam que

Ao abordar a questão de gênero como construção social passa-se a desconfiar dos dualismos universais que colocam as características de homens e mulheres como fixas, diferentes e muitas vezes opostas, e ainda pretendem universalizar essas características como se as mulheres fossem todas iguais em toda parte do mundo ou até dentro de uma mesma sociedade, criando esses essencialismos universais tanto para elas, como para os homens (CARVALHO, TORTATO, 2009, P.29).

Pretendemos assim, compreender essa diferença na preferência dos alunos pelas disciplinas profissionalizantes e das alunas pelas disciplinas da base comum, como resultado de construções sociais que aproximam estudantes do sexo feminino às disciplinas da base comum e estudantes do sexo masculino às disciplinas técnicas. Dessa forma, caracterizaremos alguns pontos presentes na experiência escolar que nos parecem relevantes para entender essa questão: (1) a composição do corpo docente; (2) as desigualdades de gênero nos laboratórios; e (3) as palestras sobre temas das humanidades promovidas pelo IF.

A composição do corpo docente no IF possui diferenças entre o grupo que ministra as disciplinas da base comum e o grupo de professores que ministra as disciplinas profissionalizantes. Com base nos PPCs dos dois cursos, pode-se identificar que há mais professoras entre o grupo que ministra a base comum, sendo, para ambos os cursos, 10 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Já entre os grupos de professores das disciplinas profissionalizantes encontramos uma maioria de professores, sendo, no curso de informática 6 professores do sexo masculino e 1 do sexo feminino, no curso de automação industrial essa relação é de 10 do sexo masculino para 2 do sexo feminino. Além dos professores, os coordenadores dos dois cursos no momento da pesquisa eram do sexo masculino⁵².

O predomínio de professoras nas disciplinas da base comum e professores nas disciplinas profissionalizantes, nos remete a uma reflexão sobre a identificação na relação professor-aluno que essa desigualdade pode trazer. Pois, como afirma Nora Krawczyk (2009, p.9) “Para os estudantes, o sentido da escola está bastante vinculado à sua integração escolar e à sua identificação com o professor. ”

⁵² Esses dados corroboram com alguns dos resultados encontrados no estudo feito por Tânia Incerti, Ana Maria de Carvalho e Lindamir Salete Casagrande (2017), por meio de fontes documentais do Instituto Federal do Paraná – IFPR -, as autoras identificaram que há uma predominância de professores em disciplinas profissionalizantes, uma leve superioridade quantitativa de professoras nos cursos da base comum.

A utilização de artefatos tecnológicos⁵³ para a construção do conhecimento não é uma novidade contemporânea, existindo desde as ideias pedagógicas da chamada “escola nova”, onde valorizava-se a participação ativa dos/das educandos/educandas, realizada com foco em atividades de experimento. Todavia, é importante ressaltar o potencial de construção simbólica de gênero presente nesses artefatos, podendo ora desconstruir concepções pré-concebidas sobre o papel do masculino e do feminino, ora reforçar essas concepções (SANTOS; FARIAS, 2009).

A escola dispõe de laboratórios de suporte para atividades das disciplinas profissionalizantes⁵⁴, contudo, há diferenças na importância atribuída a essas aulas segundo o sexo. Para os meninos, ter aulas em laboratórios é o 4º elemento mais importante na escola, segundo a tabela 11, e é considerado em média pelos alunos como muito importante. Já as meninas consideram como algo mais ou menos importante, sendo o 11º elemento de maior relevância na experiência escolar

Visto que a escola disponibiliza diversos laboratórios para atividades de cunho técnico/profissionalizante, questionamos os/as estudantes sobre possíveis desigualdades de gênero percebidas na utilização das ferramentas dos laboratórios. De modo geral, abrangendo os cursos de automação industrial e informática, os resultados apontam que 75,9% do alunado considera haver uma igualdade de gênero na utilização das ferramentas dos laboratórios, 17,8% afirmam que os estudantes do gênero masculino utilizam mais essas ferramentas, 0,5% apontam ser o gênero feminino e 5,8% não sabem responder a essa questão.

Porém, essa questão precisa de alguns recortes para uma compreensão mais profunda sobre as relações de gênero nos laboratórios. Para isso, olhar mais detalhadamente para os cursos, uma vez que os laboratórios de automação industrial e de informática possuem especificidades que tendem a evidenciar mais ou menos essas desigualdades. Nos laboratórios destinados aos cursos de informática geralmente há computadores disponíveis à todos/todas, dificultando situações de disputa sobre quem, ou como vai usá-los. Nesse sentido, 88,9% dos/das estudantes do técnico integrado em informática responderam que há igualdade de gênero na utilização dessas ferramentas do laboratório, 6% responderam que os meninos utilizam mais esses equipamentos e 1% respondeu que as meninas utilizam mais, e 5% não souberam responder.

⁵³ Esses artefatos tecnológicos utilizados no processo educativo, vão desde os livros didáticos as ferramentas utilizadas nos laboratórios. Considerando as relações generificadas presentes nesses artefatos, Casagrande (2005) realiza um estudo com livros didáticos, e aponta que em livros de matemática, as mulheres raramente são representadas em ambientes e/ou realizando atividades científicas, mas aparecem realizando atividades vinculadas as “áreas do cuidado”, como saúde, educação e cuidado dos filhos.

⁵⁴ Ver sobre o prospecto sobre a escola p..55-62

No curso integrado em automação industrial, cujos laboratórios ocupam o primeiro andar do prédio, verificamos diferenças significativas em relação às desigualdades de gênero na utilização das ferramentas em comparação ao técnico em informática. Para 63% dos estudantes, há igualdade entre meninos e meninas na utilização das ferramentas, 30% apontou que os meninos usam mais as ferramentas nesses espaços, mas ninguém respondeu que no curso de automação as meninas utilizam mais ferramentas nos laboratórios e 7% não soube responder.

Para analisar essa diferença na percepção das desigualdades de gênero presentes nos laboratórios, é importante iniciar essa questão lembrando que essas desigualdades expressas nas relações sociais, bem como a própria dominação masculina, são resultado de um processo de naturalização que oculta essas questões às percepções dos sujeitos e sujeitas. Assim, se 88,9% dos estudantes do curso de informática e 63% do curso de automação industrial apontam haver uma igualdade na utilização das ferramentas de laboratório, não significa, por se tratar da maioria dos respondentes, que essas desigualdades não existem.

Ao comparar a resposta dos dois cursos, verificamos que, enquanto 6% dos respondentes do curso de informática identificam que os meninos utilizam mais as ferramentas, para o curso de automação industrial a percepção dessa predominância masculina na prática em laboratório alcança 30%. Entre os cursos há uma desigualdade de acesso entre meninos e meninas, segundo dados do questionário, verificamos que no curso de informática 55% dos estudantes são do sexo masculino e 45% do sexo feminino, já na automação industrial 72% dos questionados são do sexo masculino e 28% do sexo feminino. Além disso, as diferenças entre os próprios laboratórios de informática e automação industrial. A escola possui 4 laboratórios de informática, alguns, com máquinas o suficiente para todos os estudantes da sala em atividades. Já nos laboratórios de automação industrial, são utilizados tornos de CNC, furadeira de bancada, kits de instrumentos de medição, máquinas de solda entre outros materiais utilizados nos centros de trabalho e de desenvolvimento tecnológico.

Tendo em vista que as atividades geralmente são realizadas em grupos, possivelmente no interior desses grupos há situações em que a utilização dos tornos de CNC colocam meninos e meninas diante da opção de utilizar essas ferramentas, nesse sentido, considerando a predominância de estudantes do sexo masculino, propicia-se o ambiente para a reprodução de desigualdades de gênero. Segundo Wendy Faulkner (2007) há uma associação entre os homens e o trabalho e habilidades manuais, propiciando um afastamento das mulheres aos estudos no campo tecnológico⁵⁵.

⁵⁵ Em relato de uma estudante de engenharia no estudo de Faulkner (2007, p.24) a autora afirma sobre a estudante que: “Começar construir um rádio e colocá-lo para funcionar foi um grande estímulo à confiança de Joanne, mas

Sobre as vivências femininas na escola técnica, o estudo de Aparecida Suelaine Carneiro (2015) traz algumas contribuições para compreender a relação entre as alunas e a educação profissional de nível médio. Por meio dos relatos de história oral, a autora refletiu sobre a presença de processos de socialização constitutivos dos papéis sexuais, hierarquias naturalizadas nas carreiras profissionais, assim como as tensões que marcam a entrada das mulheres em cursos técnicos. Segundo a autora, as hierarquias de gênero presentes no mundo do trabalho, possuem derivações na educação, em especial em cursos cujo alunado é majoritariamente masculino, levando as alunas a enfrentar conflitos para se integrar ao curso.

Quando perguntamos nas primeiras aproximações com os alunos da escola sobre a experiência de estarem no ensino médio do IFSP, percebemos um indicativo dessa diferença entre a educação profissional e a educação da base comum na fala de duas alunas do segundo ano de automação industrial – curso predominantemente masculino, cujos estudantes em geral valorizam as disciplinas profissionalizantes⁵⁶.

[...] Enfim, você vê essa parte de indústria e essas coisas... Só que além disso ela tem um outro lado que é um lado mais social, então você pode estar se envolvendo com questões que... Tipo, contra o machismo, contra a homofobia e essas coisas. Então ela te insere em um mundo de duas formas, ela te prepara para o mercado de trabalho e para o mundo em si. [Aluna 5, 2º ano de Automação industrial]

[...] tipo, fora da parte de educação escolar, como palestras sobre feminismo e essas coisas também ajudam bastante a gente. [aluna 3, 2º ano de Automação Industrial]

A falas dessas alunas, à luz das questões levantadas por Margareth Rago (2012) sobre a atualidade e a incorporação do movimento feminista as novas gerações, nos leva a refletir sobre o papel exercido por essas discussões na construção da experiência dentro da escola federal. Nesse sentido, a fala das alunas em relação parece indicar que os debates nas disciplinas do núcleo comum, contribui como uma afirmação identitária frente a essa necessidade de integração aos padrões masculinos presentes no ambiente escolar.

No PPC do curso integrado em informática, podemos observar na ementa da disciplina de sociologia ministrada ao 2º ano no tópico destinado às Questões de Gênero. Em relação à sexualidade, a disciplina de filosofia ministrada no 3º ano aborda a questão durante os estudos sobre antropologia humana e corporeidade. Essas são, a partir dos PPCs, as únicas menções a questões de gênero e sexualidade⁵⁷.

ela nunca apreciou o trabalho manual e ainda (após 11 anos de trabalho) às vezes é arreliada pelos colegas masculinos por sua falta de habilidades para concertos. ”

⁵⁶ Ao realizar essa pergunta sob a variável curso, verificamos uma inversão semelhante, porém agora quem possui majoritariamente a preferência pelas disciplinas profissionalizantes são os estudantes do curso de automação com 54%, já entre os estudantes da informática, 47% preferem as disciplinas da base comum.

⁵⁷ Importante destacar que nas disciplinas de biologia não há, com base nos PPCs, uma preocupação com a questão de gênero para além do olhar biológico sobre as diferenças entre os sexos.

4.2.2.2 Integração e os projetos de futuro

Ao realizar um estudo a base de questionário com análise quantitativa e qualitativa com jovens do 1º e 2º ano do ensino médio de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo, Ana Maria Klein e Valéria Amorim Arantes (2016) descobriram que, para 81% dos jovens, a escola os/as auxiliava de alguma maneira em seus projetos de futuro, seja com as atividades em sala de aula, animação cultural, projetos temáticos, representação estudantil e etc.

Porém, as autoras realizam pesquisa em uma escola de ensino médio propedêutico. Em nosso caso, trata-se de olhar para a questão no âmbito do ensino médio integrado ao ensino técnico. Para isso, dividimos a questão entre as disciplinas da base comum e as disciplinas profissionalizantes para saber se elas auxiliavam na construção dos projetos de futuro das/dos jovens estudantes.

As disciplinas da base comum possuem valor para a construção dos projetos de futuro de modo geral aos/as estudantes da escola. Verificamos que apenas 1% dos estudantes – tanto do sexo masculino, quanto do feminino – assinalaram que as disciplinas da base comum não auxiliam na formulação dos projetos de futuro. Há uma maior valorização dessas disciplinas pelo público feminino da escola (75%) em relação aos meninos (63%), algo já esperado, uma vez que as alunas majoritariamente preferem as disciplinas da base comum às profissionalizantes.

Tabela 11: Auxílio das disciplinas da base comum na elaboração dos projetos de futuro

Cursar as disciplinas da base comum auxilia na elaboração dos seus projetos de futuro para depois do Ensino Médio?			
	Geral	Masculino	Feminino
Sim	66%	63%	75%
Em parte	23%	25%	15%
Não	1%	1%	1%
Não sei	10%	11%	8%

Elaboração própria.

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018.

Em relação ao auxílio das disciplinas profissionalizantes na elaboração dos projetos de futuro, há uma questão de gênero envolvida na percepção desses/dessas estudantes. Para 62% dos meninos as disciplinas profissionalizantes auxiliam na elaboração dos projetos de futuro e, para as alunas esse percentual é de 27%. Na resposta das meninas, percebemos uma dispersão entre “sim” (27%), “em parte” (38%), “não” (28%) e 7% assinalaram não saber responder. Já entre os meninos, 62% apontam que “sim”, enquanto 5% responderam que “não”, 22% responderam “em parte” e 11% dos meninos não souberam responder a essa questão.

Tabela 12: Auxílio das disciplinas profissionalizantes na elaboração dos projetos de futuro

Cursar as disciplinas profissionalizantes auxilia na elaboração dos seus projetos de futuro para depois do Ensino Médio?			
	Geral	Masculino	Feminino
Sim	49%	62%	27%
Em parte	27%	22%	38%
Não	14%	5%	28%
Não sei	9%	11%	7%

Elaboração própria.

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018.

Conforme foi possível constatar anteriormente, a preferência por disciplinas da base comum e disciplinas profissionalizantes são atravessadas por relações generificadas, onde, em geral, os meninos preferem as matérias profissionalizantes e as meninas às da base comum. Quando perguntamos sobre a relação entre essas disciplinas e os projetos de futuro, percebemos que essas relações generificadas persistem, pois, os meninos consideram a base técnica como elemento que auxilia na formação dos projetos de futuro para depois do ensino médio bem mais do que as meninas. A seguir, no tópico sobre a saída do ensino médio, iremos explorar um pouco mais as áreas de interesse de meninos e meninas da escola, e como essa constatação sobre o papel da área técnica está em evidencia nos projetos de futuro dos alunos dessa escola.

4.2.3 Segurança e violência na escola

O terceiro e o quarto elementos de maior importância na experiência vivida na escola federal, como destacam os próprios estudantes nos resultados do *survey*, são a segurança oferecida a violência interna e externa. Com base na escala *likert*, verificamos que a segurança oferecida pela escola a possíveis episódios de violência interna (4,12) supera a segurança oferecida à violência externa (3,92) ao IF.

Nesse sentido, durante a primeira etapa quando perguntamos sobre a motivação de procurar fazer o ensino médio no IF, um dos alunos respondeu com a seguinte afirmação:

Pra mim a motivação principal pra vir aqui ao Instituto Federal não foi assim “nossa aqui tem o melhor ensino” foi porque aqui eu vi uma oportunidade, tipo assim, para começar de novo, tipo na minha antiga escola eu era tipo assim aquele escolhido para ser “zuado” então eu falei bom se eu vir aqui como tem a prova é mais difícil, provavelmente as pessoas que estão lá que estão me zuando – que eu sabia que não tinham notas tão altas – não vão vir tanta gente junto, então foi o que eu fiz, eu tentei aqui pra poder “escapar” dessas pessoas e poder tentar reformular a minha vida. [aluno 1, 2º ano de Informática]

Embora boa parte dos alunos afirmem que buscaram o ensino médio do IF como possibilidade de uma melhor educação em relação às antigas escolas, o critério adotado sobre

o que é bom ou ruim sempre aparecia como atrelado a escola em suas questões infra estruturais e pedagógicas⁵⁸. Porém, esse aluno suscita uma reflexão sobre o *bullying* e a entrada em uma nova escola como possibilidade de “escapar” de episódios de violência no ambiente escolar e iniciar sua trajetória sob novas formas de sociabilidade.

