

JOVENS E PROJETOS DE FUTURO

Experiências no Instituto Federal de Alagoas



Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria

Jovens e projetos de futuro experiências no Instituto Federal de Alagoas

Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria

Maceió, 2014

Reitor

Sérgio Teixeira Costa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

Carlos Henrique Almeida Alves

Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional

José Jonas de Melo Alves

Pró-Reitoria de Extensão

Altemir João Secco

Pró-Reitoria de Ensino

Luiz Henrique de Gouvêa Lemos

Pró-Reitoria de Administração e Planejamento

Wellington Spencer Peixoto

Conselho Executivo de Publicações

Presidente

Jonison Alves

Diretoria Executiva Revista EDUCTE

Cícero Julião da Silva Júnior

Diretoria de Publicações

Cléber Nauber dos Santos

Revisora de Normas Técnicas/Bibliotecária

Eunícia Maria Canuto Torres

Produtor Gráfico

Gilton José Ferreira da Silva

F224e Faria, Ana Amália Gomes de Barros Torres

Experiências de escolarização: sentidos e projetos de futuro dos jovens do Instituto Federal de Alagoas / Ana Amália Gomes de Barros T. Faria. - Maceió: IFAL, 2014.

150p. ; 21 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)-Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2013.

ISBN 978-85-64320-06-2 (impresso)

1. Educação. I. – Instituto Federal de Educação de Alagoas. II. - Título

CDD 370

Instituto Federal de Alagoas – IFAL
A/C do Conselho Editorial EDUCTE
Rua Odilon Vasconcelos, 103 Jatiúca
57035-350 Maceió-AL
revista.educte@ifal.edu.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa do autor ou do IFAL.

Prefácio

Prefaciando o livro “Jovens e Projetos de Futuro: Experiências no Instituto Federal de Alagoas” é uma honra. Fruto de uma pesquisa para dissertação de mestrado, sob minha orientação e parte dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de estudos “Juventudes, Culturas e Formação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL) poderá a partir de então ser compartilhada por mais pessoas, debatida com outros interlocutores.

No âmbito do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” a autora deste livro já havia contribuído com uma pesquisa realizada em Maceió sobre jovens e adultos do ensino médio, sob minha coordenação, denominada: “Estudantes da escola pública estadual do Ensino Médio em Maceió: quem são, os sentidos que atribuem aos estudos e as possíveis relações entre a experiência escolar e seus planos de futuro” (2010-2012 – CEDU/PPGE/CNPq).

São um conjunto de estudos que colocam em evidência a necessidade de investigar as juventudes e sua escolarização, sua relação com a escola e com os estudos e os desafios atuais para a pretensa “democratização” de acesso ao conhecimento de jovens que trazem para escola seus saberes, seus modos de expressão, suas angústias.

É evidente que em uma sociedade com desigualdades sociais o acesso às vagas no ensino médio não significa necessariamente o acesso às mesmas oportunidades educacionais. Na realidade brasileira e alagoana nem todos têm acesso ao ensino médio. Para alterar essa situação são necessárias transformações na própria sociedade capitalista.

Dentro dos limites dos estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” tem-se dentre outros interesses a realização de pesquisas que buscam compreender melhor os desafios enfrentados nesta etapa de escolarização, a partir de questões como: qual o lugar da escola média pública na vida daqueles que estão nela? Como vivem suas juventudes nestas escolas? Como é a relação que estabelecem com a escola, com os estudos? Em que sentido as aprendizagens desta experiência escolar se articulam com outros saberes destes jovens e como contribuem ou não para almejem alcançar seus sonhos pessoais, profissionais?

O estudo de Ana Amália sobre a experiência escolar de jovens do Instituto Federal de Alagoas surge neste contexto, a partir de sua participação como aluna especial na disciplina “Juventudes e Escolarização” e sua posterior participação no referido grupo de pesquisa, articulando-se com as questões construídas em sua trajetória profissional. Pode-se dizer que a autora não apenas realiza uma pesquisa acadêmica, que por si já seria um grande mérito, ela traz à tona um estudo em um espaço que é também seu. Terapeuta Cognitivo-Comportamental, atua como Psicóloga no Instituto Federal de Tecnologia de Alagoas - IFAL, onde a pesquisa foi realizada. No entrecruzamento de sua experiência profissional e sua participação nos trabalhos do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” constrói sua questão de pesquisa, que tem o mérito de trazer à tona uma realidade específica, dos jovens que estão se formando em um ensino médio tendo em vista uma formação profissional.

Existem diversos estudos sobre as contradições e discussões em relação aos caminhos trilhados para a formação no ensino médio no Brasil e também no ensino médio na modalidade técnica e profissional, no entanto, são poucos aqueles que apresentam os pontos de vista dos estudantes sobre esta etapa de escolarização.

Este estudo proporciona ao leitor uma reflexão sobre os sujeitos que estão no Instituto Federal de Alagoas, no campus de Maceió, suas relações com a escola, com os estudos, suas expectativas em relação ao futuro, ou seja, procura se aproximar dos significados desta experiência para suas vidas, com conquistas, desafios e contradições, o que permite indagar, por exemplo, em uma dada realidade, como estão sendo vivenciadas concretamente as políticas recentes que propõe a implantação do ensino médio integral, seus avanços, seus limites, os sentidos do ensino ofertado para aqueles que estudam nesta modalidade de ensino.

Sabe-se que o Instituto Federal de Alagoas é um importante espaço de formação para jovens alagoanos e exerce um poder simbólico de distinção para aqueles que conseguem nele adentrá-lo, após passar por uma rigorosa seleção. Estudar no IFAL faz parte de estratégias de jovens que tentam construir oportunidades de emprego e melhores condições de preparo para o ensino superior. Os jovens do Instituto Federal de Alagoas são aqueles que antes de adentrar a ela são considerados “bons alunos” e esta ideia se consolida após os resultados positivos na seleção vivenciada. Portanto, muitas vezes o tipo de curso ofertado não é o critério único para os estudos nesta instituição. Entrar no IFAL já é em si uma grande conquista e considerado um grande mérito para os outros jovens e suas famílias.

Ana Amália analisa os aspectos específicos relacionados à importância atribuída pelos jovens como espaço privilegiado para viverem as juventudes, as amizades estabelecidas, os encontros. Eles vivem suas atividades na escola não tanto pela falta de oportunidade de lazer, como em outros estudos que realizei com jovens do ensino médio público nas periferias de São Paulo (REIS, 2006; 2012a) e de Maceió (REIS, 2012b; 2012c), mas pelo tempo necessário de dedicação aos estudos, que diminui a possibilidade de estar em outros lugares. Ela demonstra também os desafios enfrentados por estes jovens em relação às exigências dos estudos, a competitividade que permeia as relações entre eles, as cobranças, angústias e esperanças.

Como apresenta a autora, os jovens pesquisados, em sua maioria (79,5%) sentem prazer em frequentar o Instituto Federal de Alagoas (mais de 83% gostam ou adoram). Porém, em relação aos cursos escolhidos, apenas cerca de 50% destes jovens afirmam gostar de estudá-los. Os outros quase 48% responderam que não gostam do curso escolhido ou que não sabem se gostam. Portanto, em consonância com outros estudos realizados e levando em conta as especificidades deste tipo de formação pode-se dizer que a adesão à escola é bem maior que a implicação com o curso escolhido.

Outro aspecto que considero relevante é que a autora nos apresenta que mesmo dentro de uma mesma instituição renomada, como o Instituto Federal de Alagoas há a força do mercado de trabalho, ou seja, os cursos mais valorizados são aqueles que recebem maiores investimentos da instituição e os estudantes dos cursos menos valorizados realizam críticas em relação às condições oferecidas aos estudos, como no caso evidenciado pelos depoimentos dos jovens em relação às diferenças entre as condições estruturais do curso de Eletrônica e de Química.

Conforme estudos realizados (CHARLOT, 2000, CHARLOT, 2001, REIS, 2006, REIS, 2012a, 2012b), dentre outros, os sentidos atribuídos aos estudos são apreendidos, tanto pela “relação com o saber” construída no percurso de vida e de formação, como pelas atividades (VIGOTSKI, 1998; LEONTIEV, 2001) propiciadas pela escola.

É importante ressaltar que a “relação com o saber”, a relação com si mesmo, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000) é construída a partir dos desafios com os quais os sujeitos se confrontam, de encontros que tiveram com os diferentes tipos de saberes, a partir de determinadas atividades mediadas por “outros sujeitos” para apropriação de tais saberes.

Também na escola esse processo não é homogêneo, depende da qualidade dos encontros com os saberes vivenciados, da relevância das atividades propostas, dos desafios propiciados a partir da mediação de um “outro” em uma situação de colaboração e de interação social. Nesse sentido, mesmo sem poder generalizar, no estudo de Ana Amália há indícios de que as condições de estudo e a valorização simbólica do curso de Química contribuí para construção de sentidos sobre as lógicas específicas da Química como objeto de pensamento, o que se torna mais difícil para aqueles que estudam no curso de Eletrônica, no qual a mobilização se constrói muito mais pela possibilidade do diploma em um Instituto Federal, do que pela compreensão das lógicas do conhecimento no curso. São questões que merecem reflexão.

Indago, portanto, se a relação com os estudos destes jovens são fruto meramente de suas prévias escolhas profissionais mais ou menos relacionadas com seus interesses ou também podem ser influenciadas pela valorização ou não de determinados cursos, suas condições de funcionamento, seu valor simbólico dentro da instituição.

Estes e outros aspectos são apresentados pela autora em quatro capítulos. No primeiro ela discorre sobre nuances da história da Educação profissional no Brasil, os desafios da proposta de um ensino médio integrado e finaliza com as bases que orientam os Institutos Federais de Educação Tecnológica e sua configuração na atualidade. No segundo capítulo, evidencia suas referências teóricas. No terceiro capítulo explica os caminhos metodológicos para a realização da pesquisa e no quarto analisa os resultados obtidos à luz dos referenciais teóricos utilizados.

Reitero que o livro de Ana Amália, ao trazer aspectos da experiência de escolarização destes jovens, proporciona diversos questionamentos, que podem ser o ponto de partida para aprofundamento deste estudo e para a construção de novas indagações. Convido os leitores à leitura deste livro que, pelo importante trabalho da autora, propiciará o conhecimento de algumas dimensões da experiência escolar dos jovens do Instituto Federal de Alagoas, o que abre um leque de possibilidades de diálogo e de reflexões.