Alguns estudantes ingressam no IF como uma possibilidade de renovar as expectativas e experimentar um novo ambiente, muitas vezes menos hostil do que o vivido na(s) antiga(s) escola(s). Nesse sentido, podemos lançar uma hipótese sobre o papel exercido pelo processo seletivo e a escolha dos estudantes que irão ingressar na escola como meio de selecionar os/as alunos/alunas mais identificados com a cultura escolar, estabelecendo assim, um ambiente que propicia maior envolvimento com as questões pedagógicas. Além disso, o convívio com os colegas e professores tendem a facilitar esse processo de transição, como afirma o estudante do segundo ano.

A experiência no IFSP está boa, porque pra mim eu vi que pessoas, assim, não apresentavam ameaça a minha integridade física como pessoas que eu tinha em outras escolas, então comecei a ter uma experiência boa e prestar bem mais atenção aos estudos, e ficar até menos doente, eu ficava muito doente por causa de nervosismo e aqui no IFSP eu não tive o nervosismo [aluno 1, 2º ano de Informática]

A fala desse estudante nos motivou a questionar sobre as possíveis dificuldades enfrentadas em relação a violência no ambiente escolar. 86,9% das/dos estudantes assinalaram que os episódios de violência não representam uma dificuldade na experiência vivida por elas/eles na escola. Já em relação a discriminação, 94,4% apontaram não representar uma dificuldade no cotidiano do IF.

Esse estímulo a um ambiente menos violento é possível de ser observado em campanhas de combate à discriminação realizadas pela escola. No ano de 2018, por exemplo, o IFSP lançou uma campanha de combate à discriminação que vai desde panfletos e cartazes expostos pela escola, a publicações científicas por meio dos grupos de estudo e pesquisa sediados na instituição. Essas atividades serão ampliadas com um canal na ouvidoria onde os/as estudantes poderão relatar suas experiências⁵⁹.

⁵⁸ Quando perguntados sobre a influência de encontrar melhores professores, 43% dos respondentes afirmaram que isso influenciou totalmente a escolha pelo IF.

⁵⁹ A campanha #IFSPcombateaDiscriminação está fomentada no site da escola e pode ser acessada pelo link: <<https://ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/644-ifsp-inicia-campanha-de-combate-a-discriminacao>>

4.2.4 Das críticas às possibilidades de mudança

Aproximadamente metade dos participantes (56%) não apontou nenhuma crítica a escola, se, somados aqueles que disseram não querer mudar “nada”, os que não responderam e os que assinalaram “não sei”.

Tabela 13: Mudanças que os/as estudantes gostariam na escola

	N	%
Nada	53	27,7%
Não respondeu	40	20,9%
Infraestrutura (materiais, condição dos laboratórios, alimentação)	30	15,7%
Horário	22	11,5%
Grade de disciplinas	14	7,3%
Relação professor aluno (didática, apoio)	14	7,3%
Não sei	7	3,7%
Bolsas de estudos	4	2,1%
Fazer estágios	3	1,6%
Outros	4	2,1%

Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Para seguirmos na reflexão sobre a experiência escolar⁶⁰, iremos direcionar o olhar sobre três fatores que surgiram como dificuldades enfrentadas pelos estudantes: a infraestrutura da escola, o horário em tempo integral e os cursos oferecidos.

4.2.4.1 A infraestrutura da escola

Considerando as respostas que esboçaram possibilidades de mudança, a infraestrutura⁶¹ da escola foi o elemento que mais apareceu nas mudanças propostas pelos/pelas interlocutores/interlocutoras (15,7%). Essa resposta já era “esperada”, conforme apontamos anteriormente: (i) a infraestrutura da escola foi o penúltimo elemento de maior importância na experiência escolar, segundo a escala likert da tabela 11⁶²; e (ii) verificamos também que 57%

⁶⁰ Diante dos elogios dirigidos a escola por parte dos/das adolescentes na roda de conversa inicial, resolvemos acrescentar no survey uma questão de resposta fechada sobre aquilo que representa uma dificuldade no curso, apontando fatores para os estudantes responderem se esses fatores representam uma dificuldade ou não e, uma questão de resposta aberta sobre aquilo que eles gostariam de mudar no curso. Nas respostas, os estudantes deixaram diversas questões com argumentos simples demais para a compreensão do sentido da resposta, respostas a essa questão como “o horário”, “a carga horária” ou “a infraestrutura” foram comuns na questão, dificultando a análise do conteúdo.

⁶¹ Essa crítica dos estudantes da rede federal em relação a infraestrutura da escola também é apontada por Santos (2014, p.17), contatada por meio de grupos focais, a autora afirma que “As críticas e os elogios à escola se misturam. As críticas dizem respeito em grande parte à estrutura física e pedagógica”

⁶² Considerando as respostas dos alunos do 1º, 2º e 3º anos para essa questão da experiência da escola, verificamos uma diminuição na importância assinalada a maioria dos elementos que compõe a tabela 11 conforme se aumentava o ano do curso. Ou seja, quanto menos tempo o adolescente passou na escola mais ele tende a atribuir

dos pesquisados responderam que a infraestrutura da escola representa uma dificuldade na realização do curso⁶³.

Essa crítica a infraestrutura da escola, varia a depender do tipo de escola que os jovens realizaram o ensino fundamental. Entre aqueles e aquelas que realizaram o ensino fundamental em escolas públicas, 50% assinalou que a infraestrutura da escola representa uma dificuldade para a continuidade nos estudos; entre os/as estudantes com ensino fundamental feito parte em escolas particulares e parte em escolas públicas, 69% diz que representa uma dificuldade e; para os que fizeram o ensino fundamental em escolas privadas, 73% faz a crítica a infraestrutura da escola.

Esses dados corroboram com a fala de um dos alunos sobre a escola quando ele afirma:

A caixa d'água já estourou, o piso já abriu de dentro para fora, mas a escola é muito boa né? O que eu posso dizer dela e além do status do Instituto, por exemplo quando eu vou falar para alguém que eu estudo aqui eu falo 'Ah, eu estudo naquela escola lá na frente da rodoviária, sabe o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo? [aluno 4, 2º ano de Automação Industrial]

Há, aqui, uma contradição inerente a fala do aluno: a escola possui limites em sua infraestrutura, o que significa descontentamento, porém, o fato de estudar na escola federal, considerando os demais elementos supracitados ainda faz o jovem ressaltar o *status* de estudar nessa instituição.

Dentro da categoria infraestrutura, podemos derivar a crítica dirigida a alimentação dos estudantes. Vale apontar que a escola não oferece almoço aos estudantes, apenas “lanches” no período entre aulas. Nos dados do *survey*, descobrimos que a alimentação representa uma dificuldade para 63,9% dos estudantes da escola.

Ao realizar um recorte de gênero, verificamos que 76% das meninas apontam a questão da alimentação como uma dificuldade enfrentada no curso, em maior número em relação aos meninos 56%. O recorte de “cor/raça” aponta que 50% dos amarelos, 63% dos alunos brancos, 64% dos alunos pardos, 69% dos alunos pretos consideram que a alimentação no IF representa uma dificuldade na experiência vivida na escola.

Há duas formas observadas durante as visitas, e relatadas de maneira informal por alguns alunos em relação ao almoço no IF campus de Salto: (i) os estudantes trazem o alimento de casa e utilizam o micro-ondas da escola, ou, (ii) aqueles que almoçam na cantina terceirizada

importância aos elementos constitutivos da experiência na escola. As exceções à regra são: “Infraestrutura da escola”, “Relação com amigos/colegas”, “Estar perto da minha casa”.

⁶³Durante conversas com os estudantes da escola na realização da primeira etapa da pesquisa, alguns alunos queixaram-se de ausência de uma quadra esportiva na unidade. Podemos ponderar de maneira hipotética, o quanto a falta de uma quadra esportiva influencia essa percepção sobre a estrutura da escola.

do *campus*, onde um “prato feito” custa R\$ 10,00, intercalando com os restaurantes nas imediações.

Essa questão da alimentação estudantil foi explorada nos relatos etnográficos da tese de Adriana Silveira (2017) com alunos/alunas do IFES. A autora relata que a ausência de mecanismos institucionais de oferecimento de almoço, gera, questionamentos por parte dos estudantes da escola. Esses questionamentos são rebatidos pela reitoria da escola com argumentos referentes a falta de recursos vindos do Estado.

Considerando o histórico dos anos de 2015-2017, de retração nos investimentos - conforme apontamos anteriormente - e algumas reformas paralisadas, não há uma sinalização de mudanças no curto prazo em relação a infraestrutura das escolas.

4.2.4.2 Ensino em tempo integral

Outra crítica presente nas respostas dos estudantes, diz respeito ao horário do curso. Quando os estudantes foram questionados sobre a influência de estudarem em tempo integral na escolha de ingressar na escola, verificamos que 25% dos estudantes consideram que o fato de ter ensino em tempo integral não influenciou a opção por realizar o ensino médio no IF. Durante as rodas de conversa foi possível perceber algumas menções ao ensino em tempo integral oferecido na escola.

Bom, pra começar: Eu dormi acho que meia hora hoje, é assim. [aluna 1, 2º ano de Automação Industrial]

Eu acho que eu nunca me perguntei como é estar no IF, nunca me veio uma pergunta assim, mas é bem cansativo, como tem uma rotina muito... uma rotina integral, você por exemplo levanta 5 e pouco da manhã, tem gente que acorda às 5h, e pra sair depois 17h, 17h40, 18h mas pra gente não se sentir nesse tempo integral a gente aprende muitas coisas.” [aluno 2, 2º ano de Automação Industrial]

Além do tempo dispendido entre a chegada e a saída da escola, o estudo de Loureiro (2013) sobre jovens do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Espírito Santo – IFES – contribui para interpretarmos a fala da aluna 1 do 2º ano de automação quando constata que mesmo no “tempo livre” fora da escola, os estudantes ainda se encontram ocupados com atividades de aprendizagem vinculadas às obrigações escolares.

O tempo é extenso e cansativo, impelindo os jovens a jornadas de pouco sono e descanso, devido às atividades escolares, que extrapolam as horas em que estão no *campus*, mas é um tempo que “às vezes” se torna bom pelo encontro com os amigos. Em estudo vinculado ao campo da psicologia social, sobre o tempo integral de jovens do IF, Silveira (2017,

94) aponta que a ampliação do tempo escolar, sem um projeto debatido pela comunidade acadêmica, traz implicações para a saúde mental dos estudantes. Segundo a autora:

A associação do tempo integral escolar a um tempo protegido, dada sua extensão, leva a questionar também a intencionalidade, as possibilidades e os riscos dessa proteção, que pode ser experimentada também como um tempo de enclausuramento, tédio, cansaço e angústia (SILVEIRA, 2017, P.94).

Segundo Paro et. al (1988) duas justificativas estão presentes entre os defensores da educação em tempo integral: (i) o turno escolar único não seria o suficiente para dar conta de todo o conteúdo educativo necessário; (ii) estender o tempo que a/o aluna/aluno passa na escola seria um meio de ocupar com mais qualidade o “tempo livre” disponível. No âmbito das políticas educacionais, os autores afirmam:

Para além dos objetivos declarados dos programas, entretanto, a experiência tem demonstrado, que na prática, a coisa tem acontecido de forma bastante diversa, não apenas porquê os altos custos da escola de tempo integral têm impedido sua generalização para além da parcela muito pequena da população, mas também, porque historicamente os projetos e empreendimentos da escola pública de tempo integral têm caminhado não no sentido da universalização da escola em sua dimensão mais caracteristicamente instrutora, senão que tais iniciativas têm-se constituído mais propriamente em minimização dessa dimensão.” (PARO et. al 1988,)

A partir do tópico anterior, sobre a infraestrutura da escola e a alimentação dos/das estudantes, podemos refletir sobre uma complementaridade entre os dois fatores: estudar em tempo integral em uma escola em que a alimentação representa uma dificuldade.

4.2.4.3 Outras possibilidades de cursos

Ao serem perguntados sobre outras opções de cursos técnicos que os alunos gostariam de ser disponibilizados pelo IF, 58,1% responderam não haver outro curso que gostariam e 41,9% responderam positivamente sobre outras possibilidades.

Esses outros cursos de interesse estão na tabela a seguir. O técnico enfermagem é o curso com o maior número de interessados (19,1%), mecatrônica⁶⁴ é o segundo (18%) e Design de interiores o terceiro (12,4%).

⁶⁴ O curso técnico integrado em mecatrônica é oferecido em dois campi do IFSP: Avaré e Presidente Epitácio.

Tabela 14: Outras opções de curso técnico para o ensino médio integrado do IF segundo os estudantes

Cursos	N	%
Enfermagem	17	19,1%
Mecatrônica	16	18,0%
Design de interiores	11	12,4%
Meio ambiente	6	6,7%
Química	5	5,6%
Eletrônica	4	4,5%
Administração	4	4,5%
Artes	3	3,4%
Agricultura	3	3,4%
Gastronomia	2	2,2%
Edificações	2	2,2%
Nutrição	2	2,2%
Não sabem	7	7,9%
Outros	7	7,9%

Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

As políticas de educação profissional direcionadas a ampliação da rede federal estabeleceram como prioridade atender necessidades de desenvolvimento da economia regional. Boanafina; Boanafina e Wermelinger (2017) questionam que essa política de atendimento e fortalecimento de demandas econômicas locais, por vezes chamadas de “vocações regionais”, tem excluído as demandas por formação de profissionais técnicos da área de saúde. Ao mapear a rede federal de educação profissional na formação de profissionais de nível médio para à área da saúde, as autoras constataram que os cursos técnicos relacionados a área da saúde no Brasil cresceram de 174 mil matrículas em 2003 para 314 mil matrículas em 2013 – considerando escolas públicas e privadas -, mas ainda com uma tendência de concentração nas grandes cidades. Nos 5 IFs da RMS⁶⁵, nenhum deles oferece algum tipo de técnico na área da saúde.

Realizando um recorte de gênero sobre essas opções, considerando as primeiras duas respostas, verificamos que a escolha por técnico em enfermagem é apontada majoritariamente por alunas do sexo feminino. Essa preferência feminina por cursos técnicos ligados a saúde corrobora análises realizadas por Elza Ferreira Santos, Josivan dos Santos Moura, Rodrigo Fontes de Andrade (2017) em estudo realizado com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - que:

⁶⁵ Para o primeiro semestre de 2018, Sorocaba oferece os técnicos em administração e eletromecânica, Salto oferece automação industrial e informática, Boituva oferece automação industrial e redes de computadores, São Roque oferece Administração, meio ambiente e produção alimentícia e Itapetininga Administração, edificações, eletrônica e informática.

É possível perceber um número crescente de mulheres presentes nos cursos profissionalizantes. A área cujo índice de matrícula possui o mais alto percentual de mulheres é a da saúde, fato observado em todas as regiões. E o menor percentual de matrícula de mulheres está na área de indústria, fato que também se repete em todas as regiões. [...] Embora a área de informática não tenha essa ideia de força física, de desgaste corporal, ainda há forte a presença do contingente masculino (SANTOS, MOURA, ANDRADE 2017, P.41).

Já a segunda opção mais lembrada nas respostas foi o curso de técnico em mecatrônica⁶⁶. Por mais que a mecatrônica esteja inserida em um segmento semelhante aos cursos de automação industrial e informática, trata-se de um curso diferente de ambos. O técnico integrado em mecatrônica é oferecido em apenas dois *campi* do IFSP – Avaré e Presidente Epitácio.

4.3 Experiências de trabalho

A juventude brasileira é uma juventude trabalhadora. Considerando a larga faixa do que hoje se considera jovem no Brasil (15-29 anos), os dados indicam que mais da metade deles/delas estão trabalhando ou procurando trabalho. No entanto, a taxa de participação desta população é muito diferente quando consideradas as diferentes faixas etárias. Entre os 15 e 17 anos, os dados indicam uma menor presença do trabalho quando comparada às faixas de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos, especialmente nas duas últimas décadas (SPOSITO E SOUZA, 2014; CORROCHANO, ABRAMO, 2016). Ainda que muitos adolescentes ainda trabalhem, inclusive em condições ilegais, os dados indicam uma diminuição de sua presença no mercado de trabalho. Estudos qualitativos recentes também assinalam os esforços das famílias de camadas populares para manterem seus filhos e filhas nessa faixa de idade na escola, ao menos até o final da escolaridade básica (CORROCHANO, 2008; SOUZA, 2018). Este parece ser o caso de boa parcela das famílias dos e das jovens aqui investigados/as.