Professora Dra. Rosemeire Reis
Professora Adjunta do Centro de Educação (UFAL)
Líder do grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação”
(PPGE/CEDU/UFAL/CNPq)

Sumário

	INTRODUÇÃO	7
1	PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS DO ENSINO MEDIO INTEGRADO	11
1.1	PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	13
1.2	ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO	24
1.3	OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	33
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	40
2.1	JUVENTUDES, CONDIÇÃO JUVENIL E TRABALHO: QUESTÕES RELEVANTES PARA COMPREENDER A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A ESCOLA NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS	41
2.2	OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO COM OS JOVENS	50
2.3	A RELAÇÃO DOS JOVENS COM OS ESTUDOS	60
3	O TRAJETO METODOLÓGICO	70
3.1	ETAPAS DE INVESTIGAÇÃO	70
3.2	OS JOVENS ENTREVISTADOS E ASPECTOS IDENTIFICADOS NO MOMENTO DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	75
4	OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR, RELAÇÃO COM OS ESTUDOS E PROJETOS DE FUTURO PARA OS JOVENS/ALUNOS DO IFAL	78
4.1	EXPERIÊNCIA ESCOLAR E CONDIÇÃO JUVENIL	79
4.1.1	Aspectos socioeconômicos	80
4.1.2	Espaços de lazer	84
4.1.3	Sociabilidade	87
4.2	SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	90
4.2.1	O que o IFAL proporciona	91
4.2.2	Influências	92
4.2.3	Estrutura	96
4.2.4	Vantagens e desvantagens de estudar no ensino médio integrado	98
4.2.5	Planos de futuro	101
4.3	RELAÇÃO COM OS ESTUDOS NA ESCOLA	108
4.3.1	Competitividade	110
4.3.2	Relação com os professores	112
4.3.3	Faltas e desistências	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICES	134

Introdução

Este livro nasceu a partir da dissertação de Mestrado em Educação Brasileira apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas em junho de 2013, objeto de ampla pesquisa leva a efeito para os fins propostos no projeto original.

Apresentar os aspectos investigados sobre os sentidos da experiência de escolarização para jovens/alunos do Instituto Federal de Alagoas e as possíveis relações com seus projetos de futuro, surgiu a partir da experiência como Psicóloga no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Nesta prática, chama atenção as diferenças de comportamento que os alunos apresentam face às atividades propostas pela escola e pelos professores: uns se mobilizam, outros não. Tais aspectos foram aguçados quando iniciamos os estudos na pós-graduação como aluna especial do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) selecionada para a disciplina Juventudes e Escolarização. Também foi possível aprofundar o tema com a participação no Grupo de pesquisa: Juventudes, Culturas e Formação, onde tivemos a oportunidade de dar fundamento acadêmico às questões iniciais, que permitiram a construção do projeto de pesquisa que relacionava o sentido da relação com o saber do jovem e a influência deste processo em seus planos de futuro.

A compreensão das particularidades do jovem estudante é premissa básica para o trabalho com este público: ouvi-los, compreendê-los, valorizá-los, conhecer suas particularidades e suas histórias de vida, a maneira como se relacionam entrem si e como compreendem o que é aprender, a importância que atribuem aos amigos, a necessidade de se conhecerem, a tentativa de serem responsáveis por si mesmos, os diferentes comportamentos diante do aprender. Partindo

desta realidade é que buscamos compreender como estes jovens dão sentido ao universo escolar; o que eles têm a dizer sobre a trajetória percorrida nesses anos de escolarização; como se articulam as condições sociais em que vivem e as suas experiências escolares e, sobretudo quais fatores determinam suas escolhas em permanecer ou prosseguir mais uma etapa na escola.

Aprofundar a relação dos jovens com a escola e os sentidos que eles próprios conferem à sua experiência escolar se torna relevante devido à precariedade em que vivem os jovens de camadas populares em nosso país. Não podemos tratar esses jovens como se fosse apenas um grupo homogêneo. A escola e a família não têm mais o monopólio da socialização desses atores - dividem sua influência com a mídia e outras instâncias sociais e culturais, especialmente as culturas juvenis.

O processo de construção de identidade supõe um processo de influência mútua para o jovem, passando pela possibilidade deste influenciar ativamente o mundo à sua volta, especialmente a escola. Sob a ótica dos alunos jovens, estes devem construir projetos, tomando como base sua experiência escolar e atribuir uma utilidade a seus estudos, ao mesmo tempo em que assumem seus gostos intelectuais e culturais, ao invés de aprender normas e papéis pré-determinados.

Esta obra compõe-se de quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o panorama da Educação profissional no Brasil e os desafios da proposta de um ensino médio integrado, buscando traçar a construção histórica do ensino médio no Brasil, passando pela criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, as necessidades de implantação desta proposta institucional, até a sua proposta atual. No segundo capítulo, discutimos nossas principais referências teóricas, para compreender como se dá a experiência escolar desses alunos, utilizando os conceitos de juventudes e condição juvenil de valorização do jovem na escola contemporânea

brasileira, de acordo com as concepções dos processos de subjetivação, identidade e busca de sentido, colocando no centro dos debates sobre a educação no Brasil, a concepção de aluno/ jovem enquanto sujeito de direitos.

No terceiro capítulo, apresentamos o trajeto metodológico, em que oferecemos uma visão geral do campo de pesquisa, dos sujeitos, das etapas, métodos e procedimentos, assim como os aspectos identificados no momento da realização das entrevistas.

No quarto capítulo, procuramos desvendar os sentidos da escolarização para os jovens em suas múltiplas interfaces e a relação com os projetos de futuro, firmando os critérios e categorias de análise e a interpretação dos dados. Desta forma, buscamos compreender suas percepções, posições, disposições, motivações e decisões com relação à escola, as relações de sociabilidade, a concepção de mercado de trabalho para estes jovens e expectativas com a conclusão do curso.

Nas considerações finais, apresentamos os aspectos identificados e questões que surgem em relação aos próximos passos deste trabalho.

Dedico este livro aos meus filhos Lucas e Rogério: minha motivação para buscar sempre o melhor. A minha mãe Eliana, pelo exemplo de vida. Ao meu esposo Rogério, pelo incentivo e apoio e a minha irmã Laura, especial sempre.

Por fim, dedico também esta obra a todos os estudantes do Instituto Federal de Alagoas, os verdadeiros protagonistas desta história.

Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria
Setembro de 2013

1 PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Segundo o IPEA (2008), dentre as principais dificuldades que se apresentam à sociedade brasileira, os relacionados à juventude se configuram como urgente e digno de atenção, já que um dos mais graves problemas sociais que os atinge é o desemprego, consequência disso é a escassez de oportunidades no mundo do trabalho, a reprodução de desigualdades entre eles e a frequência de trajetórias escolares marcadas pela instabilidade e fracasso.

Para inserção no mundo do trabalho, a educação profissional integrada ao ensino médio torna-se requisito importante dentro da política educacional brasileira, já que grande parte dos egressos do ensino médio não cursará o ensino superior. “Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente, 60% o fazem em situação precária - noturno e/ou supletivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 7).

Desta maneira, numa realidade em constante transformação, o trabalho deixa de ser visto como alternativa para se tornar o principal meio de sobrevivência de muitos jovens. Segundo o IPEA (2008):

Neste cenário de restrição das oportunidades de emprego- que afeta inclusive os trabalhadores já inseridos, descreditando a estabilidade como marca fundamental da vida adulta- duas grandes tendências se configuram entre os jovens. Aqueles de origem social privilegiada adiam a procura por uma colocação profissional e seguem dependendo financeiramente de suas famílias; com isso ampliam a moratória social que lhes foi concedida, podendo entre outras coisas estender sua formação educacional, na perspectiva de conseguir uma inserção econômica mais favorável no futuro. Os demais, que se veem constrangidos a trabalhar, em grande parte das vezes acabam se submetendo a empregos de qualidade ruim e mal remunerados, o que em algum grau, também os mantém dependentes de suas famílias, ainda que elas lidem com isso de forma precária (IPEA, 2008, p. 8).

Saviani (2003) explicita que, em nossa realidade, o trabalhador continua sendo o homem, porém num novo contexto, já que o desenvolvimento material traz consigo novas exigências no que se refere aos processos formativos em geral e à qualificação da força de trabalho, especificamente:

Os empresários tendem a se tornar mais sensíveis a essa questão. Eles desejam capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil e capacidade de lidar com conceitos abstratos. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital, segundo o qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Por outro lado, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição (SAVIANI, 2003, p. 149).

Para Ramos (2007), a proposta do ensino médio integrado à educação profissional é garantir ao jovem ou adulto trabalhador o direito a uma formação completa, atuando na sociedade pelo exercício pleno da cidadania, pensando num currículo capaz de articular formação geral e específica, enfatizando métodos e conteúdos. Ela ressalta que a escola pública talvez precise rever seu papel, oferecendo outros conhecimentos que considere importante, já que as mudanças são necessárias para conseguirmos formar sujeitos com compromisso e responsabilidade individual e coletiva.

Guimarães (2012) reforça esse entendimento quando diz que o discurso da atual política curricular é a ênfase na proposição de integração entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio sob a concepção de politécnica, com o objetivo de propiciar o diálogo da escola nos contextos locais e regionais, como proposta de articulação e complementaridade entre teoria e prática, valorizando-se o saber científico e o saber tácito, sem separar conhecimentos gerais e específicos.

Para Saviani (2003), a proposta de escola politécnica, enquanto concepção educativa voltada para a superação do dualismo existente desde o princípio, na concepção de

educação, é extremamente atual e pertinente para por fim ao quadro das divisões apontadas nas transformações que se processam na realidade em que vivemos.

Ramos (2007) ressalta que é somente através do direito à plena existência humana, da qual a educação faz parte, que o indivíduo se constitui como ser social e cultural. Para ela, isso lhes confere sentido como sujeitos e conhecimentos:

Sujeitos que tem uma vida, uma história e uma cultura. Que têm necessidades diferenciadas, mas lutam por direitos universais. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo de sua história, construindo o patrimônio da humanidade, cujo acesso, portanto, todos têm direito (RAMOS, 2007, p. 4).

A seguir explicaremos a proposta de ensino médio integrado com suas perspectivas e entraves, situando a escola pública, especificamente na perspectiva dos Institutos Federais (IFS).

1.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Segundo Cardozo (2006) o processo histórico da educação profissional no Brasil sempre foi marcado pela desigualdade e até hoje se alimenta dela. A necessidade de se buscar a integração entre a educação geral e a educação profissional deve ser buscada na crítica à concepção burguesa de educação, em que só se aplicava o ensino propedêutico aos filhos das classes dominantes, cabendo ao proletariado, filhos de operários e camponeses, todas as formas de exploração aos quais sempre estiveram submetidos.

Essa afirmação é reiterada no documento do MEC/SETEC (2007), que assinala que a educação profissional no Brasil sempre teve caráter assistencialista, com o objetivo de amparar aqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que, dessa maneira se pudesse controlar e manter a ordem e os bons costumes.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) ressaltam que:

O conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos. Na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31).

Estes autores salientam que o acesso a este tipo de educação é direito universal, “é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15).

Kuenzer e Grabowski (2006) afirmam que a dualidade estrutural se manifestava inequivocamente nos modos de organização da produção, em que eram bem definidos o papel de dirigentes e trabalhadores, já que apareciam a divisão social e a divisão técnica do trabalho:

À velha escola humanista tradicional, correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. A proposta pedagógica da escola, portanto, não tinha por objetivo a formação técnico-profissional, vinculada a necessidades imediatas e sim a formação geral da personalidade e o desenvolvimento do caráter através da aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 17).

Para estes autores, a escola contribuiu historicamente para a materialização desta divisão, já que o saber teórico era diferenciado da prática, correspondendo a uma forma particular de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. “E não por coincidência é a classe que detém o poder material, que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. Assim a escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, através de conteúdos, formas de organização e gestão” (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 18).

Acho importante neste estudo, apresentar um recorte histórico da educação profissional no Brasil, desde a criação da

Escola de Aprendizes e Artífices (1909) até a reforma da educação profissional (1995).

A criação da Escola de Aprendizes e Artífices, criada em 1910 era voltada ao ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, principalmente para os desvalidos da fortuna-crianças pobres, órfãos e abandonados, preponderantemente índios e escravos. Este processo evidenciou que “foi dado um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou seu horizonte de atuação para atender as necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria” (MEC/SETEC, 2007):

Daí a necessidade do ensino de ofícios para os aprendizes trabalharem. A aprendizagem feita nas casas da moeda diferenciava-se nas realizadas nas casas de engenho, pois estas só eram destinadas aos homens brancos, filhos dos empregados da própria casa. Para aprender estes ofícios não era necessário provar seu conhecimento prático por meio de exames, tudo era feito de forma sistemática e num período de cinco a seis anos, tinham que demonstrar suas habilidades para uma banca examinadora, para então obterem uma certidão de aprovação (GARCIA, 2009, p. 2).

Segundo o MEC/SETEC (2007), as décadas de 30 e 40 são marcadas por grandes transformações políticas sociais e econômicas no Brasil, já que o país se fortalece em seu processo de industrialização. Em resposta a esse avanço, começam a ser promulgados diversos Decretos-Lei a fim de promover a normatização da educação nacional e ressalta que:

Esse esforço governamental evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do País, em especial a educação profissional, pois foram definidas Leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio (MEC/SETEC, 2007, p. 12).

Em 1941, entraram em vigor várias leis que ficaram conhecidas como Reforma de Capanema, que reorganizou todo o ensino no País e teve como principal objetivo fazer com que o ensino profissional passasse a ser considerado de nível médio. De acordo com o MEC/SETEC (2007), com a reforma de Capanema houve uma divisão do ensino industrial, em primeiro ciclo (básico) e segundo ciclo (técnico), com a organização escolar nacional organizada nos ramos secundários (ginasial ou comercial), normal, industrial e agrícola.

Ainda neste documento, ressalta que a educação brasileira, após a reforma de Capanema estruturou-se em dois níveis: a educação básica e a superior; combinando-se as proposições pedagógicas atuais para a formação de intelectuais e trabalhadores, a partir das mudanças que aconteciam no mundo do trabalho. É nesse contexto, por meio de exames de adaptação que se prevê a possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio (MEC/SETEC, 2007, p. 12).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), é neste momento que o dualismo toma um caráter estrutural, “já que a relação entre eles (ensino propedêutico e ensino profissional), ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Para Kuenzer e Grabowski (2006), quanto mais esse desenvolvimento avança, mas se intensifica a contradição entre as demandas do processo produtivo e os processos de educação da força de trabalho, ou seja, “quanto mais se simplificam as atividades práticas na execução dos processos de trabalho, mais ficam complexos sua manutenção e gerenciamento” (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 19).

Em 1942 o Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro, estabeleceu as bases da organização da rede federal de instituições de ensino industrial em território nacional, com o objetivo de preparar mão de obra necessária ao processo de industrialização no País, que estava em pleno vapor. Vale salientar que, nessa época o ensino profissional não tinha nenhuma regulamentação, à exceção das escolas federais (GARCIA, 2009, p.7).

É a partir desse período que se inicia o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, ou seja, os alunos formados nos cursos técnicos podiam ingressar no ensino superior em área equivalente ao de sua formação (MEC, 2010, p.4).

Para Kuenzer e Grabowski (2006), este processo marca a aceitação das necessidades educativas para os trabalhadores, que até então eram reconhecidas como próprias da burguesia, ou seja, por conta do desenvolvimento assinalado

nesta época, exige-se do trabalhador uma apropriação cada vez maior de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

À educação profissional, fortaleceu-se a concepção de renovação e composição das classes menos favorecidas social e economicamente e marcou a denominação das escolas técnicas, que receberam este nome a partir da implementação de diversos liceus industriais, dentre eles o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas Leis Orgânicas. O SENAI era destinado:

A organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, podendo manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial e, tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem (ROMANELLI apud GARCIA, 2009, p. 8).

Conforme Bento (2003), a unificação do ensino técnico se deu pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e foi regulamentada pelo Decreto 47.038 de 16 de outubro do mesmo ano. Foi a partir daí que foi concedida autonomia às escolas industriais e escolas técnicas da união, que passaram a denominar-se Escolas Técnicas Federais. Neste momento houve um crescimento significativo de matrículas nestas escolas, principalmente a partir da década de sessenta. O sucesso deveu-se a qualidade de suas instalações, de seu quadro docente e a reconhecida experiência para entrada no mercado de trabalho (BENTO, 2003, p. 14).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), acham importante destacar também que, nesta época por conta da rápida urbanização, os empregadores passaram a exigir um nível cada vez maior de escolaridade, como forma de seleção preliminar, ampliando-se à procura de empregos e, conseqüentemente aumentando-se as matrículas nos cursos técnicos, promovendo uma formação de mão de obra acelerada exigida pela divisão internacional do trabalho.

Ainda segundo Bento (2003), com a implementação de equivalência aos cursos secundários, o prestígio desses

centros federais foi crescendo ainda mais e, claro paralelo a isso, a demanda crescente por níveis mais elevados de escolarização para ocupar postos mais altos no mercado de trabalho. Com a valorização da mão de obra formada nas Escolas Técnicas Federais, contatou-se que:

Diante desse quadro, a demanda por matrícula nos diversos cursos oferecidos apresentou um aumento de 100% no período de 1963/1973. Consequentemente, milhares de técnicos foram colocados à disposição do mercado de trabalho até este atingir a saturação decorrente do processo de recessão na década de 1980 (FRIGOTTO, 2008, p. 88).

E ainda:

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da escassez de técnicos no mercado e pela necessidade de evitar a frustração de jovens que não ingressavam nas universidades, nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isso seria solucionado pela terminalidade do ensino técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Segundo Kuenzer (2007), com a Lei de Diretrizes e Bases do governo militar (1971), a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigação da proposta de habilitação profissional para todos os que estivessem cursando o ensino de segundo grau, com o objetivo de “proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo consciente para o exercício da cidadania” (KUENZER, 2007, p. 16).

Em 1975, a Lei 5.692/71 propõe que o ensino e não a escola seja profissionalizante. De acordo com o Documento Base do MEC/SETEC (2007), isto significa congregar todos os recursos disponíveis na escola, empresa e comunidade, na linha interinstitucional articulada a uma base comum. Dessa maneira, distingue a educação profissionalizante como um conjunto de ações pedagógicas que levam o jovem a melhor compreensão do mundo em que vive e a aquisição de uma ampla base de conhecimento que lhe permita adaptar-se e acompanhar as mudanças do mundo do trabalho e treinamento profissional. Esta proposta tentou estruturar a educação de

nível médio como sendo profissionalizante para todos, passando a habilitação profissional passa a ser compulsória em substituição à equivalência entre os ramos secundário e propedêutico. Entretanto:

Na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos Estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento às elites (MEC/SETEC, 2007, p. 14).

Neste momento, pode-se observar a migração dos filhos da classe média das escolas públicas para as escolas privadas, com o objetivo de dar continuidade aos estudos no ensino superior, reforçando então, a desvalorização da escola pública, já que a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que

tradicionalmente, preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Para estes autores:

A marca desse dualismo não estava na impossibilidade de aqueles que cursarem o ensino médio ingressassem 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 destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras, cujo horizonte era o mercado de trabalho e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei nº 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de segundo grau (2.200 horas) houvesse mínima a predominância da parte especial em relação a geral, a Lei nº 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas a formação geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 34).

Para Frigotto (2008), essa opção fundamentava-se em um projeto de desenvolvimento do Brasil apoiado em um novo momento marcado pela fase de industrialização submissa que exigia mão de obra qualificada para atender tal expansão.

Ainda segundo este autor, o país chega a 1985 intensificando-se os debates sobre os diferentes grupos, em torno das mudanças de rumos para a educação brasileira. O foco das diversas correntes de pensamento educacional e princípios de políticas educacionais voltaram-se, em especial para um novo alicerce de ensino de segundo grau e à educação profissional.

Para Kuenzer (2007), é importante lembrar que as escolas técnicas continuaram dando ênfase ao ensino propedêutico, mais ainda assim eram vistas de fora como uma oferta pública de qualidade, já que:

Poderiam viabilizar o acesso de uns poucos filhos da classe trabalhadora à Universidade, desde que conseguissem passar pelo funil da seletividade. É claro também que, com a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária do chamado núcleo comum, em vez de fortalecer a educação básica dos trabalhadores, o caráter formalista e academicista que sempre caracterizou este nível de ensino, acabou por fragilizar a educação profissional, que agora passava a ter ainda pior qualidade (KUENZER, 2007, p. 25).

Ainda segundo esta autora, esta proposta produziu a Lei nº 7044/82, que pregava uma ideia conservadora, afirmando ser a escola “o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais” (KUENZER, 2007, p.25).

Em 1988, a Constituição Federal determina o dever do estado com a educação em todos os níveis, assegurando a obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e acesso a níveis mais elevados de ensino e pesquisa. Neste momento, o debate teórico travado pela comunidade educacional, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo (FRIGOTO; CIAVATA; RAMOS, 2012, p. 35).

Conforme Ciavatta (2012), a origem recente da concepção de integração entre formação geral e educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do dualismo da sociedade e da educação brasileira, em defesa da escola pública nos anos 80, em especial no primeiro projeto da LDB elaborados juntos aos princípios de educação nesta constituição, já que os que historicamente se mantiveram na

escola, continuaram sem superar a situação de classe, já que a sua qualidade, presa ao academicismo livresco, não conseguia superar a sociedade de classes, que alimentava a acumulação capitalista (KUENZER, 2007, p. 25).

Segundo Ramos (2001), em 1996, a Lei 9.394 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional definindo a identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa deste nível e responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental, e por outro lado, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio. Vale salientar que, nessa época era quase inexistente o segundo grau profissionalizante no País, exceto nas Escolas técnicas Federais.

Saviani (2007) ressalta que a ideia de politecnia foi descaracterizada ao longo deste processo histórico, restando neste documento- a Lei nº 9.394/1996 o inciso 4º, do artigo 35, que proclama a finalidade do ensino médio como a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. E reitera ainda:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. A formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos científicos (SAVIANI, 2007, p. 85).

Saviani defende que exista relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática, que deve ser tratada de maneira explícita e direta, já que o saber tem autonomia relativa no processo de trabalho ao qual se origina. Para ele, o ensino médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p.88).