Considerando que os/as jovens participantes da pesquisa realizam o ensino médio em tempo integral, pode-se pressupor a dificuldade de encontrar tempo para exercer alguma forma de trabalho remunerado no “tempo livre” fora do horário da escola. Pelos dados encontrados percebemos o caráter secundário que o trabalho assume na vida desses adolescentes estudantes do IF. Os resultados do questionário apontam que 92,7% dos respondentes não trabalham ou não exercem atividades para ganhar dinheiro, superando aos dados nacionais apresentados pela PNAD 2017, quando apontam que entre os adolescentes de 15 a 17 anos de idade, ainda em idade escolar obrigatória, 78,3% se dedicavam exclusivamente ao estudo (IBGE, 2018). Ou

⁶⁶ Percebemos que entre os 16 indivíduos que assinalaram querer o curso 12 são do sexo masculino.

seja, a taxa de jovens que se dedicam somente aos estudos da escola investigada é superior ao percentual nacional.

Mesmo com a maioria dos estudantes não trabalhando, verificamos que 94,2% também não estava procurando por trabalho no momento da pesquisa. Outros 88,5% disseram que ainda não começaram a procurar trabalho. Dois pontos podem ser destacados desses resultados: o primeiro, em relação a educação em tempo integral parece estabelecer uma “barreira” no que diz respeito ao tempo disponível para obter ou até mesmo procurar trabalho. E em segundo lugar, é importante considerar que o questionário foi aplicado no primeiro bimestre do ano, podemos considerar que muitos deles, em especial os alunos e alunas dos terceiros anos, estão preocupados em se preparar para a realização dos exames de admissão ao ensino superior.

Entre os estudantes do ensino médio integrado do IF campus de Salto, identificamos que 5,8% estão em busca de trabalho. Esses adolescentes não estão concentrados em um ano específico, mas dispersos entre o 1º, 2º e 3º ano. As razões para busca por trabalho relacionam-se a possibilidade de “ganhar o próprio dinheiro”, ou “ajudar pais, que atualmente passam dificuldades para 'por as contas em dia'”.

Se dividirmos esses estudantes que não trabalham, mas buscam trabalho em duas categorias: trabalhar em busca de (i) independência e (ii) forma de auxiliar na renda familiar vamos encontrar algumas diferenças entre esses indivíduos.

Os que procuram trabalho como meio para possuir independência e o próprio dinheiro, não são, necessariamente, os que possuem maior renda, entre eles, um aluno possui renda familiar de dois salários mínimos, outro de 3 salários mínimos, uma aluna com família de renda 10 salários mínimos e outro não sabe a renda de casa.

Já aqueles que buscam trabalho como forma de auxiliar na renda familiar – no caso 5 estudantes, três meninos e duas meninas - estão concentrados entre as faixas de 3 a 5 salários mínimos. Três moram com o pai e a mãe e dois moram só com a mãe.

Os números relativos aos que trabalham e aos que procuram trabalho corroboram outra questão colocada a esses adolescentes sobre a pressão para o trabalho. Os adolescentes estudados, em sua maioria, responderam não se sentirem pressionados ou pouco pressionados a trabalhar. Para compreender a intensidade dessa pressão para o trabalho, a questão foi abordada no questionário levando em consideração opções como família, escola, amigos, mídia e instituição religiosa, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 15: Pressão para começar a trabalhar

	Pontuação de importância na escala Likert⁶⁷
Mãe ou responsável do gênero feminino	2,24
Pai ou responsável do gênero masculino	2,20
Mídias (Tv, jornais, internet)	2,14
Escola	2,06
Familiares – exceto responsáveis	1,83
Amigos	1,49
Instituição religiosa	1,35

Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Os resultados apontam que os estudantes em geral se sentem nada ou pouco pressionados a trabalhar. A partir disso, podemos refletir sobre a preocupação teórico-metodológica em entender a juventude como múltipla, pois diversos estudos apontam como os jovens das classes populares enfrentam as responsabilidades da vida adulta, especialmente a pressão para a entrada no mercado de trabalho, muitas vezes chegando enquanto estes ainda estão experimentando a juventude ou até mesmo a infância (CARRANO, 2009; SALES; VASCONCELOS, 2016)

Dentre as opções supracitadas que podem exercer essa pressão para o trabalho podemos destacar o papel dos genitores/responsáveis como aqueles que exercem maior pressão entre as categorias disponíveis, porém, a média das respostas apontam que ambos exercem pouca pressão para que os jovens comecem a trabalhar.

Em relação aqueles que trabalham e estudam, verificamos que 7% dos participantes trabalham ou realizam alguma atividade para ganhar dinheiro. Em valores absolutos, são 14 estudantes que responderam estar nessa condição, sendo 1 aluna do primeiro ano, 3 alunas e 4 alunos do segundo ano e 4 alunas e 2 alunos do terceiro ano.

Em geral esses jovens que declararam trabalhar ou exercer uma atividade para ganhar dinheiro, estão vinculados a projetos de iniciação científica e extensão que oferecem bolsas de estudo – 10 dos 14 respondentes⁶⁸. Já os demais realizam atividades de maneira informal/autônoma com assistência técnica, lojas online ou trabalho no campo das artes e/ou música. Esses dados corroboram em parte com o estudo feito por Anjos (2013) sobre os estudantes do IFMG *campus*

⁶⁷ Nessa questão tomamos como base 1=não pressiona, 2=pouca pressão, 3=pressiona mais ou menos, 4=pressiona muito e 5=pressiona totalmente.

⁶⁸ A maioria daqueles que apontaram trabalhar/realizar alguma atividade para ganhar dinheiro estão vinculados a atividades de iniciação científica, parece pertinente apontar aqui sobre o interesse dos estudantes em realizar essas atividades. Ao perguntar as/aos estudantes da escola sobre as dificuldades encontradas no ensino médio do IF, 58% das/dos estudantes apontaram que as poucas vagas de iniciação científica representam uma dificuldade em relação a experiência escolar nessa escola.

de Salinas, a autora identificou que apenas 0,8% dos estudantes declararam trabalhar e cursar o ensino médio integrado, no caso eles exerciam atividades de e-commerce e estágio, algo semelhante aos 4 (2,1%) estudantes supracitados do IFSP de Salto⁶⁹.

Como era de se esperar, a carga horária desses estudantes é menor em relação aos empregos formais em geral, uma vez que esses jovens estudam em horário integral no IF. Desses 14 estudantes, 10 responderam a carga horária é menor que 20 horas semanais, 1 respondente assinalou entre 20 e 30 horas semanais e 3 assinalaram a categoria outras e responderam trabalhar “de Sábado as vezes”, de forma “independente” e o outro possui um horário variável, trabalhando apenas quando clientes requisitam o seu serviço, algo que corresponde de 2 a 4 horas semanais.

Já a remuneração de 13 (92,9%) desses jovens é de até meio salário mínimo (R\$ 477,00). Apenas 1 deles recebe entre 1 e 2 salários mínimos (de R\$954,00 a R\$1.908,00), caso do aluno que trabalha em casa com assistência técnica de computadores. Geralmente, a renda é utilizada com gastos pessoais, conforme relataram 8 dos 14 estudantes trabalhadores; 4 utilizam para parte da renda para as despesas de casa e parte para os gastos pessoais; os outros 2 apontaram que o dinheiro está sendo guardado.

Quando perguntados sobre o porquê de estarem trabalhando, percebemos uma dispersão entre as respostas: Trabalhar para “Adquirir/Ter novas experiências” (57,1%), “Meio de possuir uma renda” (50%), a busca por independência e melhorar o currículo (42,9%); “Apoiar a família”⁷⁰ (21,4%).

Alguns estudos sobre adolescentes estudantes do ensino médio público têm apontado que a necessidade de trabalhar está vinculada a renda familiar e a escolaridade dos pais (VENDRAMINI et al, 2017). No caso dos adolescentes do IF, conforme verificamos no perfil dos estudantes, a escolaridade dos genitores/responsáveis é superior aos parâmetros nacionais, assim como a renda. Esses fatores, aliados ao tempo integral, é uma das justificativas identificadas para entender porque a minoria dos estudantes não esteja trabalhando ou buscando trabalho remunerado. Soma-se a isso, os esforços, identificados por várias outras pesquisas (SANTOS, 2018a, CORROCHANO, 2008), das camadas populares para que os/as jovens finalizem ao menos a escolaridade básica antes do ingresso no mercado de trabalho, tendo em vista as novas configurações do trabalho e às expectativas depositadas na maior escolarização.

⁶⁹ O estudo realizado por Gonçalves e Santos (2017) sobre o perfil dos estudantes das escolas técnicas estaduais cearenses, cujos estudantes também estudam em tempo integral aponta valor próximo ao registrado tanto em nosso em relação aos estudantes que trabalham (1,6%).

⁷⁰ 3 jovens assinalaram essa opção, sendo que, 1 é o jovem que diz trabalhar nos finais de semana.

4.4 A saída do ensino médio integrado

Se a pressão para o trabalho é quase ausente ao longo do ensino médio, na medida em que as/os adolescentes vão se aproximando do fim do ciclo básico da educação, que coincide com a aproximação da maioridade legal, novas demandas são postas para a maioria dos adolescentes investigados⁷¹. Segundo Raquel de Souza Santos (2018a), a conquista da maioridade legal sinaliza um momento de construir uma relação de maior independência financeira em relação aos pais e responsáveis adultos, senão de contribuir para a manutenção da unidade doméstica, colocando em ação um ciclo de trocas em que as dívidas dos pais são retribuídas pelos filhos por meio da ajuda no funcionamento do grupo como um todo.

A autora ainda complementa que embora não seja o término da juventude, o fim do ciclo da educação básica indica uma mudança nos rumos de status que pode ter consequências para as experiências de moças e rapazes, sendo tais processos dimensões importantes para a compreensão da relativa heterogeneidade dos jovens e de seus itinerários, mesmo estando eles situados em uma mesma posição social (SANTOS, 2018a).

Para compreender as condicionantes sociais que envolvem essas expectativas, Velho (2003) discute a relação de conflito na constituição dos projetos de vida juvenis entre os valores e práticas aprendidas no ambiente familiar e os valores e práticas aprendidos nos círculos sociais, em especial o da escola, em que o jovem está inserido.

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de *projetos* com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com os outros *projetos* individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do *campo de possibilidades*.” (VELHO, 1994, p.47)

O conceito de “projeto” para Velho (1994, p.46) é uma conduta específica ordenada para alcançar determinados objetivos. A propósito, esses objetivos não surgem a partir do próprio indivíduo por si só, mas surge como resultado da realidade histórica e social em que esse está inserido. Como afirma o próprio autor, “Os *projetos* individuais sempre interagem com outros dentro de um *campo de possibilidades*. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos.”

Já segundo Dayrell; Leão e Reis (2011, p.1071) “[...] o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo

⁷¹ Conforme apontamos anteriormente, 1,3% dos estudantes já se encontravam na maioridade legal no momento da realização do questionário.

linear, como está presente no senso comum. ” O projeto, segundo esses autores possui transitoriedade e tende a se transformar a depender do contexto que o jovem está vivenciando.

O projeto de vida, torna-se parte de um mecanismo de “adiamento das recompensas” fortemente enraizado no senso comum até os dias de hoje. Sendo assim, implica basicamente em adiar para o futuro a satisfação que o tempo presente não pode garantir, em vista dos benefícios que esse adiamento torna possível. Assim, “o tempo presente não é apenas a ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que “prepara” o futuro” (DAYRELL; LEÃO E REIS, 2011, p.1073). Esse mesmo contexto supracitado também estabelece o que os autores chamam de campo de possibilidades.

O conceito de campo de possibilidades é fundamental para que o conceito de projeto não fique delimitado sob bases subjetivistas. O conceito representa as possibilidades que podem ser experimentadas pelos sujeitos, tendo em vista o *locus* social e contexto historicamente vivido.

Para conhecer as expectativas dos estudantes para depois do ensino médio, questionamos sobre o que os jovens pretendem fazer quando finalizada essa etapa de ensino. Na questão, os respondentes puderam assinalar mais de uma opção na resposta, como podemos verificar na tabela a seguir, o ingresso no ensino superior (70,7%) foi a opção mais assinalada entre as repostas corroborando alguns resultados obtidos na roda de conversa com os estudantes⁷², outros estudos realizados com estudantes do ensino médio integrado de outras instituições federais.

⁷² Uma estudante apontou essa questão da seguinte forma “eu acredito que a maioria das pessoas que estudam aqui já saem com a cabeça focada na faculdade, diretamente na faculdade que quer seguir, não penso muito assim em trabalho agora, penso mais em estudar. [aluna 1, 2º ano de Automação Industrial]”

Tabela 16: Expectativas sobre o que os alunos irão fazer depois de terminar o ensino médio

	N	(%)
Cursar o ensino superior	135	70,7%
Trabalhar	89	46,6%
Fazer um intercâmbio	47	24,6%
Fazer cursinho pré-vestibular	36	18,8%
Não sei	26	13,6%
Realizar trabalho comunitário	7	3,7%
Fazer outro curso técnico	6	3,1%
Outro	5	2,6%
Fazer um curso profissionalizante de curta duração	3	1,6%

Elaboração própria.

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Porém, é possível verificar entre estudantes com expectativas de cursar o ensino superior, metade desse grupo também assinalou a opção trabalhar, e outra metade a opção ensino superior foi respondida como única ou junto a outras opções como “Fazer cursinho pré-vestibular” ou “Fazer um intercâmbio”

4.4.1. Ingresso no ensino superior

Inserida em uma perspectiva da sociologia da educação que busca entender a eficácia escolar em meio as diferenças dos sujeitos como variáveis, Sales, Heijmans e Silva (2017) realizaram um *survey* com 1.570 ex-alunos que concluíram ou abandonaram cursos técnicos entre 2006 e 2010 em instituições de ensino técnico da rede federal mineira, na busca de encontrar relações entre variáveis para explicar o acesso dos jovens egressos da educação técnica ao ensino superior, constatando que a transição educacional do ensino técnico de nível médio para o ensino superior ocorreu de forma positiva para 61,7% dos participantes da pesquisa, com maior probabilidade entre os indivíduos com maior renda e com pais com maior grau de escolaridade, além disso, a análise multinível realizada pelos autores aponta para uma maior inserção no ensino superior entre indivíduos cujo ensino médio foi realizado de forma integrada.

Podemos verificar algumas diferenças nos projetos de vida de alguns/algumas estudantes a depender do curso que realizam na escola. Entre as/os jovens do 3º ano em automação industrial, 58% assinalaram querer cursar o ensino superior ao terminar o ensino médio e 42% disseram não saber o que fazer ao fim do curso⁷³. Entre as/os estudantes do curso de informática: 84% assinalaram querer cursar o ensino superior ao fim do ensino médio e apenas 6% ainda não sabem o que fazer, estatísticas superiores a algumas escolas públicas já investigadas⁷⁴.

Como já destacado anteriormente, os/as estudantes questionados na pesquisa predominantemente desejam ingressar no ensino superior após o fim do ensino médio (70,7%). Quando perguntados sobre o curso que desejam ingressar, verificamos que o curso de engenharia – em suas diferentes ramificações – se sobrepõe como principal opção dos estudantes.

⁷³ 58% dos estudantes do técnico em automação industrial apontaram que “estar melhor preparado/preparada para entrar no ensino superior” influenciou totalmente a entrada desses alunos no IF, porém

⁷⁴ O estudo de Sparta e Gomes (2005) realizado com estudantes do terceiro ano do ensino médio em escolas públicas e privadas gaúchas verificou que chegada no ensino superior tem sido valorizada como a principal alternativa entre esses estudantes da pesquisa, sejam eles da rede pública ou privada, porém mesmo o ingresso no nesse nível de ensino como o objetivo da maior parte dos/das adolescentes, há uma variação significativa entre os respondentes da rede pública e privada. O estudo mostra enquanto na rede pública 77% dos estudantes assinalaram ingressar no ensino superior, na rede privada esse número chegou a 95%.

Tabela 17: Curso que irá fazer no ensino superior depois do ensino médio

Curso	N	(%)
Engenharia	37	27,4%
Totalmente indeciso	29	21,5%
Indeciso em relação a áreas diferentes	21	15,6%
Ciências da computação	8	5,9%
Indeciso em relação a cursos de uma mesma área	6	4,4%
Medicina	6	4,4%
Arquitetura	4	3,0%
Psicologia	4	3,0%
Química	3	2,2%
Design	2	1,5%
Moda	2	1,5%
Artes cênicas	1	0,7%
Automação Industrial	1	0,7%
Biologia	1	0,7%
Ciências Sociais	1	0,7%
Cinema	1	0,7%
Economia	1	0,7%
Enfermagem	1	0,7%
Letras	1	0,7%
Mecatrônica	1	0,7%
Odontologia	1	0,7%
Pedagogia	1	0,7%
Redes de computadores	1	0,7%
Veterinária	1	0,7%

Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Ao relacionarmos as variáveis de sexo a escolha dos cursos, identificamos diferenças. Os cursos mencionados pelos alunos do sexo masculino foram: engenharia (41,3%), ciência da computação (10%), automação industrial (2,5%), arquitetura (1,3%), cinema (1,3%), economia (1,3%), gastronomia (1,3%), redes de computadores (1,3%).