Mas este mesmo autor admite que as transformações que vem se processando na sociedade capitalista, através da revolução industrial, da informática, entre outras acaba promovendo a transferência das funções manuais para as máquinas e até mesmo das próprias funções intelectuais. Ele afirma:

Do mesmo modo que com a primeira revolução industrial, desapareceram as funções manuais particulares próprias do artesanato, dando origem ao trabalhador em geral, agora também as funções intelectuais específicas tendem a desaparecer provocando a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral. Assim, se naquele período esse processo converteu a escola na forma principal e dominante de educação, atualmente parece que estamos atingindo o limiar deste mesmo processo, quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos, conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais (SAVIANI, 2003, p. 148).

Para Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012):

Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo do trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2012, p. 35).

Segundo o MEC (2012) a Lei 9.394/96, consagra a educação profissional e tecnológica, dando absoluta prioridade a esta modalidade de ensino, colocando-a entre os níveis e modalidades de educação e ensino, garantindo dois direitos fundamentais do cidadão: educação e trabalho. A LDB ainda possibilita o ingresso do aluno em carreira técnico-profissional, depois de atendida a formação geral, conforme o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV da referida Lei. Assim, abre-se caminhos para o aluno pode escolher entre o ensino médio de caráter propedêutico como aprofundamento de ensino profissional, ou pelo ensino médio técnico profissionalizante.

Nos documentos do MEC/SETEC (2007), a principal polêmica desta Lei continuou sendo o embate dos que defendem uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independente de origem socioeconômica e por outro lado, os que defendem a submissão aos direitos sociais, com o objetivo de diminuir os gastos do estado. Para Garcia (2009):

O projeto referido é mais um exemplo do caráter tópico e localizado das iniciativas do MEC. De outro modo, como seria possível que um projeto como esse tramitasse concomitantemente, mas de forma independente e

paralela ao projeto da LDB? Além disso, esse projeto traz como consequência o descomprometimento do MEC em relação às Escolas Técnicas Federais, provavelmente a experiência mais bem sucedida de organização do nível médio, a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado por todo o país (SAVIANNI, *apud* GARCIA, 2009, p. 11).

Desta maneira se estrutura a história da formação profissional no Brasil, numa busca constante entre duas alternativas: a efetivação do assistencialismo e da aprendizagem operacional, ou a possibilidade de implementação dos fundamentos técnicos e tecnológicos, no preparo intelectual, implicando a politecnia como progressiva generalização do ensino médio, como formação necessária para todos, independente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. De acordo com essa visão, a educação escolar, particularmente o segundo grau,

deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de reconstrução dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico (MEC/SETEC, 2007, p. 17).

Neste mesmo contexto, Ciavatta (2012) ressalta que a história da educação profissional no Brasil pode assim ser definida como “o sentido dessa história foi uma luta política entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2012, p. 88). E reitera:

A divisão das classes e frações de classes sociais, e, conseqüentemente a apropriação diferenciada dos bens produzidos socialmente, não é um problema apenas brasileiro. Mas em uma sociedade como a nossa, com alto grau de desigualdade social e que não universalizou a educação básica (fundamental e média), as diferenças sociais são mais marcantes e é mais extensa e mais profunda a reprodução da desigualdade (CIAVATA, 2012, p. 89).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), aventurando-se nesta perspectiva, o objetivo do ensino profissionalizante não teria um fim em si mesmo, nem se pautaria pelos interesses

do mercado e sim numa possibilidades a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral.

1.2 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a literatura da educação brasileira no que diz respeito ao ensino médio, deixa claro o dualismo existente nessa modalidade de ensino: onde se evidencia a contradição fundamental entre capital e trabalho, expressa no dilema impresso de sua identidade. Destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

O texto aprovado pela LDB, Lei nº 9.394/1996, retomou a dualidade existente entre formação geral e educação profissional, já que a educação profissional de nível técnico aparecia apenas em articulação com o ensino médio. Essa legislação não contemplou o desenvolvimento da formação integral para a cidadania e nem respondeu às necessidades de preparo para inserção na atividade profissional (CIAVATTA, 2012, p.64).

Para Ciavatta (2012), a ideia de integração entre formação geral e educação profissional no Brasil, é baseada na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira, nas lutas pela democracia e em defesa das escolas públicas nos anos oitenta. O que se percebe é que:

Buscava-se assegurar uma formação básica, que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação. Ou seja, a noção de politecnia, buscava a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (GUIMARÃES, 2012, p. 43).

Tratava-se, portanto, de estender ao ensino médio, processos de trabalho reais, possibilitando a assimilação teórica

e prática dos princípios científicos que estão na base da produção moderna.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a proposta do ensino médio integrado representa uma ponte imposta pela realidade dos jovens que, por um lado tem acesso ao ensino médio, mas necessita se enquadrar dentro do processo produtivo.

Kuenzer (2007) esclarece que o ensino propedêutico não era voltado a formação de especialistas ou profissionais, daí a necessidade de criação das escolas voltadas para o desempenho das funções instrumentais, então exigidas nos diferentes ramos profissionais. Desta forma:

As atividades práticas tendem a criar escolas próprias para formar seus profissionais, do trabalhador ao especialista, desenvolvendo-se uma rede paralela de escolas técnicas de diferentes níveis, voltadas para a formação profissional especializada, caracterizada pelo seu caráter de particularidade. Atendendo às mudanças do sistema produtivo à medida que surgem, estas escolas vão sendo criadas de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem uma política definida e sistematizada de formação de quadros, ou seja, ao sabor do movimento do mercado (KUENZER, 2007, p. 34).

Para a autora, a expansão das escolas profissionais não representa avanço no desenvolvimento democrático, mas perpetua ainda mais as diferenças de classe, criando-se a falsa impressão de democratização, já que “as dificuldades de acesso aos níveis mais altos do sistema de ensino, ressalte-se a origem de classes, traz como máxima alternativa a formação em cursos profissionalizantes, com o objetivo de transmitir apenas as formas operacionais”. Essa conformação gerou consequências: a educação profissional esteve separada da educação básica, o que gerou um aligeiramento da formação técnica em módulos fragmentados, dando a impressão de um treinamento superficial à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores.

Segundo o MEC (2007), as experiências de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico tiveram início a partir de 2003, marcado pelo primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, quando as diretorias do ensino médio e de educação profissional do Ministério da educação acreditaram na perspectiva de um governo

democrático e popular. Neste momento, houve a preocupação de se estabelecer um debate abrangente com a sociedade sobre o ensino médio e a educação profissional, a fim de se resgatar a ideia de politecnia presente no projeto inicial da LDB.

As mudanças almeçadas pelas forças progressivas da sociedade brasileira, principalmente dos sindicatos e dos pesquisadores da área do trabalho e educação, que lutaram pela revogação do Decreto nº 2.208/97, na tentativa de corrigir distorções de conceitos e de práticas originárias das regulações do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, que partiram para a implementação de regulamentações mais razoáveis à utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira (SENETE, 1991, p. 5).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), este decreto produziu uma regressão profunda nas propostas de reforma da educação, já que significou o restabelecimento do dualismo, assumindo o foco da pedagogia do capital ou do mercado.

Ainda neste mesmo ano, foram realizados dois seminários: o primeiro, Seminário Nacional sobre ensino médio e educação tecnológica, que teve como finalidade a discussão dos princípios da educação média e tecnológica e sua relação com a educação profissional; e o segundo, denominado Seminário Nacional de educação profissional, cuja estratégia era a produção de um documento base sobre essa temática. Foi a partir destes debates que foi elaborado um documento intitulado Propostas de políticas públicas para a Educação profissional e Tecnológica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 32).

Segundo Bento (2003), após esse evento, foram elaboradas três minutas do novo decreto que revogou o Decreto 2. 208/1997. A primeira expressava a ideia pautar a política de ensino médio e educação profissional de acordo com a LDB 9.394/1996. A segunda minuta defendia a manutenção do Decreto 2.208/1997 e a terceira minuta achava necessário revogar este decreto substituindo-o por outro. Com isso, o que se pôde observar foi a fragmentação da proposta de integração entre educação básica e profissional, já que o Ministério da Educação colocou duas secretarias distintas para ensino médio e ensino técnico, deixando claro que integrar não seria prioridade.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) ao promover a presença de sistemas e redes distintas, passou-se a oportunizar a coexistência de ensino médio propedêutico, profissionalização enquanto etapa autônoma e a integração entre ambas, dando margem à esquivia do Estado em promover um projeto educacional independente para o ensino médio. E completa

Nova concepção pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da independência entre cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto nº 5.154/2004 (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 98).

Estes autores entendem a necessidade de superação da escola fragmentada e excludente. Entendendo que:

O ensino médio integrado à educação profissional configura-se como a oportunidade dos filhos dos trabalhadores obterem uma profissão em nível médio, não podendo postergar este projeto para o nível superior de ensino. Sendo assim, constitui-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTO; CIAVATA; RAMOS, 2006, p. 101).

Foi então que o Decreto 5.154/2004 trouxe os princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional com o objetivo de vencer esta separação entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, já que passou a exigir a integração da formação básica e profissional num mesmo currículo. Ciavatta (2012) argumenta:

Quando nos referimos a proposta de ensino médio integrado ao ensino técnico, propomos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho. Significa que buscamos enfocar este aspecto como princípio educativo no sentido de superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, formando trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATA, 2012, p. 88).

Ou seja, a principal orientação deste Decreto, foi que:

A educação geral se torne inseparável da educação profissional, onde acontece a preparação para o trabalho, 'seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, ensino técnico, tecnológico ou superior, o objetivo é superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de se tornarem dirigentes e cidadãos' (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

E ainda:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2012, p. 44).

Para o MEC/SETEC (2007), este Decreto manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, traduzidos no Decreto nº 2.208/97, trazendo de volta a integração do ensino médio à educação profissional técnico de nível médio, numa direção que aponta para os princípios da construção da educação tecnológica ou politécnica.

Segundo Bento (2003), a articulação entre Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará integrada no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; simultaneamente, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementariedade e por último subsequente, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.

Essa possibilidade visa a formação integral do ser humano e é condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e sendo assim, a superação da dualidade de classes, "esse é o sentido de um ensino médio de quatro anos que, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico-social, permitam aos jovens a compreensão dos fundamentos

técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15).

Segundo Ramos (2001), os pressupostos para o currículo do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio com base no Decreto 5.154/2004 são:

- a. A formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- b. O sujeito deve ser concebido como ser histórico- social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- c. O trabalho deve permitir a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e social das ciências e artes;
- d. Deve ser baseado numa metodologia que permita a identificação da especificidade de conhecimentos, quanto as suas finalidades e potencialidades;
- e. Seja baseado numa pedagogia de conhecimentos gerais e específicos;
- f. Seja centrado no fundamento das técnicas que tenha como eixo trabalho, ciência e cultura.