Entre as alunas, os cursos de nível superior assinalados foram: medicina (9,6%), engenharia (7,7%), psicologia (5,8%), arquitetura (3,8%) artes cênicas (1,9%), biologia (1,9%), veterinária (1,9%), enfermagem (1,9%), pedagogia (1,9%), letras (1,9%), ciências sociais (1,9%), odontologia (1,9%), design gráfico (1,9%).

Ao realizar uma comparação entre as escolhas futuras de meninos e meninas, observamos maior amplitude profissional e maior riqueza de profissões na descrição das escolhas dos cursos de educação superior para as moças, como também, a tendência de jovens

do sexo feminino estarem mais propensas a ingressar no ensino superior em áreas como saúde e educação⁷⁵ (GUIMARÃES, 2005; GRAF; DIOGO, 2009).

Ainda que o público feminino opte por profissões diversas, quando considerado em relação as escolhas do público masculino percebemos que a divisão sexual do trabalho se faz presente nas escolhas desses/dessas estudantes. Segundo Kergoat (2009, p.67)

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.)

Essa divisão sexual do trabalho, condiciona a própria constituição das identidades do masculino e do feminino, atribuindo responsabilidades e tarefas diferenciadas para homens e mulheres. Ela pode ser observada diante das situações em que as mulheres são associadas a atributos considerados “femininos” como afeto, emotividade, organização, paciência, passando assim, a ser designadas e/ou vistas em espaços de trabalho que correspondem a esses estereótipos e, os homens como líderes e viris, sendo associados a atividades de trabalho manual e de gestão⁷⁶ (SILVA; GITAHY, 2006; LUZ, 2009). É importante ressaltar conforme afirma Carla Cabral (2005, p.11) “Não quer dizer que uma carreira seja mais masculina ou feminina que outra, mas que os valores que as construíram tem imbricados a história e a cultura de homens e mulheres.”

Nesse caso, os meninos, em sua maioria desejam continuar seus estudos em áreas vinculadas ao desenvolvimento tecnológico. Destaque deve ser dado à escolha dos estudantes pelos cursos de engenharia (41,3%), aproximadamente metade respondentes que desejam ingressar no ensino superior. Já na primeira etapa do estudo, em meio as conversas, a opção por cursos de engenharia foi apontada por alguns estudantes “O curso, ele vai ser muito importante para mim, ele é ‘exatas’ e eu quero seguir uma faculdade que envolve contas, e engenharia civil, eu pretendo fazer engenharia. ” [aluno 2, 2º ano de Automação Industrial]. Alguns estudos vinculados ao observatório da educação em engenharia⁷⁷ apontam o crescimento dos cursos no

⁷⁵ Pesquisas tem apontado que historicamente as mulheres foram afastadas do círculo da produção científica e tecnológica. Segundo Carla Cabral (2005, p.14) “Tanto mais se dirige para regiões e/ou estados, mais dissonâncias aparecem. Nos seis estados com maior numero de grupos de pesquisa, as mulheres são maioria nas grandes áreas de ciências humanas (60,56%), saúde (56,30%) e letras, lingüística e artes (69,51%); nas ciências biológicas e sociais aplicadas, há uma distribuição mais equitativa; as engenharias e ciências da computação (24,27%) e as ciências exatas e da terra (29,62%) são as grandes áreas em que há os menores percentuais de mulheres.”

⁷⁶ Conforme os estudos sobre masculinidades têm apontado, as masculinidades são múltiplas e nesse sentido, ser homem realizando trabalhos de menor qualificação e maior empenho de força física, culturalmente constitui uma forma de ser homem diferente em relação aqueles que possuem maior qualificação profissional e realizam trabalho com menor desgaste físico.

⁷⁷ O Observatório da educação em engenharia tem por objetivos principais desenvolver atividades de estudos e pesquisas sobre a formação e o exercício profissional em engenharia, em termos de: Retrospecto, atualidade,

Brasil nas primeiras décadas dos anos 2000. Segundo os professores do Observatório de educação em engenharia – OEE - apontam

A formação em Engenharia vem apresentando um significativo crescimento não só quando analisada de forma isolada, mas também quando comparada com outros cursos. Com o intuito de realizar este estudo comparativo, foram destacados os cursos mais numerosos, como é o caso da Administração, Direito, Pedagogia, e Superiores de Tecnologia, além da Medicina, que é um curso de referência e que atualmente está em evidência devido à alegada falta de médicos – e também em função das medidas governamentais que afetam os estudantes, os docentes e os profissionais desta área (OLIVEIRA, ALMEIDA, CARVALHO, PEREIRA, 2013, p.17)

Como bem apontou Wendy Faulkner (2007, p.22) “Fazer a escolha para ser um engenheiro é somente o primeiro passo para tornar-se um”, percebemos com esse estudo que a própria perspectiva de escolher uma formação em engenharia passa por relações generificadas, pois, se para 41,3% dos meninos que desejam ingressar no ensino superior cursar engenharia é parte de sua expectativa, entre as meninas que desejam continuar os estudos em nível superior, cursar alguma engenharia está nos planos de 7,7% delas⁷⁸.

O próprio desenvolvimento tecnológico não se dá de forma neutra, sendo atravessado por questões de gênero. Segundo Andrea Maila Voss Kominek e Ana Crhistina Vanali (2016) dois fatos podem ser constatados quando utilizamos o conceito de gênero para observar a tecnologia na sociedade atual: (i) O fato de a tecnologia não ser normalmente pensada ou construída por mulheres, apesar de estas possuírem demandas e necessidades específicas e; (ii) o fato de independente de não ser pensada para elas, os avanços tecnológicos impactaram significativamente suas vidas. Os avanços da tecnologia inclusive, condicionaram que as mulheres passassem a cada vez mais ocupar o espaço público, entretanto, o acesso à tecnologia não está acontecendo de forma igualitária.

O desenvolvimento da informática acompanha concomitantemente o próprio desenvolvimento da ciência. A informática, assim como a ciência é uma ferramenta importante para o exercício do poder, pois ela propicia subsídios para que a classe dominante mantenha seu poder sobre a classe dos dominados, logo, incluir as mulheres no campo da informática pode ameaçar a hegemonia dos que estão no poder⁷⁹. Embora, algumas ações governamentais

evolução e prospecção; Organização, gestão e avaliação de cursos e de sistemas educacionais de engenharia. O observatório pode, também, mediante convênios e projetos em parceria ou de prestação de serviços, contribuir com Instituições e Entidades relacionadas à Engenharia. O observatório encontra-se registrado na Universidade Federal de Juiz de Fora e no CNPq com a seguinte denominação: NEPENGE - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Exercício Profissional da Faculdade de Engenharia - (UFJF, 2015)

⁷⁸ É importante referenciar que os desafios enfrentados pelas engenharias vão além da escolha profissional e dos conhecimentos adquiridos no curso universitário.

⁷⁹ Por mais que a informática seja, atualmente, um espaço masculinizado, algumas mulheres ocuparam lugar de destaque no desenvolvimento da informática, como Augusta Ada Byron, Grace Murray Hopper, Adele Goldberg, Marina C. Chen ou Sulamita Garcia (SCHWARTZ et al. 2006).

tenham facilitado a inserção das mulheres no campo das ciências, elas ainda não estão em situação de igualdade em relação aos homens nessas áreas. Nesse sentido, em relação aos projetos de futuro do público feminino, verificamos que a continuação dos estudos na área de ciência da computação é uma opção considerada apenas pelos meninos da amostra estudada. Diante disso, é válido considerar o estudo de Marcel Maggion Maia (2016) onde o autor identifica que o número de concluintes nos cursos superiores brasileiros do campo da computação, entre 2000 e 2013, cresceu 98% para os homens, ao passo que decresceu 8% para as mulheres, constituindo um fenômeno raro no ensino superior brasileiro, mesmo quando comparado a campos masculinizados, como o da engenharia.

De maneira mais ampla podemos pensar o atual contexto de desenvolvimento tecnológico e também da globalização como condicionantes as diferenças de gênero presente nos projetos de futuro. Considerando as análises de Helena Hirata (2003, 2005, 2016) sobre as relações de gênero e trabalho em sua relação com o fenômeno da globalização apontam que esta está atrelada a fenômenos como interdependência crescente entre as economias nacionais, transformando a economia mundial e acentuando suas heterogeneidades, assim “[...] acreditamos que a busca do processo de internacionalização do capital irá estimular a diversidade e a heterogeneidade do trabalho e a situação do emprego de homens e mulheres, do Norte e do Sul” (HIRATA, 2005, p.113). Os efeitos da globalização sobre a divisão sexual do trabalho afetaram homens e mulheres, de maneira geral, com uma necessidade de maior envolvimento no trabalho, acompanhado de um processo de intensificação das atividades e uma insegurança no emprego. Enquanto o emprego masculino foi reduzido ou se manteve estagnado, a participação das mulheres no mercado de trabalho aumentou - por vias formais e informais -, especialmente no setor de serviços⁸⁰.

Uma outra face da divisão sexual do trabalho que está presente nas perspectivas de continuação dos estudos e profissionalização desses/dessas jovens envolve a procura por cursos. A partir dessas respostas sobre os cursos que alunos e alunas pretendem cursar no ensino superior, classificamos as respostas dadas em três subcategorias: a primeira para cursos de bacharelado, a segunda disciplinas da escola básica e a terceira o curso de pedagogia. Com essas subcategorias, identificamos uma predominância do interesse dos estudantes em cursos

⁸⁰ Por mais que não seja o foco da análise desse estudo, quando se trata da divisão sexual do trabalho é importante não se esquecer de ressaltar a divisão do trabalho doméstico. Segundo Hirata (2002, p.150) “Em oposição a essas tendências recentes no trabalho profissional feminino, as mudanças no trabalho doméstico são menores e muito mais lentas. Se o forte desenvolvimento das tecnologias tendeu a facilitar essas tarefas, a divisão sexual do trabalho doméstico e a atribuição deste último às mulheres, em realidade, continuou intacta.”

para formação de bacharéis, constituindo 91,1% dos respondentes, em relação à 8,2% que apontaram disciplinas da escola básica e 0,7% o curso de pedagogia/licenciatura.

Ao aprofundar quem são esses 8,9% que pretendem realizar um curso que está atrelado a disciplinas da educação básica ou pedagogia, verificamos que todas as respondentes desse grupo são do sexo feminino.

Essa preferência – acentuada, e, de certa forma, já esperada no caso da escola técnica – dos jovens pelos cursos de bacharelado no ensino superior vai além de uma questão de gênero, mas constitui um fenômeno à parte que ocorre nos cursos de nível médio em geral. Os dados acima corroboram com os dados obtidos pelo estudo de Gisela Tartuce, Marina Nunes e Patrícia de Almeida (2010) com jovens de escolas públicas e privadas do 3º ano do ensino médio sobre a procura pela carreira docente no Brasil. Entre os jovens investigados pelas autoras 9% indicaram cursos ligados às disciplinas da escola básica e 2% o curso de pedagogia ou alguma licenciatura. Para as autoras, a escolha profissional está relacionada ao campo de possibilidades experimentada pelo indivíduo e a decisão profissional está relacionada a fatores de natureza extrínseca e intrínseca aos indivíduos. Entre os fatores intrínsecos apontados pelos jovens, a falta de identificação pessoal com o trabalho docente é destaque, em grande parte, por conta da percepção de que o exercício da docência requer “dom” ou “vocaçãõ” para a atividade. A própria experiência dos jovens enquanto alunos os fazem não se identificarem com o trabalho do professor. Já os fatores extrínsecos identificados pelas autoras que levam os alunos do ensino médio a não buscarem uma formação para uma carreira de professor estão atreladas as condições sociais e financeiras oferecidas atualmente, influenciando tanto as famílias dos adolescentes quanto os próprios a rejeição da profissão docente⁸¹.

Constata-se, também, diversos jovens com dúvidas e incertezas em relação ao curso superior que desejam ingressar, para abarcar esses sujeitos na análise, desenvolvemos 3 categorias: a primeira com a denominação “totalmente indeciso”, para classificar respostas como “Não sei ainda”, “Ainda estou indeciso” ou “Estou avaliando possibilidades”; a segunda subcategoria, denominada “Indeciso em relação a cursos de uma mesma área”, é utilizada para descrever aqueles jovens com uma área em mente, mas que ainda não sabe qual curso deseja seguir. Esta denominação atende a casos como “Ainda indeciso se seguirei a área de informática, se sim provavelmente será ciência da computação” ou “Algo na área da saúde” e; uma terceira denominação para casos em que estudantes estão na indecisão entre cursos de áreas diferentes, como por exemplo “Psicologia ou Ciências Biológicas”, “gastronomia ou

⁸¹ Segundo dados do INEP o número de docentes que atuam no ensino médio caiu 2,5% entre 2015 e 2017 (BRASIL, 2018).

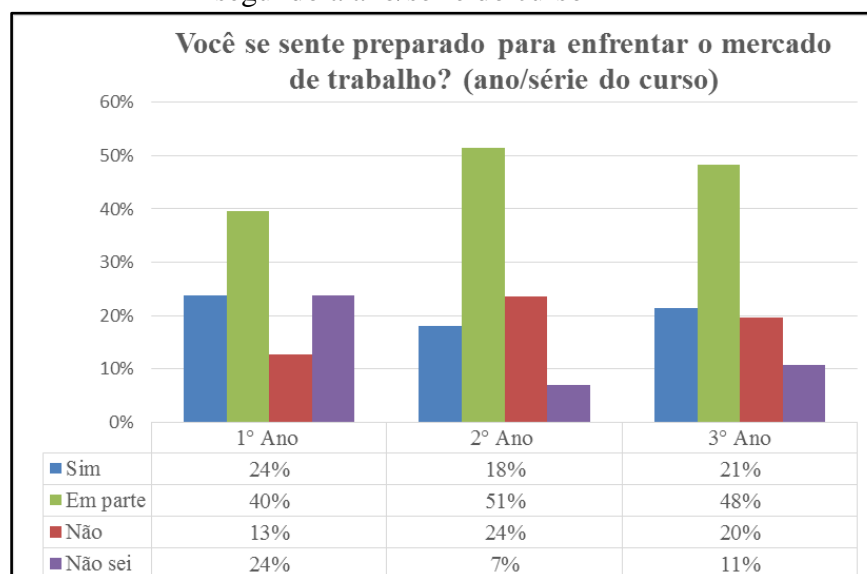
mecatrônica ou “Ainda não me decidi fixamente, porém engenharia química, matemática (para pesquisa), economia, ou história.”

Esses alunos com essa postura de indecisão entre uma área ou outra já haviam sido identificados na primeira etapa do estudo, quando alguns estudantes foram perguntados sobre as expectativas em relação ao trabalho e a saída do ensino médio, foi possível obter respostas como “Eu tenho umas ideias muito diferentes, ou eu vou seguir psiquiatria, ou engenharia civil, ou artes rrsrs né” [aluna 3, 2º ano de Automação Industrial].

4.4.2. Ingresso no mercado de trabalho

Quando perguntamos aos adolescentes estudantes do IF se eles/elas se sentiam preparados para enfrentar o mercado de trabalho, encontramos 46,6% apontando se sentir “em parte” preparados para essa questão, 20,9% dizendo que sim, 18,8% dizendo que não e 13,6% não souberam responder. Em relação a variável gênero, há um equilíbrio entre meninos e meninas⁸² semelhante aos dados gerais.

Gráfico 14: Sentimento de estar preparado/preparada para o ingresso no mercado de trabalho, segundo a ano/série do curso



Elaboração própria

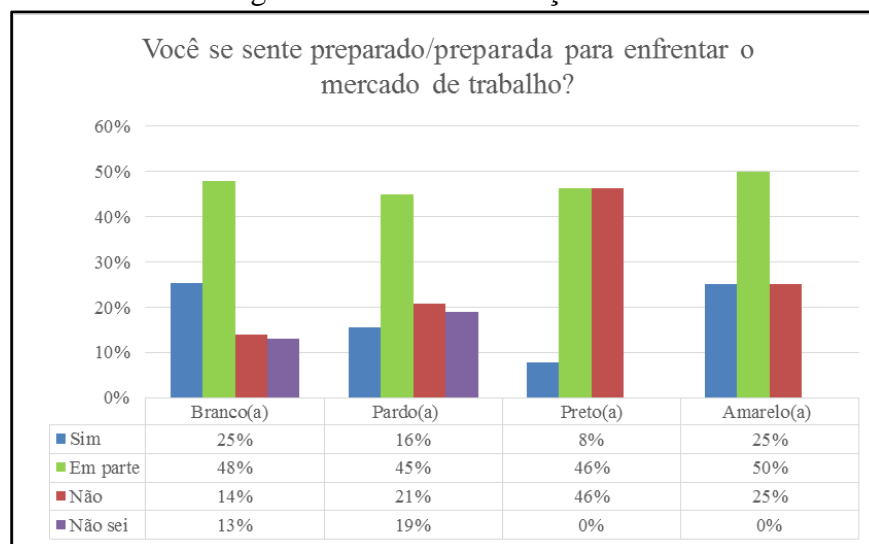
Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Percebemos que conforme os adolescentes avançam os anos/as séries na escola, eles/elas passam a ter menos dúvidas sobre estarem preparados ou não para enfrentar o mercado de trabalho. Esse sentimento de estar mais preparado para enfrentar o mercado de trabalho

⁸² Meninos: sim 21,6%, em parte 47,4%, não 19% e não sei: 12,1%; meninas: sim 19,7%, em parte 47,9%, não 18,3% e não sei: 14,1%.

demonstra algumas diferenças significativas no tocante à variável cor/raça. como podemos ver no gráfico abaixo, adolescentes negros – pardos (16%) e pretos (8%) – se sentem menos preparados a enfrentar o mercado de trabalho em relação aos autodeclarados brancos (25%) e amarelos (25%).

Gráfico 15: Sentimento de estar preparado/preparada para o ingresso no mercado de trabalho, segundo a variável cor/raça



Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

Os resultados sobre a relação que esses jovens estabelecem com o trabalho, apontaram que a grande maioria deles não está trabalhando e se sentem pouco pressionados a trabalhar. Nesse sentido, quando perguntados sobre seus projetos em relação ao mundo do trabalho, percebemos que 43% dizem estar elaborando seus projetos, 35% responderam não pensar em trabalho no momento, 16% dizem ter projetos em mente, mas ainda não estão em prática e 5% afirmam já estarem colocando seus projetos de futuro em relação ao mundo do trabalho em prática.

Tendo em vista esse distanciamento do trabalho a curto prazo. Verificamos que embora 46,6% dos participantes do questionário assinalaram a opção trabalhar após o fim do ensino médio, apenas 7 (3,6%) do total de estudantes, demonstraram interesse em apenas trabalhar quando terminar o curso de nível médio do IF. Dos 7 estudantes 6 são do sexo masculino e, 4 deles apenas um responsável está trabalhando na residência. Esse dado aponta uma questão enfrentada por esses jovens do século XXI: a necessidade contínua de qualificação educacional e a progressiva desvalorização do ensino de nível médio.

Tendo em vista as mudanças ocorridas na legislação trabalhista brasileira e as perspectivas de futuro do trabalho no Brasil, em especial pós aprovação da Lei N° 13.467 de

julho de 2017, a chamada reforma trabalhista, consideramos pertinente - uma vez que estamos tratando sobre a temática trabalho – questionar a essa geração que está prestes a entrar no mercado de trabalho, o que ela considera importante e gostariam de ter no futuro.

Tabela 18: Características sobre o trabalho que os jovens gostariam de ter no futuro

Sobre o trabalho que gostaria de ter no futuro	Pontuação de importância na escala Likert
Trabalho mais prazeroso	4,52
Registro em carteira	4,42
Benefícios (férias, 13, aposentadoria e etc)	4,28
Possibilidade de estudar/ aperfeiçoar conhecimentos	4,27
Salário	4,27
Acesso a tecnologias	4,19
Autonomia/ independência	4,17
Flexibilidade de horários	3,63
Trabalho em outra cidade/ país	3,18
Menos tempo de trabalho	2,93
Trabalho relacionado com o curso que faz hoje	2,87
Possibilidade de trabalhar em casa	2,87
Trabalho em tempo integral	2,72
Trabalho perto de casa	2,71

Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

A tabela acima revela que realizar um trabalho mais prazeroso é a característica mais importante em relação a expectativas de trabalho desses adolescentes no futuro. Esse resultado corrobora com algumas pesquisas realizadas no Brasil que estudam a percepção e expectativas de jovens em relação ao trabalho. Embora, jovens de diferentes condições de renda estabeleçam com o trabalho diferentes sentidos de necessidade, realizar um trabalho mais prazeroso é algo apontado por esses jovens. Ao mesmo tempo, ter um trabalho que gosta não significa desvalorizar alguns direitos historicamente conquistados, tais como: um trabalho com registro em carteira e acesso a benefícios, tais como férias, 13º salário, direito à aposentadoria.

As opções “Trabalho perto de casa” ou mesmo “Trabalhar em casa” foram consideradas em média características pouco ou mais ou menos importantes. Conforme apontamos anteriormente no perfil do corpo discente da escola, 1 em cada 4 estudantes vêm de outro município próximo a Salto e geralmente demoram 1 a 2 horas por dia no trajeto para a escola.

4.4.3. Suportes para os projetos de futuro

A continuação dos estudos em nível superior, a inserção – ou não – no mercado de trabalho ou o desafio de enfrentar a dúvida sobre qual caminho seguir após o fim do ensino médio integrado fez-se presente nas respostas dos/das jovens. Contudo, a execução desses projetos de futuro, envolve elementos que vão além do engajamento dos próprios indivíduos⁸³, configurando suportes existenciais que auxiliarão/condicionarão as ações desses/dessas jovens

Em contraposição ao individualismo como modelo de representação da vida moderna⁸⁴, os suportes são, segundo Danilo Martuccelli (2007) um conjunto de sustentações que mantém os indivíduos diante dos desafios inerentes à trama social. Todos os indivíduos são dotados de apoios aos quais podem se manter e se construir socialmente. Conforme afirma o autor:

El individuo no es pues aprehensible más que desde este conjunto de soportes, materiales y simbólicos, próximos o lejanos, conscientes o inconscientes, activamente estructurados o pasivamente padecidos, siempre reales em sus efectos y sin los cuales propiamente hablando, el actor no subsistiría. (MARTUCCELLI, 2007, P.77)

Tendo em vista que os suportes podem ser ou não reconhecidos como suportes pelos indivíduos, na tabela a seguir aponta os dados sobre os sujeitos e instituições que propiciam apoio a esses jovens e que possuem materialidade para tal.

Tabela 19: Sujeitos e instituições que podem apoiar os projetos de futuro por grau de importância segundo os jovens

Apoio para os projetos futuros	Pontuação de importância na escala Likert
Mãe ou responsável do gênero feminino	4,32
Dinheiro (Condições financeiras)	3,97
Pai ou responsável do gênero masculino	3,93
Os professores/as do Instituto Federal	3,45
Familiares (exceto responsáveis)	3,12
Amigos	3,12
Os colegas do Instituto Federal	2,92
Programas governamentais	2,56
Fé / crença religiosa	2,55
Redes sociais/ youtube	2,06

Elaboração própria

Fonte: Questionário aplicado entre 16/04/2018 e 20/04/2018

⁸³ O conceito de suporte tem suas bases iniciadas na crítica feminista do começo do século XX quando o movimento denunciou as condições privilegiadas dos homens como meio de sustentação para que desfrutassem de maior prestígio na hierarquia social (MARTUCCELLI, 2007, p.74).

⁸⁴ Segundo Martuccelli (2007, p.70) “El proyecto de una sociedad en la cual cada individuo se sostiene desde el interior no há sido jamás, em la práctica, uma realidade histórica. Mas allá de ciertas proclamas ideológicas que han acompañado el advenimiento del capitalismo liberal, rápidamente fue muy claro que era necessário “organizar” el control de la población, y que em todo caso, el modelo de um sujeto autónomo e independiente era uma figura ética unicamente reservada a ciertos individuos.”

Com base na escala *likert* de importância, identificamos que a mãe/responsável do gênero feminino são os sujeitos mais importantes no apoio aos projetos de futuro desses adolescentes, segundo os resultados, elas estão entre a graduação “muito importante” e “totalmente importante”. O papel assumido pela mãe como figura principal para dar suporte aos projetos de futuro, tanto das moças como dos rapazes.

Dinheiro (condições financeiras) aparece como o segundo critério de maior relevância com uma pontuação média de 3,97, ou seja, entre as graduações “mais ou menos importante” e “muito importante”. Os pais ou responsáveis do gênero masculino aparecem logo atrás com 3,93 pontos de média.

Por fim, entendemos que a experiência de estudar na escola federal vai além da simples qualificação profissional. Verificamos que há na experiência educacional promovida pela escola que a educação profissional se constituiu como algo importante para os/as estudantes⁸⁵. Todavia, o ensino técnico não é o elemento central e de consenso entre os jovens pesquisados⁸⁶, e ainda, relações de gênero mediam os sentidos atribuídos por parte dos jovens ao ensino profissionalizante.

⁸⁵ Constatamos também, para essa questão, haver uma diferença em relação aos cursos, principalmente na resposta daqueles ingressantes no primeiro ano. Para os alunos/alunas do primeiro ano em informática, entrar na escola por conta do ensino técnico influenciou muito ou totalmente 57,6% dos respondentes, já no curso de automação industrial esse valor relativo é de 75%.

⁸⁶ Cursar o ensino médio integrado do IF como preparação para o Ensino Superior também está colocado como elemento motivador desses jovens. Como afirma um aluno “Meu projeto é passar em universidades públicas. Eu não vim tanto pelo curso técnico, mas eu aceitei fazer o curso técnico porque estava pensando que talvez ele ia melhorar, ele ia acrescentar para mim”. [aluno 2, 2º ano de Informática]

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as escolas técnicas federais se transformaram com o decorrer dos anos, tanto em seus aspectos educacionais, como em relação ao próprio público que busca e tem acesso a essas instituições de ensino. Se em sua fundação, no início do século XX, a legislação deixava claro que se tratava de uma “escola para aleijados e desvalidos da sorte”, atualmente, as/os ingressantes nas escolas técnicas federais possuem origens sociais e escolares diversas. É notório que a ampliação da rede de escolas federais realizada durante os anos de 2004-2014 propiciou uma mudança na rede. Embora seja necessário apontar que a ampliação no número de escolas teve pouco impacto no sistema educacional brasileiro, dado que a rede ainda é responsável por apenas 2% das matrículas no ensino médio brasileiro, alcançando assim, apenas microrregiões. Não obstante, conforme alguns jovens apontaram, a escola federal é vista como provedora de “ensino de qualidade” na microrregião onde está inserida.

Essa referência na microrregião se expressa na presença de jovens de municípios vizinhos matriculados no ensino médio integrado da escola. No caso do IF de Salto, foi possível perceber a presença de aproximadamente 1 em cada 4 estudantes da amostra residem em outros municípios vizinhos a Salto, como Itu, Indaiatuba, Campinas e Cabreúva, onde não há Institutos Federais – exceto Campinas.

Sobre o perfil dos estudantes, pudemos verificar que ambos os cursos possuem em seu corpo discente uma predominância de estudantes do sexo masculino, corroborando outros estudos empíricos com estudantes de escolas técnicas, na rede federal (ANJOS, 2013; SANTOS, 2014; CAÚ, 2015). No curso de automação industrial, as meninas representam aproximadamente 30% do público discente, se assemelhando mais às formações de nível superior de característica tecnológica (LUZ, 2009) ou a algumas formações como engenharia mecânica, elétrica, produção e afins ligadas ao trabalho na indústria (LOMBARDI, 2011).

Verificamos que em relação à autodeclaração de “cor/raça”, segundo o método utilizado pelo IBGE, a escola possui uma representatividade de “cor/raça” semelhante à localidade onde está inserida. Nesse sentido, percebemos que as políticas de ações afirmativas têm possibilitado a inserção de adolescentes pardos/pardas e pretos/pretas na escola pública federal. Entretanto, ainda que a política de cotas possibilite a entrada de estudantes pardos/pardas e pretos/pretas, o número de estudantes do sexo feminino autodeclaradas pretas ainda é baixo em relação ao total de estudantes, menos de 2% do corpo discente.

A entrada dos jovens no IF, dialoga com suas expectativas de futuro, tanto em relação a uma possível chegada no ensino superior, quanto o ingresso no mercado de trabalho, especialmente considerando a escola federal como espaço que irá propiciar um futuro. O

diploma da instituição federal assume maior relevância que o próprio ensino profissionalizante. Nesse sentido, os/as jovens do IF de Salto se assemelham aos jovens de outras escolas técnicas federais investigadas (LOUREIRO, 2013; ANJOS, 2014). Contudo, o fator que mais influenciou o corpo discente da escola foi encontrar melhores professores.

Essa busca por melhores professores parece se efetivar nas respostas dos estudantes quando se referem aos professores/professoras da escola técnica. O critério mais importante, tanto para alunos como para alunas, é a dinâmica/qualidade das aulas que passam diretamente pela atuação dos professores; geralmente a atuação dos professores não representa uma dificuldade para os/as estudantes e; na questão dos suportes para o desenvolvimento dos projetos de vida, os/as professores/professoras são, em geral, mais importantes que amigos e colegas da escola.

Já as questões mais estruturais que envolvem a procura pelo ingresso no IF, como: “ingressar no ensino superior” ou “conseguir um emprego com melhor remuneração” dialogam com desafios do tempo presente, tanto em relação à gênero, como nas relações étnico/raciais. Ao direcionarmos nosso olhar a questão da chegada dos alunos ao instituto, verificamos como a escola possibilita aos ingressantes na escola uma “válvula de escape” aos alunos e alunas que vivem situações de conflito na relação professor-aluno.

Olhar para o ensino técnico como elemento motivador para o ingresso no IF, dadas as condições necessárias à constituição do curso nos parece relevante. As condições e relações políticas necessárias a expansão dos IF foi além da discussão sobre os déficits educacionais no ensino médio, abrangendo muitas vezes a intervenção da SETEC para a destinação de investimentos com a justificativa do desenvolvimento tecnológico. E ainda, uma leitura nos documentos que formalizam os cursos de nível médio integrado como os PPC's, ou outros como o PDI e o relatório do TCU propiciam a ideia de haver uma articulação entre à existência dos cursos e os arranjos produtivos locais no sentido de atender demandas do mercado de trabalho local. Entretanto, os significados que esses/essas jovens atribuem ao ensino profissionalizante nos indica que o ensino médio integrado do IFSP campus Salto vai muito além da profissionalização e atendimento de demandas econômicas locais, se constituindo como um espaço de formação com professores qualificados e de integração entre os alunos e alunas.

Algumas considerações têm sido colocadas a público entre os anos de 2016 e 2017, seja pela mídia, seja por alguns acadêmicos como forma de justificar a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a “Reforma do ensino médio”. O presente estudo não identificou no survey elementos que descaracterizem as disciplinas da base comum em favor das disciplinas profissionalizantes. Foi possível verificar que tanto as disciplinas da base comum como as

disciplinas profissionalizantes tendem, em geral, a aumentar o interesse dos estudantes em continuar os estudos e auxiliar na elaboração dos projetos de futuro dos alunos. Portanto, dizer que o excesso de disciplinas do ensino médio propedêutico desinteressa os jovens a continuar os estudos, de modo que a solução seja uma “flexibilização” das disciplinas da base comum, substituindo-as por percursos formativos técnico profissionalizantes estimularia mais os adolescentes a continuar os estudos, não se aplica aquilo que foi constatado junto aos adolescentes que participaram dessa pesquisa

Destacamos, também, que a educação em tempo integral não constitui uma unanimidade entre os estudantes. No IFSP campus Salto, os/as estudantes realizam o ensino médio nos dois turnos – manhã e tarde – para cumprir as 3.600 horas nos 3 anos. Entre os fatores relacionados a isso, vale lembrar que a alimentação foi fator mais assinalado pelo corpo discente da escola como algo que representa uma dificuldade na experiência escolar, além, da distância de casa, que se traduz em longos períodos de deslocamento, limitando o “tempo livre” desses jovens.