Para esta autora, o currículo integrado contempla a compreensão global do conhecimento, promovendo parcelas de interdisciplinaridade em sua construção. Esta proposta organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem como sistemas de relações de uma totalidade que se pretende explicar e compreender. A integração impõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja pautada continuamente ao longo da formação (RAMOS, 2001, p. 66).

Sobre escola unitária, Saviani (2007) coloca como ponto de partida a formação geral sólida, a capacidade de manejar conceitos e o desenvolvimento do pensamento abstrato. Para ele, a definição de educação politécnica é unitária e universal, voltada ao fim da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e se dará para o domínio dos conhecimentos científicos de distintas técnicas que configuram o processo de trabalho produtivo moderno, ou seja, o entendimento da formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões, reafirmando que:

A universalização desta escola deve desenvolver ao máximo as potencialidades do indivíduo (formação

omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais/espirituais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera pretensão ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do progresso produtivo (SAVIANI, 2007, p. 74).

Frigotto (2008) acredita que pela integração, as duas redes de ensino, profissional e geral, que se constituíam desde o surgimento da primeira iniciativa estatal, pode-se romper a dualidade estrutural e a clássica dicotomia histórica entre formação para o trabalho e preparação para a universidade. Conforme o autor espera-se que esse projeto assuma o caráter de política pública educacional com uma proposição ao Congresso Nacional de um anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica.

Mesmo que a separação entre formação geral e formação técnica não tenha sido resolvida com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, algumas tentativas de integração entre o ensino médio e educação profissional vêm sendo construídas, a partir das iniciativas de gestores públicos que compreendem a educação profissional como modalidade de ensino mais atingida com as reformas na educação. O mais importante é o fortalecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos que defendem a articulação entre formação geral e formação técnica e que proporcione aos jovens a possibilidade de lutar pelos espaços no mercado de trabalho e a continuidade nos estudos (BENTO, 2003, p. 18).

Enquanto essa proposta não se consolida juridicamente, um novo Decreto nº 6.302 de dezembro de 2007, institui o programa Brasil Profissionalizado, que visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, ressaltando a educação científica e humana por meio da proposição entre formação geral e educação profissional, argumentando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, numa tentativa de democratização do ensino médio (MEC/SEMTEC – Documento Base, 2007, p. 34).

Podemos considerar notável a iniciativa do governo federal, porém Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), explicam que a política de educação profissional destinada a jovens e adultos trabalhadores, processa-se mediante programas focais e

contingentes, não sendo capazes de superar os desafios para a viabilização do ensino médio integrado como política pública educacional, ressaltando que mudar essa realidade é um grande desafio por tratar-se de um problema político e não pedagógico, com suas raízes na forma em como se compõe a organização da sociedade, onde se expõem as relações entre capital e trabalho.

Os autores ressaltam que, em termos legais, o Decreto 5.154/2004 permitiu à abertura a formação integrada, porém na prática essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios, bibliotecas e professores e demais profissionais preparados e em constante formação, sendo assim:

Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do governo, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2012, p. 53).

Ainda não há elementos que possam permitir uma análise aprofundada sobre as experiências de integração, porém como salienta Ramos (2007), tem-se que problematizar os fenômenos como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em suas múltiplas perspectivas, explicitando teorias e conceitos para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foram problematizados, situando conceitos de formação geral e específica, visando compreender nas escolhas, nas relações e nas realizações, o pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), a escola pública deve recuperar o papel do ensino médio a fim de que este possa resgatar a relação entre conhecimento e prática do trabalho, proporcionando a escola pública um espaço de inserção político-social e cultural. O currículo integrado propõe a interdisciplinaridade em sua construção, ou seja, variados campos de conhecimentos presentes sem que as estruturas de cada área sejam afetadas por conta dessa colaboração.

Sabemos que, esse tipo de oferta ainda não é totalmente oferecida a população, visto que o grande objetivo das escolas particulares é concentrar seus esforços na aprovação dos estudantes nos vestibulares das universidades públicas, adotando uma percepção de educação contraditória, em que se substitui o todo (formação integral), pela parte (aprovação no vestibular) (MEC/SETEC, 2007, p. 25). E complementa:

Embora haja escolas públicas de excelente qualidade, essa não é a regra geral. Dessa forma, grande parte das escolas, nas quais estudam os filhos da classe trabalhadora, tentam reproduzir o academicismo das escolas privadas, mas não conseguem fazê-lo por falta de condições materiais concretas. Deste modo, em geral, a formação proporcionada, nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho, nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior (MEC/SETEC, 2007, p. 26).

Dessa forma, aos socialmente excluídos não resta opções: não há vagas para todos nas universidades públicas e o ensino profissionalizante público ou privado é de baixa qualidade na pretensão de formar para fazê-lo negando-lhes a formação geral.

Para Frigotto (2012), é pertinente que se facultem aos milhares de jovens que necessitam o mais cedo possível buscar um emprego a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo preserve sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, mas que também possam situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica. Para ele:

Isto implica um triplo desafio: desconstruir primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia de que, cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego. O segundo desafio é a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho e mudanças na concepção curricular e práticas pedagógicas. E o terceiro desafio é criar condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômico e político esse projeto (FRIGOTO, 2012, p. 77).

As diferentes experiências devem entrelaçar-se, reforçando-se mutuamente, propiciando a reconstrução do conhecimento da sociedade. Dessa forma, a formação integral não é somente para tornar o indivíduo apto para o convívio social e o trabalho e sim para formar o homem que se realize como sujeito em sua individualidade, capaz de decidir sobre como deve ser a sociedade em que se quer viver.

1.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Segundo MEC/SETEC (2007), uma boa oportunidade para os filhos da classe trabalhadora é a tentativa de ingresso na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFs), já que estas atualmente são referência na formação integral. Porém, tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, já que é necessário se submeter a um rigoroso processo seletivo, com concorrência elevada e número de vagas muito menos do que a demanda.

Conforme mencionamos em capítulo anterior, a origem e criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) foi iniciada com o surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices. Nesta época estas escolas técnicas tinham o objetivo de ofertar a formação profissional equivalente ao do secundário.

Segundo o MEC (2010), em 1959, as Escolas Técnicas passaram a ter uma condição de autarquias, com maior autonomia e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Este momento coincide com o crescente processo de industrialização, onde se intensifica a formação de técnicos, mão de obra indispensável.

Ainda segundo o Ministério da Educação, por conta do acelerado crescimento e conseqüente evolução, em 1978, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, pela Lei 6.545/78, surgindo as escolas técnicas do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais.

Para Otranto (2010), foi dessa forma, que a rede federal de educação profissional foi alcançando sua própria

configuração, no decorrer da história da educação nacional, com o objetivo de ministrar o ensino técnico, desempenhando no nível superior de graduação, cursos tecnológicos e licenciaturas, além da extensão e da pós-graduação *latu sensu*. No decorrer do tempo, essas instituições viabilizaram também a pós-graduação *Strictu Sensu* nos níveis de mestrado e doutorado.

Em 1994, a Lei nº 8.948, dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica, transformando-as gradativamente em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando-se em conta instalações físicas, laboratórios, equipamentos adequados, condições técnico-pedagógicas e administrativas e recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (MEC, 2010, p. 5).

Ainda segundo o MEC (2010), em 2003, através da portaria nº 3.621 foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Ministério da Educação que visava estabelecer a interlocução entre sociedade civil e Estado. E em 2004, a Secretaria de Educação Profissional Tecnológica lançou o documento de proposta de política pública para a educação profissional e tecnológica, objetivando contextualizá-las e adequá-las ao desenvolvimento do País.

Segundo Oliveira (2001), a partir de 2007, o Decreto 6095/2007 dispôs sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFETs). O CONCEFET- Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica se posicionou de forma favorável principalmente por conta da garantia de maior abrangência da formação profissional e tecnológica, contribuindo assim para o desenvolvimento regional e acolhimento de novos públicos.

De acordo com Otranto (2010), e segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), até o final de 2008 a rede federal de educação tecnológica contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino

Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

A criação de 38 novos Institutos Federais de Educação, através da Lei nº 11.892/08, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, instituiu para Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação os seguintes centros: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei 11.892/08, art. 1º).

Para Pereira (2010), o surgimento desses institutos estabelece a ligação com o reconhecimento da educação e das instituições públicas, dimensão esta fundamental nas atuais políticas a fim de se construir uma nação em que todos tenham acesso e participem, pressupondo uma batalha contra as desigualdades estruturais de qualquer forma, daí a necessidade do fortalecimento das ações e das instituições públicas.

O modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, é uma autarquia de regime especial de base educacional técnico-científica. Vai se especializar na oferta de educação profissional e tecnológica, em diferentes modalidades de ensino, articulando a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com o objetivo de não almejar somente a formação de técnicos, mas especialmente de pessoas que entendam a realidade e atuem como profissionais capazes de dirigir quem os dirige. (COLOMBO, 2005, p. 12).

Ao longo da perspectiva de construção da Rede Federal de Educação Tecnológica (cuja direção apontava a criação dos Institutos Federais), os investimentos públicos denotam comportamento típico de governo no Estado capitalista moderno, pois

No que diz respeito à adoção de políticas e programas sociais a fim de qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho, objetivo que se complementa com a

manutenção sob controle de parcelas da população não inseridas nos processos de produção. Assim, a rede federal, em períodos distintos de sua existência, atendeu a diferentes orientações de governo; em comum a centralidade do mercado, desenvolvimento industrial e caráter pragmático e programático da EPT (PEREIRA, 2010, p. 12).

A criação dos Institutos Federais respondeu a uma necessidade de institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública, isto significa o exercício maior do Estado e menor ação do governo. O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) explanou coerentemente os objetivos daqueles a quem representava, já que em documento elaborado em 23 de agosto de 2007, enaltece a proposta do governo. Na parte mais questionada pelas demais instituições envolvidas no processo, a perda de identidade, limitou-se a questionar o porquê da proposição, se o reconhecimento social dos CEFETs os faz “um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem sucedida enquanto instituição pública voltada para a qualificação profissional”, finalizando com os questionamentos sobre as singularidades do IFET, na proposta de conferir a estas instituições a capacidade de tornar relevante o seu papel (CONCEFET, 2007, p. 2).

Portanto, esta rede federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa construção histórica de 100 anos. Conforme explicitado anteriormente, inicialmente foi uma política voltada para as classes desprovidas, porém hoje se configura como importante estrutura de conquistas científicas e tecnológicas, possibilitando o acesso efetivo de todos, já que a Educação Profissional no Brasil decorre da interdependência de forças entre setores que a tomaram com um viés em favor da acumulação capitalista e outros que a percebem como imprescindível instrumento de política social, voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais objetivando a diminuição das desigualdades (OTRANTO, 2010, p. 21).

Otranto (2010) ressalta que a perspectiva do Instituto Federal é hoje muito mais que um exemplo de êxito institucional, é a manifestação maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está conduzindo caminhos significativos na vida e na história dessas instituições que escolheram investir nesta proposta governamental, motivando

reais mudanças que estão sendo acompanhadas de perto. Para este autor, o objetivo não é somente atender as novas configurações do mundo de trabalho, mas sobretudo contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores, buscando a produção científica e tecnológica nacional, numa educação profissional voltada a cidadania.