Ainda sobre as críticas dirigidas pelo corpo discente à experiência escolar, podemos verificar uma complementariedade nas duas questões citadas até aqui: o ensino em tempo integral e a alimentação disponível. Pois, assim como Silveira (2017) entendemos que ao se exigir uma carga horária com maior duração, a alimentação oferecida pela instituição deve ser reconhecida pelo corpo discente como adequada a essa situação. Nesse caso, esperamos com esse estudo levantar, ainda que de forma inicial, uma problematização sobre a imposição do ensino em tempo integral e seus requisitos de implantação, visto que nesse modelo tem sido cogitado como referência para enfrentar os desafios da educação brasileira.

Na relação jovem e trabalho, identificamos que esses jovens são, em média, pouco ou nada pressionados para trabalhar. Reflexo disso, está na estatística de estudantes que estão trabalhando (7%) e que buscam por trabalho (6%). Dos/das jovens que assinalaram estar trabalhando, nenhum apontou possuir registro em carteira de trabalho da referida atividade. Os dados são reveladores dos esforços presentes entre as camadas populares para que jovens não trabalhem, ao menos até a maioria, sendo os 18 anos um marco relevante. Ao mesmo tempo, as dificuldades encontradas pelos jovens que trabalham contribuem para problematizar as dificuldades inerentes ao ensino em tempo integral, o que também poderá ser aprofundado em futuras pesquisas.

Em comparação aos e às jovens de outras gerações, verificamos que essas moças e rapazes enfrentam dilemas surgidos no presente considerando as relações entre escola e trabalho. Um desses dilemas se refere ao valor do curso técnico como recurso de inserção no mercado de trabalho. Atualmente, as políticas de expansão da rede federal de educação e a

limitada “democratização” do acesso ao ensino superior, aliada a crescente desvalorização dos diplomas do ensino técnico de nível médio, conduz o projeto de futuro desses jovens a um alongamento do tempo dispendido em escolaridade e um adiamento das recompensas provenientes desse tempo na escola. Esse processo fica refletido quando verificamos que a maior parte dos estudantes não se sentem preparados para ingressar no mercado de trabalho e seus projetos de futuro envolvem continuar os estudos no ensino superior sem necessariamente ingressar no mercado de trabalho.

Foi possível perceber com o estudo que dentro de um instituto de educação tecnológica, há relações generificadas em relação a carreira profissional dos indivíduos. Esse distanciamento das meninas em relação à carreira oferecida pelo curso técnico realizado na escola também foi apontado por outros estudos (Santos, 2014). Em nosso caso, verificamos por meio de um método quantitativo, questões levantadas pela autora em seu grupo focal. Nessas relações identificamos que as alunas tendem a preferir as disciplinas da base comum do curso e pensar seus projetos de futuro com influência dessas disciplinas. Enquanto que, os alunos preferem as disciplinas técnicas e preferem direcionar seus projetos a carreiras como engenharia e ciência da computação.

Conforme aponta Faulkner (2007), dentre os motivos que levam homens e mulheres para as carreiras na engenharia, a socialização para atividades práticas e manuais contribui para essa escolha, portanto, a socialização masculina para o conserto e a realização de atividades manuais acompanha essa tendência a “masculinização” da formação/profissão. Considerando as desigualdades presentes nas atividades de laboratórios e nas atividades práticas realizadas pelas estudantes da escola federal – em especial no curso de automação industrial – identificamos uma possível articulação entre a experiência na instituição escolar e as escolhas profissionais atravessada por questões de gênero.

Além das diferenças de gênero na experiência do ensino médio integrado, identificamos questões de gênero nos projetos profissionais das moças e rapazes da escola. Considerando apenas os jovens do sexo masculino que desejam ingressar ao ensino superior, verificamos uma concentração maior de cursos vinculados a tecnologia e a indústria, sendo que os dois cursos mais referidos foram por engenharia (41,3%), ciência da computação (10%), automação industrial (2,5%). Enquanto que entre as moças os cursos de engenharia foram assinalados medicina (9,6%), engenharia (7,7%), psicologia (5,8%). Refletindo assim, aspectos da divisão sexual trabalho.

Com base nos dados, consideramos que as experiências na escola e os projetos de futuro desses jovens não podem ser explicados por modelos generalizantes e homogeneizantes.

Conforme podemos perceber no decorrer do estudo, marcadores sociais como gênero e “cor/raça” ainda influenciam no modo como essas experiências são significadas e esses projetos de futuro são construídos. Esse grupo social formado pelos indivíduos que interagem no cotidiano escolar, conforme percebeu Antônio Candido (1978), precisa ser melhor problematizado e compreendido entre si e por aqueles/aquelas que estão de fora desse grupo, afim de evitar que os jovens em processo de escolarização sejam percebidos apenas como alunos, e a escola, apenas em sua estrutura burocratizada.

6 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Bernardo; CORREIA, Walter; CAMPOS, Fábio. Uso da Escala Likert na Análise de Jogos. **X SBGames** Salvador: BA, 7 a 9 de novembro, 2011.
- ALMEIDA, Maria Sidalina. A transição da escola para o mundo do trabalho constituída em objecto de estudo: uma abordagem teórico-metodológica. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 385-400, set.-dez., 2014.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. **O crescimento da PEA e a redução do hiato de gênero nas taxas de atividade no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/artigo_112_a_reducao_do_hiato_de_genero_n_as_taxas_de_atividade_no_mercado_de_trabalho.pdf> acesso em dez. de 2017.
- ANJOS, Helen Vivian Moreira dos. **A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos Alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais – Campus Salinas**. 142 f. Dissertação (Mestrado). Universidade nacional de Brasília, Brasília, 2013.
- ARTES, Amélia Cristina Abreu; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, Campinas, n.34 jan./jun. 2010.
- BANDERA, Nicolau Dela. Esforçados e “talentosos”: a produção do sucesso escolar na escola técnica federal de São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.3, Jul./Set. 2014.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**, volume 2: Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2016
- BERNARDIM, **Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora**. 302 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- BESSA LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 34, núm. 1, enero-abril, 2009
- BLENGINI, Ana Paula Souza. **O ensino médio integrado: concepções disputas e indeterminações**. 112 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BOANAFINA, Anderson; BOANAFINA, Lilian; WERMELINGER, Mônica. La educación profesional técnica de nivel medio en salud en la red federal de educación. **Trabalho educação saúde** [online], v.15, n.1. set./ dez. 2016.
- BRAGA, Maria José; XAVIER, Flavia Pereira Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio da escola pública. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 62, out./dez. 2016.
- BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.1, p. 24-46, 2017.
- BRASIL. 2015a. Ministério da educação. Projeto político pedagógico curso de ensino médio integrado ao ensino técnico em informática. IFSP. Salto. Disponível em: <http://slt.ifsp.edu.br/portal/images/pdf/slt_ppc_tecnico_em_informtica_integrado_ao_em.pdf> Acesso em: 18 de ago. 2018.

BRASIL. 2015b. Ministério da educação. Projeto político pedagógico curso de ensino médio integrado ao ensino técnico em automação industrial. IFSP. Salto. Disponível em: <http://slt.ifsp.edu.br/portal/images/pdf/slt_ppc_tecnico_em_automacao_industrial_integrado_ao_em.pdf> Acesso em: 18 de ago. 2018.

BRASIL. Censo escolar 2017. Ministério da Educação, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. **Lei 5.154/04**. 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.html> Acesso em jul de 2017.

BRASIL. **Lei 7.566/1909**. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em jul de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.711**. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em nov. de 2018.

BRASIL. Portal MEC explica dúvidas sobre o ensino médio. 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em jun. de 2017.

BRESSAN, Vera. Educação geral e profissional: ensino médio integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba - Paraná, 2006.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.38. 2003

CABRAL, Carla Giovana. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. **Cadernos de gênero e tecnologia**, Curitiba, v.1, n.4, 2005.

CAÇÃO, Maria Izaura. Questões sobre o trabalho docente na rede estadual paulista. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 9, nº 17, Jan./Abr. 2017.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACHI, Marialice M. **Educação e sociedade** (Leituras de sociologia da educação). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 9ª Ed. 1978.

CARMO, Jefferson Carriello do. Algumas notas sobre a criação dos institutos federais de educação profissional ciência e tecnologia. **I Congresso Internacional de Educação: Cotidiano Escolar: (in)quietudes e fronteiras em conhecimentos e práticas educacionais**. Universidade de Sorocaba. 2016. Disponível em: <<https://uniso.br/publicacoes/anais-internacional-de-educacao/anais-congresso-educacao-01-25.pdf>> Acesso em jul de 2017.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 2015.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues, MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, Dez 2015.

CARVALHO, Marília Gomes de. Et al. Escolhas de carreiras profissionais científico-tecnológicas por estudantes brasileiros. **XI Congresso Iberoamericano de ciência, tecnología y género**. Sevilla, Espanha. 31 de Jan 03 de fev de 2012.

- CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nancy Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. (Orgs.) **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba : UTFPR, 2009.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 77-95, 2005.
- CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 22, p. 247-290, 2004.
- CARVALHO, Marília Pinto de. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011
- CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com basenos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação** [online], v.16, n.46, 2011.
- CASTRO, Celso de. Sociologia e a arte de manutenção de motocicletas. In: MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CASTRO, R. P. Empregabilidade. In: BRASIL PEREIRA, I. LIMA, J C F (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. Ed. Revista e ampliada 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>>. Acesso em 05 de jan. 2015.
- CAÚ, José Nildo Alves. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
- CHABAUD-RYCHTER, Danielle et all (orgs). **O gênero nas Ciências Sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. Brasília: Editora Unesp e Editora Universidade de Brasília, 2014.
- CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gêneses e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.
- CNPQ. HISTPEP: Instituições escolares, trabalho e políticas de educação profissional. 2014. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4787227890593225>>. Acesso em set. 2016 .
- CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2015
- CONNELL, Raewyn. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2016
- CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens e trabalho. In: SPOSITO, Marília. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, ciências sociais e serviço social**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- CORSEUIL, Carlos Henrique L; FRANCA, Máira A. P. **Inserção dos jovens no mercado de trabalho brasileiro: evolução e desigualdades no período 2006-2013**. Brasília: OIT, 2015.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.1, 2016.

D`AVANÇO, A **implantação do ensino médio integrado no estado do paraná**: a difícil supera o da cultura da dualidade 127 f. Disserta o (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educa o**, n. 24, set/dez, 2003.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educa o e Sociedade**, Campinas, v. 37, n . 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

DAYRELL, Juarez; NONATO, Br scia França; DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina do. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes.(org.) **Estado da Arte sobre juventude na pós-gradua o brasileira** : educa o, ciências sociais e serviço social (1999-2006), v.1. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

DUBET. François, **Sociologia da experiência**. Lisboa, Portugal : Instituto Piaget, 1994.

FAULKNER, Wendy. Tornar-se e pertencer: processos de generifica o na engenharia. **Cadernos de gênero e tecnologia**, Curitiba, v.3, n.10, abr./jun, 2007.

FERNANDES, S lvia Regina Alves. Entre tensões e escolhas, um olhar sociológico sobre jovens na vida religiosa. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 26 n. 3 Set/Dez. 2011.

FERREIRA, Sandra L cia; ANDRADE, Andrea de; SOUZA, Fernanda Evelin Camarão de. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no Estado de São Paulo. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, V. 12, n. 2. Janeiro de 2018.

FERRETI, Celso João. Sociedade do conhecimento e educa o de nível técnico no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. Campinas: v. 38, n. 135. Set./dez. de 2008.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educa o e Sociedade** [online], Campinas, v.38, n.139, pp.385-404. 2017.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. **Revista de administra o**, São Paulo, v.35, n. 3, jul/set. 2000.

FREITAS, Wagl nia de Mendonça Faustino et al. Paternidade: responsabilidade social do homem no papel de provedor. **Revista de Saúde Pública**; v.43, n1, p.85-90, 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade na escola improdutiva**: um (re) exame das rela es entre educa o e estrutura econômico-social capitalista. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Concep es e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In:, CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concep o e contradi es. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio e Técnico profissional: disputa de concep es e precariedade. São Paulo, **Jornal Le Monde Diplomatique Brasil**. Ano 6, n.68, mar. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A g nese do decreto 5.154: Um debate controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**. Campinas: ano 3, n. 3. 2005b

- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: Um processo histórico controverso. **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 26, n. 92. Out de 2005a
- GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa Gomes. As ações afirmativas e os processos de igualdade efetiva”. In: Seminário internacional As minorias e o direito. Série **Cadernos do CEJ**, v. 4, 2003.
- GONÇALVES, Danyelle Nilin; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Quem são os alunos das escolas estaduais de educação profissional do Ceará? Um estudo sobre o perfil socioeconômico. **O Público e o Privado**, nº 29 · jan/jun, 2017.
- GONZAGA ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.
- GRAF, Laila Priscila; DIOGO, Maria Fernanda. Projeções juvenis: Visões ocupacionais e marcas de gênero. **Revista brasileira orientação profissional**. São Paulo: v.10 n.1 jun. 2009.
- GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. **À procura de trabalho**: Instituições do Mercado e Redes. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Caminhos cruzados** Estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores. São Paulo: Editora 34, 2004.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria. e Pesquisa.**, Brasília, Vol. 22 n. 2, mai/ago 2006.
- HANNEKER, Lenir Antônio. Compreensão de currículos de educação profissional: Possibilidades e tensões do ensino médio integrado. 202 f. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- HIRATA, Helena. Globalização e divisão internacional do trabalho. **Cadernos Pagu** v.17/18, n.7 2002.
- HIRATA, Helena. Globalização, trabalho e gênero. **Revista Política Pública**, v. 9, n. 1, jul. /dez. 2005.
- HONÓRIO, Luiz Ricardo Horteiro. **O processo de implantação do ensino médio integrado ao ensino profissional no Instituto Federal de São Paulo, município de Salto (2007 – 2014)**.115 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.
- IBGE. PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. 2018. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>> Acesso em: Set. de 2018.

INCERTI, Tânia Gracieli Veja; CARVALHO, Ana Maria de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. As mulheres docentes do IFPR e a questão de gênero: protagonistas ou coadjuvantes no processo formativo dos cursos técnicos? **Cadernos de gênero e tecnologia**, Curitiba, v.10, n.35, jan/jun, 2017.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. – Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em: set. de 2016.

JIMENEZ, Luciene; LEFÉVRE, Fernando. Desafios e Perspectivas: Desemprego e Masculinidade. **Interação em Psicologia**, v.8, n.2, jul./dez. 2004.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação e Realidade** [online], v.41, n.1, 2016.

KRAUSKOPF, Dina. Comprensión de la Juventude. el ocaso del concepto de moratoria psicossocial. **JOVENes Revista de Estudios sobre Juventud**, México Edición: año 8, núm. 21, jul/dez 2004.

KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina. Tecnologia e gênero: repensando relações. **Cadernos de gênero e tecnologia**, Curitiba, v.9, n.33, jan/jun, 2016.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: v.41 n.144 set./dez, 2011.

LADEIRA, Mariana Rosa Alves; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. (des) caminhos do sistema brasileiro de cotas universitárias. **Temporalis**, Brasília, Distrito Federal, n. 35, jan./jun. 2018.

LEÃO, Geral; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 32, n. 117. Out/dez. 2011.

LEITE, Marcia de Paula. Gênero e Trabalho no Brasil: Os desafios da desigualdade. **Revista Ciências do Trabalho**. São Paulo. n. 8, ago/dez. 2017.

LEITE, Marcia de Paula. **O futuro do trabalho** Novas tecnologias e subjetividade operária. 1. ed. São Paulo: Scritta, 1994.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Érika Roberta Silva de. **Ensino médio e educação profissional no Brasil**: um estudo exploratório das políticas educacionais (1990- 2010). 152 f. Dissertação (Mestrado). Instituição Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LOMBARDI, Maria Rosa. Carreiras de engenheiras em pesquisa científica e tecnológica: conquistas e desafios. Projetos de vida e ensino médio. **Cadernos de pesquisa**. Campinas: v.41 n.144 set./dez. 2011.

LOUREIRO, Terezinha de Jesus Lyrio. **Juventude e projetos de futuro**: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). 103f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUZ, Nancy Stancki da. Gênero e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. **Cadernos de gênero e tecnologia**, Curitiba, v.5, n.19, jul/dez, 2009.

MACHADO, Leandro. Crise faz estudantes mudarem de escola privada para pública. 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1689930-crise-faz-estudantes-mudarem-de-escola-privada-para-publica.shtm> l> Acesso em agosto de 2018.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **O ensino médio integrado no Maranhão**: concepção possibilidades e desafios. 133 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MAIA, Átila de Macedo Maia. **Ensino médio politécnico no RS**: desafio e possibilidades 127 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 20, núm. 60, jan/mar, 2015.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações, *In*: Marialice M. Foracchi (org). **Karl Mannheim**: Sociologia, São Paulo, Ática, 1982.