Achamos importante acrescentar o papel destes Institutos Federais na concepção atual, trazendo nossa vivência no Instituto Federal de Alagoas- IFAL, onde realizamos nossa pesquisa. Antes portanto, apresentaremos brevemente sua trajetória histórica de consolidação em nosso Estado desde sua criação até os dias atuais.

Segundo o Ministério da Educação (2010), em Alagoas ao longo de seus 99 anos de existência, os Institutos Federais passaram por vários processos de reforma, recebendo diferentes denominações: iniciando-se como denominação da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas (1909 a 1937), Liceu Industrial de Maceió (1937 a 1961), Escola Industrial Deodoro da Fonseca e Escola Industrial Federal de Alagoas (1961 a 1967) e Escola Técnica Federal de Alagoas (1967 a 1999). De acordo com os termos da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, depois regulamentado nos termos do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997 e implementado nos termos do Decreto de 22 de março de 1999 passou a denominar-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET), tornando-se instituição munida de todos os privilégios de uma instituição de Ensino superior, aferidos no Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004.

A partir da Lei nº 11. 892 de 29 de dezembro de 2008 acontece a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). Neste período, foram implantados diversos cursos de nível superior, destinados a formação de tecnólogos na área da indústria e serviços e também convênios e programas para qualificação em nível de pós-graduação dos servidores efetivos do IFAL.

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas- IFAL vem contribuindo para a formação profissional de várias gerações e é tido como um modelo de excelência nos ensinos médio, técnico e superior, tanto no Estado como em regiões circunvizinhas, buscando

atender sua clientela educacional, em consonância com as tendências e evolução do mercado, relacionando-se com a comunidade externa e buscando parcerias para garantir uma educação de qualidade (MEC, 2010, p. 3).

O IFAL hoje é formado pelos Campi Maceió, Palmeira dos Índios, Marechal Deodoro, Satuba, Arapiraca, Maragogi, Murici, Penedo, Piranhas, Santana do Ipanema e São Miguel dos Campos, tendo a previsão de abertura de mais quatro unidades: Rio Largo, Batalha, União dos Palmares e Coruripe.

O Campus Maceió, onde se desenvolve esta pesquisa conta hoje com cerca de 2500 alunos, distribuídos nas modalidades de ensino técnico, médio integrado e tecnológico, nos turnos matutinos, vespertinos e noturnos. Dentre os cursos oferecidos no ensino médio integrado constam: química, eletrônica, eletrotécnica, mecânica, informática, entre outros. A seleção é feita mediante prova, onde são escolhidas as melhores classificações.

Ainda segundo o MEC (2013), a partir da criação dos cursos superiores em tecnologia em 2000, o IFAL avançou nas propostas de capacitação e qualificação profissional interna dos seus servidores e na oferta de profissionais qualificados para o mercado de trabalho:

Esse reconhecimento fez com que houvesse a maior expansão já ocorrida em toda a sua história, no momento em que ganhou status de Universidade e proporcionou a instalação e ampliação dos campi em todas as regiões do estado, registrando-se um considerável avanço no quantitativo de docentes e técnico administrativos, resultando no aumento gradual da oferta de vagas em todos os segmentos, além da implantação de novas modalidades de ensino como PROEJA, Licenciatura e Bacharelado (MEC, 2013, p. 4).

E completa:

Essa expansão representa um antigo anseio da população que tem observado, na iniciativa do Governo Federal, a chance de capacitação profissional de jovens, antes sem perspectivas profissionais e que agora reacende a expectativa de um futuro melhor, com a possibilidade de ingresso em empreendimentos empresariais e industriais na região, em decorrência da ampliação do ensino profissional (MEC, 2013, p. 5).

Portanto, a finalidade do IFAL é a de ser uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas (MEC, 2010, p. 3).

Sua expansão é um antigo anseio da população que vê a chance de capacitação profissional dos jovens, antes sem quaisquer perspectivas, num futuro promissor, com possibilidade de ingresso no mercado de trabalho graças a ampliação do ensino profissional.

Após apresentar alguns aspectos históricos que fundamentam a criação dos Institutos Federais, trataremos a seguir dos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo sobre a experiência escolar vivenciada por jovens em um Instituto Federal.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo pretendemos discutir os conceitos dos autores que são referência neste livro. Para compreender aspectos da vida dos jovens que frequentam o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), pretendemos inicialmente analisar o conceito de juventude. Para isso, apoiamos-nos nas ideias dos principais expoentes teóricos desta abordagem no Brasil: Abramo (2005), Dayrell (2003 e 2005) e Sposito (1999, 2005 e 2006), já que a definição do que é ser jovem no mundo contemporâneo é uma questão obrigatória sobre o tema, uma vez que é com essa compreensão que se dará os encaminhamentos das políticas públicas, a fim de que se possa discriminar suas características e necessidades.

Também buscamos compreender como esses jovens vivenciam sua experiência escolar e seus projetos de futuro, buscando o contexto histórico na qual a escola está inserida, suas especificidades, investigando a perspectiva e expectativa dos estudantes que fazem parte dela. Para esta explicação, apoiamos-nos no conceito de experiência escolar de Dubet e Martuccelli (1996).

Consideramos pertinente também, o conceito de relação com o saber de Bernard Charlot (2002). Essa teoria toma por base as indagações sobre o fracasso/sucesso escolar dos alunos, sobretudo dos meios populares, promovendo a compreensão dos sentidos que os estudantes de classes sociais diferentes atribuem ao saber/aprender na escola, analisando como o aluno dá sentido a sua experiência de escolarização e os sentidos do aprender.

2.1 JUVENTUDES, CONDIÇÃO JUVENIL E TRABALHO: QUESTÕES RELEVANTES PARA COMPREENDER A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A ESCOLA NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS

Entendemos que a escola é para os jovens uma vivência em que são colocados em evidência valores, projetos de vida, expectativas e incertezas. É lá que socializam e que assumem um papel ativo. Como consequência, mobiliza os sujeitos envolvidos, exigindo uma visão muito além do pedagógico ou curricular. Nessa relação está implícita a dinâmica desses alunos na sua perspectiva de jovens.

Atualmente, o conceito de juventude tende a cair num ideal estético caracterizado por uma sociedade de consumo, alterando, inclusive, a forma como se vê o jovem, passando este a ser mero objeto, mercadoria, onde o objetivo é somente contemplar o desejo como forma de legitimidade. Indivíduos de uma sociedade de consumo, com múltiplas aspirações que resultam muitas vezes em frustrações, pois em sua maioria são inexecutáveis, percorrendo um meio de desigualdade e contradições (ABRAMOVAY, 2007, p. 64).

Sposito (2000), afirma que poucas referências teóricas a respeito de juventude e educação têm analisado a constituição de atores jovens em suas relações com a experiência escolar, isto se deve ao fato de grande parte dos estudos discutirem os sistemas e instituições presentes na vida dos jovens sem se importar em enfocá-los como sujeitos que vivem tais situações.

Dayrell (2007), diz que em nossa sociedade ocidental, a relação entre escola e juventude é marcada por tensões e desafios, de um lado a escola exigindo do aluno o aprender e de outro o aluno exigindo da escola viver. É uma dualidade que pode, muitas vezes interferir na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, afetando o processo de socialização das novas gerações. É uma crise na relação escola x juventude. O autor afirma:

O jovem aluno do ensino médio é compreendido

apenas na sua dimensão de aluno. Dessa forma o ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica. O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, entre outras dimensões que o constituem como jovem, não são levados em conta e constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo. Nessa compreensão, pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões de sua experiência social, suas demandas e expectativas (DAYRELL, 2011, p. 12).

Comprendemos que, viver a juventude, significa principalmente experimentar essa vivência. Para a escola, a juventude se convencionou em características de individualismo e irresponsabilidade: são jovens desinteressados. Por outro lado, esses mesmos jovens buscam um modelo de instituição que não se caracterize apenas por repasse de conteúdos. Dessa maneira, a tendência é verem a escola como enfadonha, com professores que pouco acrescentam e se mostram muito distante de seus interesses.

Abramo (2005) nos chama atenção para a constante indeterminação do termo juventude e faz uma crítica a definição de que é apenas uma fase de transição para a vida adulta. Ela afirma que a significação social dos atributos das fases de vida são culturais e históricas e a juventude não é uma etapa demarcada.

O conceito de juventude é construção histórica e se distingue por diversas maneiras de existir em diferentes tempos e espaços sociais. Não pode se elaborar uma definição universal e homogênea, ela se transforma conforme as mudanças da sociedade. Não existe uma juventude e sim juventudes, no plural, enfatizando a diversidade de modos de ser jovem em nossa sociedade (LEITE, 2011, p. 18).

Para Abramo (1997) a concepção de juventude na sociologia é baseada no conceito pelo qual a sociologia funcionalista a considerou como categoria de análise: condição de mudança nas etapas de vida, da infância para a maturidade que diz respeito a um momento específico e único de socialização, em que os indivíduos aprendem a

sua integração e se tornam parte da sociedade através da aquisição da cultura e de papéis adultos:

É o momento crucial no qual o indivíduo se prepara para se constituir plenamente como sujeito social livre, integrando-se à sociedade e podendo desempenhar papéis para os quais se tornou apto através da interiorização de seus valores, normas e comportamentos (ABRAMO, 1997, p. 28).

Abramo (1997), também enfatiza que entre os anos 50 a 70, a juventude aparece como categoria social potencialmente delinquente, principalmente por sua própria condição etária: eram perturbadores da ordem social nos planos políticos, cultural e moral, por um comportamento de crítica à ordem estabelecida nos movimentos estudantis e em oposição aos regimes autoritários. Em contrapartida é também neste momento que ganham maior visibilidade, pelo engajamento dos jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário e também pelos movimentos culturais que questionavam padrões de comportamento sexuais, morais e na relação com propriedade e consumo. Foi somente depois de tais movimentos juvenis, que se passou a fixar um modelo ideal de juventude: modificando-se o pensamento de que a resistência, a revolução, a inovação e a utopia eram características essenciais dessa faixa etária.

Na década de sessenta por exemplo, o entendimento mais propagado em nossa sociedade sobre juventude era o de uma categoria social caracterizada principalmente, pela disposição à mudança, à transformação e participação nos movimentos (ABRAMO, 1997, p. 32). E explicita:

Tratou-se de uma fase marcada centralmente por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades, o que exigia experimentação intensa em diversas esferas da vida. Essa fase do ciclo de vida não podia mais ser considerada uma breve passagem da infância para a maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a tarefa quase exclusiva de preparação para a vida adulta. Esse período se transformou e se alongou, ganhando maior complexidade e significação social, trazendo novas questões para as quais a sociedade ainda não tem respostas integralmente formuladas (ABRAMO, 1997, p. 35).

Abramovay (2007), explica que na atualidade a definição de juventudes é a que melhor define este período. Essas juventudes se relacionam em um conjunto distinto, com diferentes oportunidades e poder na nossa sociedade, que tem uma enorme dificuldade em conceber os jovens como sujeitos de direitos e de identidade própria. Desta maneira, cada época e cada setor realça diferentes maneiras de ser jovem, dentro de situações sociais e culturais específicas:

É uma produção de uma determinada sociedade, relacionada com formas de ver os jovens, inclusive por estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero, raça, grupo, contexto histórico entre outras (ABRAMOVAY, 2007, p. 61).

Ainda nesse contexto, Dayrell (2007) considera importante problematizar a condição juvenil atual, suas culturas, suas demandas e necessidades próprias. Para ele:

Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão, o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Este autor nos afirma a existência de novas formas de condição juvenil. Ela se manifesta no Brasil, nas mais variadas dimensões: culturas juvenis, sociabilidade, condição econômica e tempo e espaço. E acrescenta:

Apresenta características próprias, dentro de sua diversidade, com práticas sociais e universo simbólico próprio, que o diferencia das gerações anteriores. Vai caracterizá-la a partir do modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, como também a partir da sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais- classe, gênero, etnia, etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

E ainda:

Apesar de a heterogeneidade ter como foco as condições sociais, ele aponta para a importância com que os códigos culturais acabam ocupando nos aspectos relacionados à condição juvenil. A elaboração do ser jovem, principalmente para aqueles que frequentam o

ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, habilidades, informações sobre o contexto social onde se insere, realidade da Universidade e do mundo de trabalho, entre outros para que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Dayrell (2007), afirma ainda, que a dimensão das culturas juvenis enfatiza a trajetória de vida desses jovens, como dimensão simbólica e expressiva, utilizada como forma de comunicação na sociedade e ressalta que a sociabilidade se desenvolve nos espaços e tempos de lazer e diversão, presentes nos espaços institucionais da escola ou do trabalho. Segundo Pais (1993), os amigos do grupo constituem o espelho de sua própria identidade, através dos quais fixam semelhanças e diferenças em relação aos outros.

A condição juvenil é também influenciada pelo espaço onde são contruídos, transformando-se em lugar do fluir da vida, sendo o suporte e mediação das relações sociais. Um exemplo disso é o sentido que atribuem ao lugar em que vivem. Para eles, a periferia não se resume a um lugar de carência e sim um lugar privilegiado da sociabilidade (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Como explica Abramo (2008), as análises sobre a condição juvenil nos estudos sociológicos têm oscilado entre duas perspectivas que está em tensão: aquelas que “privilegiam o plano simbólico, a partir da ideia de condição juvenil referida a uma fase da vida, que no limite pode desembocar na consideração da juventude como mero signo, desvinculada das condições econômicas, históricas e por outro lado aquelas análises que focalizam o jovens a partir de sua posição na estrutura socioeconômica e que, no limite, afirmam ser tal noção destituída de significação social” (ABRAHMO, 2008, p. 42).

Para a autora, é necessário compreender a condição destes jovens, o modo como uma sociedade atribui significado a um momento do ciclo da vida, que se vincula a uma dimensão histórico geracional e também a situação destes jovens, “que revela como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referido às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc” (ABRAMO, 2008, p. 42).

Portanto, historicamente, identificam-se mudanças nessa condição, relacionadas às transformações econômicas e sociais, por exemplo, às mudanças no mundo do trabalho, à valorização na sociedade atual da imagem e valores juvenis, por outro lado, os filhos das classes trabalhadoras passam a ter maior acesso à lazer e à experimentação. Mesmo assim, é impossível negar que as diferenças para viver as juventudes continuam. Segundo Abramo, é importante não perguntar apenas sobre a “possibilidade ou impossibilidade dos jovens viverem a juventude e sim sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” (ABRAMO, 2008, p. 44).

Em nosso estudo faz-se necessário ressaltar que o mundo do trabalho é uma dimensão importante a ser discutida na formação da condição juvenil, pois conforme Dayrell (2007), o trabalho também constrói o conceito de juventude. O autor também chama atenção para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, salientando as mudanças que vem ocorrendo no Brasil sob esta perspectiva: altas taxas de desemprego, desassalariamento e postos de trabalho precário, que atingem principalmente os jovens das camadas populares. Para ele:

Consequência disso é uma possível limitação de suas experiências e campo de trabalho. Portanto, observamos diante dessa realidade um quadro em que os jovens, principalmente os de camadas populares vendem sua força de trabalho para ter a mínima condição de usufruir de seu lazer, implicados aí namoro e consumo (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Este autor conclui que no Brasil a condição juvenil dos jovens só é vivenciada pelos que trabalham - muito diferente do que acontece nos países europeus, em que o jovem tem um período de moratória, que significa um tempo para usufruir essa condição juvenil antes de entrar no mercado de trabalho. Esta realidade atinge diretamente a trajetória de vida, as possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil, gerando uma tensão entre a gratificação imediata e seus possíveis projetos de futuro. Dessa forma o mundo do trabalho surge como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Dayrell (2007) afirma ainda que, neste contexto as trajetórias tendem a ser individualizadas, confrontando os diferentes percursos nessa passagem. Nesta realidade comum à juventude, no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, pois estes contam com menos recursos e margens de escolha. Ele afirma:

Para grande parte da juventude brasileira, aquela que de alguma forma foi excluída antes de concluir o ensino básico, parece que a experiência escolar pouco contribuiu ou contribuiu na construção de sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças negativas, ou pela sensação de incapacidade, atribuindo a si mesmos a culpa pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando a auto-estima. Esses jovens já vivem sua juventude marcadas pelo signo de uma inclusão social subalterna, enfrentando as dificuldades de quem está no mercado de trabalho sem as certificações exigidas (DAYRELL, 2007, p. 1124).

A instituição escolar é um lugar onde pessoas se encontram e geram relações sociais. Essas relações poderão ser produtivas e humanas, mas ao contrário, também poderão ser desumanas. Um projeto organizado pela ONG Ação Educativa com professores e jovens de escolas públicas de São Paulo destaca que “Uma das principais dificuldades da escola em lidar com seus alunos diz respeito à invisibilidade dos traços propriamente juvenis dessa clientela que são encobertos pela identidade de estudantes” (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2003, p. 36). E afirmam:

Essa perspectiva escolocêntrica vê os jovens alunos como opositores da cultura escolar e ao papel de estudantes, levando-se em consideração sua origem social. Os jovens iniciam na escola com empenho e hábitos culturais que entram em divergência com o ambiente e a cultura da escola, adquiridos na família de origem ou produzidos pela vivência na pobreza (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2003, p. 38).

Sposito (2002), diz que a interação dos jovens brasileiros com a escola é foco de pesquisas recentes. Tais pesquisas constataam que a juventude brasileira é marcada pela heterogeneidade nas experiências de trabalho, de escolarização e lazer. Ressaltam também que são vários os aspectos que interferem nas experiências juvenis e nas suas trajetórias de vida, como a perspectiva da sociabilidade, da identidade grupal, a entrada no mundo do trabalho, a

escolarização, as relações afetivas e sexuais, o consumo e as relações familiares.

Pais (2001) salienta que nesse contexto desigual, é relevante observar como os jovens alimentam suas aspirações, suas expectativas em relação à escola para ter um futuro melhor e ao mesmo tempo vivenciam às dúvidas e incerteza em relação a este futuro. Analisando os resultados de estudos feitos com adolescentes e jovens portugueses, o autor evidencia alguns paradoxos que atravessam esse universo:

Os mais abundantes paradoxos referem-se ao sistema de ensino: ou por que as escolas não sabem com que projetos deverão preparar jovens para um futuro indeterminado (paradoxo do futuro engolido pelo passado); ou por que o que se passa nas salas de aula é uma ‘caixa negra’ (paradoxo das fraturas pedagógicas contraditas); ou porque a massificação do ensino não se tem traduzido em sucesso escolar (paradoxo da democratização em risco); ou porque o insucesso escolar é socialmente naturalizado (paradoxo dos jovens satisfeitos com uma escola que os reprova); ou porque as aspirações dos estudantes são desmesuradas (paradoxo das aspirações em alta: ‘chegar longe mas devagar...’); ou por que o desemprego afeta os jovens independentemente das habilitações acadêmicas que possuem (paradoxo da fuga aparente ao desemprego dos jovens menos qualificados) (PAIS, 2001, p. 61).

Entendemos que um importante marco na transição da juventude para a vida adulta ocorre na passagem da escola para o trabalho. Mas nem sempre essa mudança se dá de forma imediata, já que são muitas as dificuldades que os jovens brasileiros encontram para entrar no mercado de trabalho.

Sposito (2002), destaca que nem todos os jovens conseguem entrar na escola, principalmente nos ensinos médio e superior; pois mesmo aqueles que estudam, podem muitas vezes não poder frequentar a escola, já que também tem que trabalhar. Em muitos casos, o que acontece é uma articulação entre a vida escolar e o trabalho ao custo dos sacrifícios que tal combinação impõe. E destaca:

No Brasil, para o jovem entrar no mercado de trabalho, é necessário o acúmulo de títulos, já que dessa maneira aumenta-se as chances de disputa por uma vaga. Assim, é possível compreender a partir desse contexto, a enorme expectativa de alguns jovens em relação à educação

básica como um instrumento de acesso ao mercado de trabalho, associada à grande procura por cursos de qualificação profissional (SPOSITO, 2002, p. 63).

Sposito e Galvão (2004) acrescentam que a expansão da educação básica nos anos noventa, levou um significativo crescimento no acesso à escola, gerando uma massificação de jovens disputando o mercado de trabalho. Esse aspecto gera uma exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho.

Diante da exposição destes autores, compreendemos que é preciso buscar entender a relação estabelecida entre os jovens e as escolas a partir de um referencial que os vejam em sua integralidade - não como estudantes, mas como jovens que estudam e têm outras atividades, que constroem sua trajetória escolar e profissional junto a outras dimensões que fazem parte da vida de cada um.

Esses jovens estudantes, buscam também novas oportunidades de vida com a possibilidade de uma maior escolarização. O ensino médio, que há décadas atrás era considerado como uma antessala dos estudos universitários, e, como tal, estava destinada aos filhos das classes dominantes, hoje aparece como o ensino final para a maioria da população. Assim, entendemos que os Institutos Federais vêm se constituindo como uma alternativa eficaz, para aqueles que tentam melhorar as condições de vida a partir de um maior investimento em sua escolarização. Tal alternativa é propiciada mediante um processo seletivo e, portanto, o ingresso nesta escola já é, em si, marcada e reconhecida pela sociedade como uma diferenciação destes que adentram ao Instituto em relação aos outros jovens estudantes do Ensino Médio.

Estas questões são importantes, já que nosso objetivo é compreender a situação destes jovens em relação a sua condição, o lugar social ocupado por eles, suas culturas, demandas, necessidades próprias e sua experiência no IFAL. Esperamos que, com essas análises, a pesquisa contribua para os estudos no campo das juventudes e da educação, proporcionando a compreensão de alguns aspectos do universo social dos jovens pesquisados.

2.2 OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO COM OS JOVENS

Para compreendermos a experiência escolar de jovens no Instituto Federal de Educação em Alagoas recorreremos aos estudos de Dubet, já que ele estuda a escola na atualidade e entende a integração e socialização como fundamental na formação dos indivíduos. Assim critica a ideia de educação proposta pela escola clássica, propondo um novo formato para a instituição.

Neste capítulo, discutiremos os conceitos deste autor, abordando inicialmente a temática da Experiência escolar (DUBET, 1994) que, conforme o autor, é definida:

Pela maneira pela qual os atores individuais ou coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Essa experiência possui uma dupla natureza. De uma parte ela é o trabalho dos indivíduos que constroem uma identidade, uma coerência e um sentido num conjunto social que não possui tal sentido a priori. Nesta perspectiva, a socialização e a formação do sujeito são definidas como o processo pelo qual os atores constroem sua experiência [...] De outra parte, as lógicas da ação que se combinam na experiência não pertencem aos indivíduos; elas correspondem aos elementos do sistema escolar e são importantes aos atores como desafios que eles não escolhem. Essas lógicas da ação correspondem as três funções essenciais do sistema escolar: socialização, distribuição de competências e educação (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 62)¹.

Dubet, diz que é no domínio desta experiência, mais do que a aprendizagem de um papel, que permite a formação dos indivíduos. Para ele:

O sujeito é uma obra inacabada, um trabalho do ator sobre si mesmo, num empenho contínuo para combinar e articular as várias lógicas de ação em um mundo heterogêneo, fragmentado e também em constante construção. Seria importante que os jovens encontrassem na escola modelos culturais para que pudessem construir estas dimensões de autoafirmação, autenticidade, criatividades e individuação, não só no currículo formal, como também através de atividades formativas, que

¹ Tradução livre da autora

promovam o processo de subjetivação (DUBET, 1994, p. 31).

E ainda completa:

A experiência escolar deve ser considerada como fortemente determinada socialmente na medida em que cada lógica da ação provém de um modo de determinação específico: a produção pela socialização, o efeito de um sistema de composição saído das concorrências, e a tensão entre a cultura e as relações sociais (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 63) ².

Na França a função de seleção da escola era gerida de modo harmonioso, o sistema escolar era formado pelas escolas diferentes e separadas, correspondendo de modo grosseiro às grandes divisões sociais. Apesar de reformas sucessivas e da introdução de bolsistas, o liceu que era antecedido pela escola preparatória, tinha por vocação o acolhimento de um público eminentemente burguês (DUBET, 1994, p. 171).

O que nos faz observar que existia na realidade uma seleção social: restava a escola republicana, que era limitada ao ensino primário. Os melhores se tornavam bolsistas e podiam ter a esperança de chegar ao Liceu. Isso gerava uma competição escolar fraca, resultando poucas qualificações elevadas. O autor ressalta:

Esta escola separava os sexos, conservava-se à distância dos modelos educativos que pretendiam formar o homem numa vida coletiva, a aprendizagem das responsabilidades por meio dos exercícios não escolares, a vida em comum. Constituiu-se uma instituição regulada de maneira muito firme, amplamente fechada à competição da mobilidade social, que acolhia públicos homogêneos em torno de projetos educativos claramente definidos, realizados por professores também homogêneos e firmemente controlados pela instituição (DUBET, 1994, p. 173).

E mais: o acesso às diferentes carreiras era diretamente proporcional ao berço. A cada categoria social um tipo de escola e, conseqüentemente um tipo de chance de sucesso. A distribuição social e a transmissão cultural definiria o status do estudante, que seria proporcional ao sucesso escolar e conseqüentemente a representação que cada sujeito teria a respeito de sua experiência escolar,

² Tradução livre da autora

Assim as crianças do povo iam à escola do povo, as crianças da burguesia ao liceu e alguns indivíduos particularmente dotados e aplicados, escapavam dessa canalização social das carreiras escolares. Como desde o nascimento, os indivíduos não eram considerados iguais perante a educação, os insucessos escolares podiam ser facilmente explicados por causas sociais, pela injustiça do sistema e às vezes pelas injustiças naturais, sendo as crianças do povo consideradas menos “dotadas” e menos “ambiciosas” do que as da burguesia (DUBET, 2001, p. 15).

Dubet (2001) acrescenta que o amor e respeito ao mestre era o amor as ideias e valores que ele pregava, ficando o ideal educativo com o objetivo de produzir alunos adaptados e pouco escolares. O que acontecia então era um ajuste das expectativas dos professores, alunos e suas famílias, ficando clara a enorme distância nas relações entre professores e alunos.

Como podemos perceber, os ideais educativos da escola republicana eram apresentados como um mundo seguro, já que a seleção do público garantia uma forte regulação das relações e a utilidade social dos diplomas só dizia respeito a uma pequena parte desse público. Dubet explica que a sociedade capitalista e os atores que dela fazem parte passam, suas instituições e a relação dos atores que delas fazem parte passam por mutações, os processos de socialização se tornam mais complexos e esse modelo de socialização não se adequa mais, já que “a socialização e a formação dos sujeitos não se desenrolam mais em um mecanismo institucional onde os valores se tornam papéis e os papéis se tornam personalidades” (DUBET; MARTUCCELLI 1996, p. 65). Afirmar ainda que, na perspectiva e

no contexto dos jovens seria importante que estes encontrassem na escola modelos culturais que pudessem construir e renovar suas dimensões de autoafirmação, autenticidade, criatividade e individualização, não só no que diz respeito ao currículo formal, mas também através de atividades formativas, promovendo o processo de subjetivação (DUBET; MARTUCCELLI; 1996 p. 67)³.

Dayrell explica que o jovem se “constitui como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham

³ Tradução livre da autora

centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade” (2007, p. 1114).

Dubet (1994), diz que, para construir seu conceito de experiência escolar, antes é necessário fundamentar o conceito de experiência social, onde novamente foi buscar na discussão contemporânea sobre a constituição da sociedade, suas perspectivas divergentes sociologicamente. Para ele a sociedade compõe elementos distintos e incongruentes, reforçando a ideia da heterogeneidade cultural:

O jovem com suas maneiras de ser, fazer e representar o mundo, contrariando a concepção do aluno como mero usuário do sistema escolar. A noção de experiência social nos auxilia na compreensão das lógicas de ação que os jovens constroem suas experiências e o sentido que atribuem à escola. É a partir deste conceito, que esse explica como esta se concretiza no contexto escolar: confirmando a existência de uma mobilização juvenil no interior da escola (DUBET, 1994, p. 103).

Wautier (2003) definiu o conceito de experiência social de Dubet como o ponto de partida da constatação de uma mudança profunda na concepção de sociedade, indivíduo e ação social. Pontua também que para Dubet, em cada experiência social existe a articulação de três lógicas de ação: integração, estratégica e de subjetivação. O sujeito, individual ou coletivo, adota necessariamente estes três registros que definem simultaneamente uma orientação e uma maneira de conceber as relações com os outros.

Dubet (1994), resume assim essas três perspectivas:

Na lógica de integração, o ator define-se por suas pertenças, mantendo-as e fortalecendo-as no seio de uma sociedade considerada como sistema de integração. Na lógica estratégica, o ator tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida como mercado. E no registro de subjetividade social, o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como sistema de produção e dominação (DUBET, 1994, p. 113).

Para o autor:

Essas lógicas da ação encerram uma grande parte da socialização e das “funções” do sistema escolar onde o indivíduo é obrigado a integrar-se adotando seu papel de aluno ou de mestre, aderindo às formas legítimas da autoridade, ocupando o lugar e o papel ali existente. Na

perspectiva de aluno, o objetivo é compreender e interiorizar as expectativas da organização, situar-se na ordem das hierarquias escolares e também socializar-se através dos jogos dos grupos de pertencimento e de referência (DUBET, 1994, p. 114).

Importante salientar que, ainda sobre as lógicas de ação presentes em cada experiência concreta, Dubet (1994) impõe três operações intelectuais essenciais: a primeira de ordem analítica, que tem em vista descrever as lógicas de ação presentes em cada experiência concreta a segunda tem em vista compreender a própria atividade do ator, a forma como ele combina e articula as diferentes lógicas e a terceira operação consiste em compreender quais as diferentes lógicas do sistema social, mediante as formas como os atores as sintetizam no plano individual e coletivo. E reforça:

É certo que cada lógica pura da ação, não pertence totalmente ao ator. Em primeiro lugar porque é uma lógica que implica certa coerência, uma força de racionalidade na qual na qual nem tudo é possível no seio de cada lógica da ação. Ela é determinada pela natureza do sistema social para o qual ele remete; os fatos sociais podem ser atingidos por via indireta dos atores e da experiência deles (DUBET, 1994, p. 112).

Neste ponto, achamos importante trazer a contribuição de Touraine (1998), com sua Teoria da Escola do Sujeito⁴ que relata que a concepção clássica de educação se fundamentava em três princípios integrados: vontade de libertar o educando dos seus particularismos, elevando-o ao mundo superior da razão e do conhecimento; a afirmação do valor universal da cultura, a partir exaltação dos valores modernos; e, como terceiro princípio, a ligação dos valores elevados com a hierarquia social. Para ele:

⁴Esta teoria também enfatiza a ação social e aproxima-nos da noção de experiência. Desta maneira nos é permitida a compreensão das expressões contemporâneas da sociedade, sua crise de valores, incoerências e ambiguidades. Touraine enfatiza que na atualidade as instituições não conseguem impor seus modos de socialização sob uma única perspectiva. Os alunos se confrontam com diferentes desafios e precisam combinar sua vida juvenil e sua vida escolar, devem construir projetos, atribuir uma utilidade social a seus estudos, ao mesmo tempo em que seus gostos intelectuais se afirmam. Na verdade, esse processo coloca nos indivíduos as responsabilidades de seu sucesso ou de seu fracasso.

Buscava-se incutir na criança e no jovem, através de uma educação moral e intelectual, o sentido verdadeiro, do bom, do belo (desta “civilização moderna”, a europeia). Era uma educação centrada mais na sociedade do que no indivíduo, fundada em três atos civilizatórios: o controle das paixões pela razão individual, o monopólio da violência legítima exercido pelo Estado e o domínio da natureza pelo conhecimento científico (TOURAINÉ, 1998, p. 43).

Assim como Dubet, este autor também aponta para a crise desta educação clássica da escola-instituição, acima descrita mais ainda para os jovens do que para as crianças.

Silva (2009), em seu artigo sobre os principais conceitos de Dubet ressalta a necessidade de entendermos como funciona a sociedade, resultado de formas de ações recíprocas. Ele afirma:

Não podemos considerar a existência de uma sociedade em sua forma universal, temos que a considerar como um conjunto de ações sociais entre indivíduos que interagem reciprocamente. Aproxima-se deste debate a noção de socialização, que se distingue de outras abordagens que a entendem como integração do indivíduo a uma sociedade que estaria previamente determinada. A sociedade não pode ser generalizada, esta se refere aos