MARCHETO, Suelen. **Ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014)**: fatores que interferem na resignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS. 171 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de Rumbo**: la sociedad a escala del individuo. Santiago: ed.LOMediciones; 2007.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da and FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade** [online]. vol.38, n.139, pp.355-372. 2017.

NEIVA, Kathia Maria Costa. A Maturidade para a Escolha Profissional: Uma Comparação entre Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.4 n.1, 2003.

OLIVEIRA, Caíque Diogo. Arranjos produtivos no segundo setor na região de Sorocaba e as políticas públicas de ensino médio integrado. Relatório de pesquisa. Universidade de Sorocaba, 2015.

OLIVEIRA, Vanderlí Fava; ALMEIDA, Nival Nunes de; CARVALHO, Dayane Maximiano; PEREIRA, Fernando Antonio Azevedo. Um estudo sobre a expansão da formação em engenharia no Brasil. **Revista de Ensino de Engenharia ABENGE**. v. 32, n. 3, 2013.

ORTIGARA, **As reformas educacionais no governo Lula (2003 – 2010)**: implementação nas instituições federais de ensino profissional. 309 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscoitos**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; CARVANO, Luiz Marcelo. Desigualdades de cor ou raça no sistema de ensino brasileiro. In: DEL POPOLO et al (Coord.). **Pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**: dinámicas poblacionales diversas y desafíos comunes. Rio de Janeiro: ALAP Editor (Serie Investigaciones N° 12), pp. 177-202, 2011.

PANIZZI, Carolina Santos. A autodeclaração como técnica de identificação racial no direito brasileiro. **XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq. 24 a 28 de outubro de 2016**. Centro Universitário Ritter dos Reis, 2016.

PARANHOS, Runolfo et al. Corra que o survey vem aí. Noções básicas para cientistas sociais. **Revista Latinoamericana de metodologia de la investigación social**. Argentina: n. 6 ano 3. Mar. de 2013.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.65, maio, 1988.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017.

PDI. PLANO de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo 2014-2018. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2263-comissao-publica-versao-final-do-pdi-2014-2018.html>> Acesso em: 15 dez. 2014.

PEROSA, Graziela. Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas. **Tempo Social**, São Paulo, v.20, n.1, p.51-68, jul/dez, 2008.

PINHEIRO, Luana et al. **Mulheres e trabalho**: breve análise do período 2004-2014. Brasília: IPEA, 2016.

POCHMANN, Marcio. **Qual desenvolvimento?** Oportunidades e dificuldades do Brasil contemporâneo. São Paulo: Publisher Brasil, 2009.

POCHMANN, Marcio. **Emprego na globalização** A nova divisão do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2012.

POCHMANN, Marcio. Emprego e desemprego dos jovens no Brasil dos anos 90. **XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP**. São Paulo, 2016.

PPGED. Educação, comunidade e movimentos sociais. Disponível em: <http://www.ppged.ufscar.br/index.php?pg_id=16>. Acesso em set. 2016

RAGO, Margareth. Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós)modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, n. 3, 1996

RAMOS, M. Ensino médio integrado ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (orgs.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- RAMOS, Marise. Concepção de ensino médio integrado à educação profissional. **Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008**. 2008 Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcaodo-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em abr. 2017.
- RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – Rio Grande do Sul, 2015
- RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior no Brasil expansão e democratização. **Caderno do GEA**, Rio de Janeiro, n.3, jan./jun. 2013
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a "economia política do sexo. Recife, PE: SOS Corpo, 1993.
- SALES, Paula Elizabeth Nogueira; HEIJMANS, Rosemary Dore; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. Análise multinível da transição estudantil do curso técnico para o ensino superior. **Est. Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 896-925, set./dez. 2017.
- SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, jan./mar. 2016.
- SALTO. Prefeitura da Estância Turística de Salto. Breve histórico da cidade de Salto. Disponível em: <http://salto.sp.gov.br/site/?page_id=9> Acesso em: Mar. de 2018.
- SANTOS, Elza Ferreira. Educação profissional e mercado de trabalho: uma investigação a partir das/dos jovens do IFS. **Cadernos de gênero e tecnologia**, Curitiba, v.11, n.30/31, p.11-23, jul/dez, 2014.
- SANTOS, Elza Ferreira; MOURA, Josivan dos Santos; ANDRADE, Rodrigo Fontes de. Estudantes da educação profissional em meio aos saberes de matemática e de língua portuguesa. **Caminhos da Educação Matemática em Revista**, v. 7, n. 2, 2017.
- SANTOSA, Raquel Souza dos. **E depois da escola?** Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.
- SANTOSb, Danielle de Souza. **Democratização do acesso ao ensino médio no IFSP: o contexto de implementação da lei de reserva de vagas**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.
- SANTOS, Reginaldo dos; FRENEDOSO, Rita de Cássia. Uma análise crítica sobre o atual currículo oficial da rede de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1582-1.pdf>>. Acesso em: Dez. de 2018.
- SANTOS, Solange Ferreira dos; FARIAS, Benedito Guilherme Falcão. Gênero, educação e artefatos tecnológicos: os diferentes meios para ensinar. In: LUZ, Nancy Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. (Orgs.). **Construindo igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. – Curitiba: UTFPR, 2009.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa de São Paulo. Região Administrativa de São Paulo. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=290540> > Acesso em: Mar. de 2018.

SCHWARTZ, Juliana. Mulheres na informática: quais foram as pioneiras? **Cadernos pagu** Campinas, v.27, jul./dez. 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Santa Catarina, v. 20, n. 2, jul/dez de 1995.

SILVA Jr, Severino Domingos da; COSTA, Francisco José da; Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **XVII SEMEAD Seminários em Administração** – outubro de 2014.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e177066, 2018.

SILVA. **Juventude, escola e trabalho**: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado. 127 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SINGER, André. A (falta de) base política para o ensaio desenvolvimentista in: SINGER, André; LOUREIRO, Isabel (orgs.) **As contradições do lulismo**. A que ponto chegamos? 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. 1. Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Márcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.

SPARTA, Mônica; GOMES, William B. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v.6 n.2, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; Izabel Galvão. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora. **Sociologia do ensino médio** Crítica ao economicismo da política educacional. São Carlos/SP: Cortez, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: v.22, n.71, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel de; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

STEFANINI, Débora Maria. A relação entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos da educação técnica: uma análise a partir de Bourdieu. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – São Paulo, 2008.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho**: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado. 127 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. **IX ANPED Sul**. 2012.

TCU. Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. 2012 Disponível em:
<<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>> Acesso em ago. de 2018.

TOLEDO, Cinthia Torres Toledo; CARVALHO, Marília Gomes de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.48, n.169, p. 1002-1023, jul./set. 2018.

TOMINAGA, M. R. O. **Ensino médio integrado**: a implantação dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul no Município de Ponta Porã e suas relações com as novas formas de produção e trabalho da região 2007 – 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

UFJF. 2015. Observatório da educação em engenharia. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/observatorioengenharia/>> Acesso em agosto de 2018.

UNESCO. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. 1 ed. – Brasília, DF: Unicef, 2014.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** - Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

VENDRAMINI, Célia Regina. et al. Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 2155-2176, out./dez. 2017.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2011

WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, Mônica Raíssa (org.) **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Programa de Pós-graduação em Educação – Campus Sorocaba
Linha de pesquisa II – Educação, comunidade e movimentos sociais****Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Carla Corrochano****Caíque Diogo de Oliveira****Caique.diogo@outlook.com.br**

Caro (a) estudante e responsável,

Pedimos sua colaboração para participar de nossa pesquisa. A pesquisa tem sido desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – Sorocaba cujo objetivo é identificar as percepções e projetos dos jovens estudantes da educação de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo *campus* Salto possuem sobre o trabalho. O motivo que nos leva a realização desse estudo é pautado pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e também na educação escolar brasileira em especial no nível médio de ensino.

A atuação do pesquisador na instituição de ensino ocorrerá com a aplicação de um questionário por meio eletrônico com perguntas abertas e fechadas direcionado aos alunos com a finalidade de conhecer suas características e seus projetos de futuro para o mundo do trabalho.

Você(s) pode(m) ser esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, punição ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de pós graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e outra será fornecida a você.

A participação no estudo não acarretará custos para você(s).

A participação do(a) estudante é de grande importância para conhecermos a realidade dos jovens e suas interações com o mundo do trabalho.

Você receberá uma cópia deste termo e pode entrar em contato com o pesquisador principal sobre demais dúvidas sobre o projeto pelos telefones (15) 988-343-042 / (15) 3325-5209 ou no endereço Rodovia João Leme dos Santos (SP-264), Km 110 Bairro do Itinga – Sorocaba, SP.

Desde já agradecemos a sua atenção e disposição.

Caíque Diogo de Oliveira

Pesquisador-discente do Mestrado em Educação da UFSCar – Sorocaba

Termo de Consentimento

Eu, _____ RG _____,
Autorizo a participação de _____
_____ RG _____, estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia – campus de Salto a responder o questionário realizada pelo discente do programa
de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Fui informada(o) dos
objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas sobre os
propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos, garantias de
confidencialidade e custo de participação. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas
informações ou a retirar a participação sem penalidades prejuízos ou perda de direito adquirido.
Estou ciente também que tais conteúdos e análises não possuem finalidades lucrativas. Portanto,
declaro que concordo em participar desse estudo.

Salto, _____ de _____ de 2017

Assinatura do aluno (a)

Assinatura do responsável (caso o aluno seja menor de 18 anos)

Assinatura do pesquisador

APENDICE B – QUESTIONÁRIO

PERFIL

1. Qual curso técnico você faz junto ao Ensino Médio? (Assinale apenas uma opção)

- 1. () Técnico integrado em automação industrial
- 2. () Técnico integrado em informática

2. Qual série você está cursando? (Assinale apenas uma opção)

- 1. () 1º Ano
- 2. () 2º Ano
- 3. () 3º Ano

3. Em qual mês e ano você nasceu?

____ / ____

4. Qual o seu sexo?

- 1. () Masculino
- 2. () Feminino
- 3. () Prefiro não declarar
- 4. () Outro

5. Qual a sua identidade de gênero? (Assinale apenas uma opção)

- 1. () Masculino
- 2. () Feminino
- 3. () Prefiro não responder.
- 4. () Outro. Qual? _____

6. Em relação a sua orientação sexual, você se considera: (Assinale apenas uma opção)

- 1. () Heterossexual
- 2. () Homossexual
- 3. () Bissexual
- 3. () Prefiro não responder.
- 4. () Outro. Qual? _____

7. O censo IBGE 2010 classifica pessoas no Brasil em relação à sua cor/etnia com as categorias branco, pardo, preto, indígena e amarelo. Como você se considera? (Assinale apenas uma opção)

- 1. () Branco(a)
- 2. () Pardo(a)
- 3. () Preto(a)
- 4. () Indígena
- 5. () Amarelo(a)
- 6. () Sem declaração
- 7. () Outros _____

8. Qual a sua religião? (Assinale apenas uma opção)

16. Qual o grau de instrução de seus pais ou responsáveis (Assinale apenas uma opção em cada coluna)

Grau de instrução	Pai ou responsável	Mãe ou responsável
Pós-graduação	()	()
Ensino superior completo	()	()
Ensino superior incompleto	()	()
Ensino médio (2.º grau) completo	()	()
Ensino médio (2.º grau) incompleto	()	()
Da 5.ª à 8.ª série do ensino fundamental (Antigo ginásio)	()	()
Da 1.ª à 4.ª série do ensino fundamental (Antigo primário)	()	()
Não sei	()	()

17. Quem está trabalhando ou exercendo alguma atividade para ganhar dinheiro em sua casa no momento?

1. () Meu pai e minha mãe estão trabalhando/ ambos os responsáveis trabalhando
2. () Meu pai, minha mãe/ responsáveis e irmão/ã estão trabalhando
3. () Somente um/a responsável está trabalhando. Qual? _____
4. () Um/a responsável e irmão/ã está trabalhando. Quais? _____
5. () Somente irmão (s) irmã (s) está trabalhando .
6. () Somente eu estou trabalhando.
7. () Todos estão trabalhando em casa.
6. Ninguém está trabalhando neste momento em minha casa e não temos outra renda
7. Ninguém está trabalhando no momento e vivemos com aposentadoria/ pensão
8. Ninguém está trabalhando no momento e vivemos com apoio de programa público (bolsa Família, outros)

18. Qual a profissão de seus pais ou responsáveis?

Profissão do pai ou responsável:

Profissão da mãe ou responsável:

19. Qual é o vínculo empregatício do ou dos responsáveis? (Assinale apenas uma opção para cada coluna)

Vínculo empregatício	Pai ou responsável	Mãe ou responsável
Empregado com carteira assinada	()	()
Empregado sem carteira assinada	()	()
Trabalhador doméstico com carteira assinada	()	()
Trabalhador doméstico sem carteira assinada	()	()

Militar ou Funcionário público	()	()
Autônomo/prestador de serviços	()	()
Estagiário	()	()
Empregador	()	()
Microempreendedor individual (MEI)/Empresa da família	()	()
Intermitente	()	()
Trabalho não-remunerado	()	()
Não sei	()	()
Outro	()	()

20. Onde seus pais trabalham?

Vínculo empregatício	Pai ou responsável	Mãe ou responsável
Comércio (lojas, feiras-livres, supermercados, ambulante etc.)	()	()
Indústria (fábricas)	()	()
Serviços (mecânica, posto de gasolina, educação, saúde, telemarketing etc.)	()	()
Cultura e lazer (música, dança, teatro, bares, baladas, esportes etc.)	()	()
Serviço Público (escola pública, posto de saúde, fórum etc)	()	()
Agricultura (agricultura, pecuária, piscicultura)	()	()
Outra área. Qual?	()	()

21. Considerando o salário mínimo federal de R\$ 954,00, qual o somatório da sua renda familiar na atualidade? (Somatório da renda de todos que trabalham em sua casa, incluindo você). Considerar renda formal e informal. (Assinale apenas uma opção)

- 1.() Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00)
- 2.() De 1 a 2 salários mínimos (até R\$ 1.908,00)
- 3.() De 2 a 3 salários mínimos (até R\$ 2.862,00)
- 4.() De 3 a 4 salários mínimos (até R\$ 3.816,00)
- 5.() De 4 a 5 salários mínimos (até R\$ 4.770,00)
- 6.() De 5 a 6 salários mínimos (até R\$ 5.724,00)
- 7.() De 6 a 7 salários mínimos (até R\$ 6.678,00)
- 8.() De 7 a 8 salários mínimos (até R\$ 7.632,00)
- 9.() De 8 a 9 salários mínimos (até R\$ 8.568,00)
- 10.() De 9 a 10 salários mínimos (até R\$ 9.540,00)
- 11.() Acima de 10 salários mínimos (mais de R\$ 9.540,00)

- 12.() Sem rendimento
13.() Não sei

22. Você recebe algum tipo de bolsa ou benefício do poder público (governo federal, estadual ou municipal)?

- 1.() Sim Qual/ quais: _____
2.() Não

23. Dos grupos ou associações abaixo, qual(is) você participa? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- | | |
|------------------------------|--|
| 1.() Religiosas | 6.() Comunicação (jornal, rádio etc.) |
| 2.() Esportivas | 7.() Estudantis |
| 3.() Trabalhos voluntários | 8.() Meio-ambiente/ecologia |
| 4.() Político-partidárias | 9.() Não participa de nenhum(a) |
| 5.() Melhoria da comunidade | 10.() Outra(s). Qual(is)? _____ |

ESCOLA

24. Em que tipo de escola você estudou no ensino fundamental? (Assinale apenas uma opção)

- 1.() Somente em escola pública
2.() Somente em escola particular
3.() Parte em escola pública/parte em escola particular

25. Quanto tempo você gasta por dia se deslocando até o Instituto (tempo de ida e volta)?

- () Menos de 15 minutos
() Menos de 30 minutos
() Aproximadamente 30 minutos
() Aproximadamente uma hora
() Entre 01 e 02 horas
() Mais de duas horas
() Outro. Quantos minutos/ horas? _____

26. Na escola, você já foi reprovado? (Assinale apenas uma opção)

- 1.() Sim, já reprovei. Quantas vezes? _____
2.() Não, nunca reprovei (Vá para a questão 28)

27. Quais foram os motivos da reprovação? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- | | |
|--|--|
| 1.() Dificuldade para conciliar trabalho e estudo | 10.() Discriminação na escola |
| 2.() Falta de vontade de estudar | 11.() Violência na escola |
| 3.() Dificuldade com as matérias | 12.() Problemas financeiros |
| 4.() Problemas de saúde | 13.() Necessidade de cuidar de filho(s)/irmão(s) |
| 5.() Mudança de residência | 14.() Necessidade de realizar afazeres domésticos |
| 6.() Problemas familiares | 15.() Outro: _____ |
| 7.() Dificuldades com o transporte | 16.() Não sei responder |
| 8.() Dificuldades com professores | |
| 9.() Desentendimento com colegas | |

28. Você já parou de estudar? (Assinale apenas uma opção)

- 1.() Sim, interrompi os estudos em uma ou mais séries do ensino fundamental

- 2.() Sim, interrompi os estudos em uma ou mais séries do ensino médio
 3.() Sim, interrompi os estudos em séries do ensino fundamental e médio
 4.() Não, nunca interrompi os estudos (Vá para a questão 27)

29. Quais motivos te levaram a interromper os estudos? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- 1.() Dificuldade para conciliar trabalho e estudo
 2.() Falta de vontade de estudar
 3.() Dificuldade com as matérias
 4.() Problemas de saúde
 5.() Mudança de residência
 6.() Problemas familiares
 7.() Dificuldades com o transporte
 8.() Dificuldades com professores
 9.() Desentendimento com colegas
 10.() Discriminação na escola
 11.() Violência na escola
 12.() Problemas financeiros
 13.() Necessidade de trabalhar
 14.() Necessidade de cuidar de filho(s)/irmão(s)
 15.() Necessidade de realizar afazeres domésticos
 16.() Outro: _____
 17.() Não sei responder

30. Dentre os fatores que estiveram presentes na escolha pelo ensino médio integrado, responda o quanto cada um deles influenciou sua decisão pelo curso

Fatores da escolha	Não influenciou	Influenciou pouco	Influenciou mais ou menos	Influenciou muito	Influenciou totalmente
Indicação de amigos					
Indicação do pai ou responsável					
Indicação da mãe ou responsável					
Indicação de familiares					
O fato de ser ensino técnico					
O fato de ter um ensino em tempo integral					
A estrutura da escola					
Encontrar melhores professores					
Fazer novas amizades					
Conseguir o diploma de uma Instituição Federal					
Estar melhor preparado/preparada para entrar no ensino superior					
Conseguir um emprego com boa remuneração					
Motivado por outras pessoas que estudam/ estudaram no Instituto Federal					

Possibilidade de qualificação para ingressar no mercado de trabalho					
Ter mais acesso à cultura como: livros, peças de teatro, cinema e etc.					
Preparar-me para ser cidadão/cidadã, compreendendo meus direitos e deveres					
Outro. Qual?					

31. Você percebe haver desigualdade na entrada de meninos e meninas no Ensino Médio do IFSP campus de Salto?

1. () Sim, sinto que em geral ingressam mais estudantes do gênero masculino
 1. () Sim, sinto que em geral ingressam mais estudantes do gênero feminino
 2. () Não, sinto que há uma igualdade no ingresso de estudantes de diferentes gêneros
 3. () Não sei

32. Com relação a sua experiência atual no ensino médio integrado, responda o quanto os fatores abaixo são importantes nesta experiência

Fatores da escolha	Nada Importante	Pouco importante	Medianamente importante	Muito importante	Totalmente importante
Estar perto da minha casa					
Relação com amigos/colegas					
Infraestrutura da escola					
Professores/as					
Direção					
Ter conhecimentos da área técnica					
Articulação de conhecimentos da base comum e técnica					
Ter aulas em laboratórios					
Possibilidade de estudar em tempo integral					
Dinâmica/ qualidade das aulas					

Suporte do departamento sócio pedagógico					
Qualificação profissional oferecida pelo curso					
Maior presença de meninas					
Maior presença de meninos					
Cursos extracurriculares (libras, inglês, espanhol e etc.)					
Palestras, passeios e visitas					
Iniciação científica					
Possibilidade de participação em grupos/ coletivos na escola (grêmio, conselho ou outros coletivos)					
Segurança oferecida pela escola à violência externa					
Segurança oferecida pela escola à violência interna					
Outro. O quê? _____					

33.Em relação às dificuldades enfrentadas por você em seu curso, responda a importância dos fatores:

Fatores	Nada Importante	Pouco importante	Medianamente importante	Muito importante	Totalmente importante
Distância de casa					
Colegas de turma					
Professores/as					
Direção/ coordenação da escola					
Discriminação					
Pouca infraestrutura da escola					
Falta de articulação entre conhecimentos da base comum e conhecimentos técnicos					
Estudar em tempo integral					
Falta de apoio do departamento sócio pedagógico					

Curso escolhido					
Professores/as do curso					
Direção/ coordenação pedagógica					
Falta de orientação profissional					
Poucas vagas de iniciação científica					
Compra de materiais escolares					
Alimentação					
Episódios de violência					
Falta de espaços de participação (grêmios/ conselhos, coletivos etc)					
Proibição de usos de celulares/ redes sociais em sala de aula					
Outro. O quê? _____					

34. Você gosta mais de cursar as disciplinas...

1.() Da base comum 2.() Profissionalizantes 3.() Não sei

Justifique sua resposta:

35. Cursar as disciplinas profissionalizantes/ técnicas aumentou seu interesse em continuar a cursar o Ensino Médio? (Assinale apenas uma opção)

1.() Sim 2.() Não 3.() Não sei

Justifique sua resposta:

35. Cursar as disciplinas da base comum a todo o Ensino Médio aumentou seu interesse em continuar o curso? (Assinale apenas uma opção)

1.() Sim 2.() Não 3.() Não sei

Justifique sua resposta:

36. Há outra opção de curso técnico que você gostaria que tivesse disponível para cursar? (Assinale apenas uma opção)

1.() Sim. Qual? _____

2.() Não

37. Você deseja trabalhar na área do curso técnico que você está cursando? (Assinale apenas uma opção)

1.() Sim

2.() Estou indeciso/a

3.() Não

38. Você deseja continuar os estudos na área do curso técnico que está cursando? (Assinale apenas uma opção)

- 1. () Sim.
- 2. () Estou indeciso/a
- 3. () Não.

39. Em sua opinião, as ferramentas de trabalho utilizadas nas aulas em laboratório são mais utilizadas por estudantes: (Assinale apenas uma opção)

- 1. () Do gênero masculino
- 2. () Do gênero feminino
- 3. () Há uma igualdade de gênero na utilização dessas ferramentas
- 4. () Não sei

40. Para você, o ensino médio deveria principalmente: (Assinale apenas uma opção)

- 1. () Formar o/a jovem para o mercado de trabalho
- 2. () Formar o/a jovem para entrar na faculdade
- 3. () Desenvolver o/a jovem como ser humano e cidadão
- 4. () Outro. O quê? _____

41. O que você gostaria de mudar em seu curso no Instituto Federal?

TRABALHO

42. Atualmente, você trabalha ou realiza alguma atividade para ganhar dinheiro?(Assinale apenas uma opção)

- 1. () Sim
- 2. () Não (Vá para a questão 48).

43. Por que você trabalha? (Assinale apenas uma opção)

- 1. () Busca por independência/ autonomia
- 2. () Apoiar a família
- 3. () Possuir uma renda
- 4. () Adquirir/Ter novas experiências
- 5. () Melhorar meu currículo
- 6. () Outro. O quê? _____

44. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? (Assinale apenas uma opção)

- 1. () Até 20 horas
- 2. () de 20 a 30 horas
- 3. () Mais de 30 horas
- 4. () Outra carga horária. Qual? _____

45. Qual o valor da sua remuneração? (Assinale apenas uma opção)

- 1. () Até ½ salário mínimo (até R\$ 477,00)
- 1. () De ½ a 1 salário mínimo (até R\$ 954,00)
- 2. () De 1 a 2 salários mínimos (até R\$ 1.908,00)
- 3. () De 2 a 3 salários mínimos (até R\$ 2.862,00)
- 4. () Mais de 3 salários mínimos (mais de R\$ 2.862,00)

46. O que você faz com a renda do seu trabalho?

- () Uso toda a renda para pagar as despesas de minha casa
 () Uso parte da renda para pagar as despesas de minha casa e parte para meus gastos pessoais. Quais? _____
 () Uso toda a renda para meus gastos pessoais. Quais? _____
 () Outros usos. Quais? _____

47. Onde você trabalha? (Assinale apenas uma opção)

- 1.() Comércio (lojas, feiras-livres, supermercados, ambulante etc.)
 2.() Indústria (fábricas)
 3.() Serviços (mecânica, posto de gasolina, educação, saúde, telemarketing etc.)
 4.() Cultura e lazer (música, dança, teatro, bares, baladas, esportes etc.)
 5.() Serviço Público (escola pública, posto de saúde, fórum etc)
 6.() Agricultura (agricultura, pecuária, piscicultura)
 7.() Outra área

48. Qual é o seu vínculo empregatício? (Assinale apenas uma opção)

- 1.() Empregado/a com carteira assinada
 2.() Empregado/a sem carteira assinada
 3.() Trabalhador/a doméstico com carteira assinada
 4.() Trabalhador/a doméstico sem carteira assinada
 5.() Militar ou Funcionário/a público/a
 6.() Autônomo/a prestador de serviços
 7.() Estagiário
 8.() Microempreendedor/a individual (MEI)/Empresa da família
 9.() Trabalho não-remunerado
 10.() Intermitente
 11.() Outros. Qual? _____

49. O que você mais gosta no seu trabalho?

Fatores da escolha	Nada importante	Pouco importante	Medianamente importante	Muito importante	Totalmente importante
A atividade que você exerce					
A relação com o que aprendo na escola					
O ambiente de trabalho					
Ter registro em carteira					
Os/As colegas de trabalho					
A sua autonomia nas decisões					
A flexibilidade de horário					
Horário de trabalho					
O salário					

Os benefícios pagos pela empresa					
Ganhar experiência					
O reconhecimento do meu trabalho					
Os aprendizados que ele proporciona					
As tecnologias disponíveis para você realizar o trabalho					
A possibilidade de ascensão na empresa					
Outro:					

50. O que você menos gosta no seu trabalho?

Fatores da escolha	Nada Importante	Pouco importante	Medianamente importante	Muito importante	Totalmente importante
O excesso de tarefas					
O ambiente de trabalho					
A falta de relação com o que aprendo na escola					
Flexibilidade de horário					
Horário de trabalho					
A sua autonomia nas decisões					
A intensidade do trabalho					
Os/as colegas de trabalho					
O salário					
Os benefícios pagos pela empresa					
Não ter registro em carteira.					
Pouco reconhecimento sobre o trabalho					
Os aprendizados que ele proporciona					

Cobrança excessiva					
Outro:					

51. Você está procurando trabalho? (Assinale apenas uma opção)

1. () Sim. Por que? _____
 2. () Não. Por que? _____

52. Com quantos anos você começou a procurar trabalho? (Assinale apenas uma opção)

1. () 12 anos ou menos
 2. () 13 anos
 3. () 14 anos
 4. () 15 anos
 5. () 16 anos
 6. () 17 anos
 7. () 18 anos
 8. () Ainda não comecei a procurar trabalho

53. Você já trabalhava/trabalhou antes de iniciar o seu curso técnico? (Assinale apenas uma opção)

1. () Sim . Com quantos anos começou a trabalhar? _____
 2. () Não

54. Para você, o trabalho é...

1. () Auto realização
 2. () Crescimento
 3. () Independência
 4. () Necessidade
 5. () Exploração
 6. () Outro

55. Você já ficou sem trabalho/ desempregado/a em algum momento? (Assinale apenas uma alternativa)

- () 1. Sim. Quando? Quanto tempo?
 () 2. Não
 () 3. Não me lembro

56. Você realiza alguma tarefa doméstica em sua casa? (Assinale quantas opções precisar)

1. () Não realizo atividades domésticas. (Vá para a questão 53)
 2. () Realiza tarefas de limpeza e arrumação da casa.
 3. () Lava, passa e organiza as roupas da sua família.
 4. () Faz as refeições dos moradores da casa.
 5. () Cuida do jardim e das plantas da residência.
 6. () Cuida de alguma criança durante a ausência dos pais ou responsáveis.
 7. () Cuida de algum idoso na residência.
 8. () Outro. Qual? _____

57. Quanto tempo você dedica a tarefas domésticas em sua casa?

PROJETOS

58. O que você vai fazer quando terminar o Ensino Médio (Assinale quantas opções precisar)

- 1.() Trabalhar.
- 2.() Fazer cursinho pré-vestibular.
- 3.() Cursar o ensino superior. Qual? _____
- 4.() Fazer outro curso técnico. Qual? _____
- 5.() Fazer um curso profissionalizante de curta duração. Qual? _____
- 6.() Realizar trabalho comunitário. Onde? _____
- 7.() Fazer um intercâmbio. Para onde? _____
- 8.() Não sei.
- 9.() Outro: _____

59. Se você pretende trabalhar após o fim do Ensino Médio, indique as áreas profissionais que você pretende buscar trabalho:

- | | |
|------------------------|-----------------------------------|
| 1.() Comércio | 8.() Beleza e estética |
| 2.() Indústria | 9.() Eletrotécnica/Eletrônica |
| 3.() Agricultura | 10.() Educação/Ensino de idiomas |
| 4.() Saúde | 11.() Tecnologia da informação |
| 5.() Construção civil | 12.() Ainda não sei |
| 6.() Lazer | 13.() Outro |
| 7.() Artes | |

60. Com relação a projetos de vida para o mundo do trabalho: (Assinale apenas uma opção)

- 1.() Já estou colocando em prática
- 2.() Já elaborei, mas ainda não está em prática
- 3.() Estou elaborando meu projeto
- 4.() Não penso em trabalho agora

61. Dentre os abaixo, responda o quanto cada um deles é relevante para apoiar seus projetos futuros:

Elementos de apoio	Nada importante	Pouco importante	Medianamente importante	Razoavelmente importante	Muito importante
Família					
Amigos					
Fé / crença religiosa					
Os professores/as do Instituto Federal					
Os colegas do Instituto Federal					
A direção/ coordenação do Instituto Federal					
Dinheiro (Condições financeiras)					
Programas governamentais					

Redes sociais/ youtube					
Outro. O quê? _____					

62. Cursar as disciplinas técnicas auxilia na elaboração dos seus projetos de futuro para depois do Ensino Médio? (Assinale apenas uma opção)

1.() Sim 2.() Não 3.() Em parte 4.() Não sei

Justifique sua resposta:

63. Cursar as disciplinas da base comum auxilia na elaboração dos seus projetos de futuro para depois do Ensino Médio? (Assinale apenas uma opção)

1.() Sim 2.() Não 3.() Em parte 4.() Não sei

Justifique sua resposta:

64. Você se sente preparado para enfrentar o mercado de trabalho? (Assinale apenas uma opção)

1.() Sim 2.() Não 3.() Em parte 4.() Não sei

Justifique sua resposta:

65. Para o trabalho que gostaria de ter no futuro, destaca a importância de:

Elementos de apoio	Nada importante	Pouco importante	Medianamente importante	Razoavelmente importante	Muito importante
Trabalho em tempo integral					
Menos tempo de trabalho					
Flexibilidade de horários					
Possibilidade de estudar/ aperfeiçoar conhecimentos					
Possibilidade de trabalhar em casa					
Acesso a tecnologias					
Autonomia/ independencia					
Trabalho mais prazeroso					
Salário					
Benefícios (férias, 13, aposentadoria e etc)					
Registro em carteira					
Trabalho relacionado com o curso que faz hoje					
Trabalho perto de casa					
Trabalho em outra cidade/ país					
Outro. O quê? _____					

66. Você conhece as opções oferecidas pelo mercado de trabalho no município de Salto?

(Assinale apenas uma opção)

1. () Sim 2. () Não 3. () Em parte

Justifique sua resposta:

67. Onde você pretende realizar seus projetos de futuro com relação ao trabalho? (Assinale apenas uma opção)

1. () No município de Salto

2. () Em uma cidade vizinha a Salto. Qual? _____

3. () Em outras cidades do Estado de São Paulo. Qual? _____

4. () Em uma capital brasileira. Qual? _____

5. () Em outro Estado brasileiro. Qual? _____

6. () Em outro país

7. () Não sei

Justifique sua resposta: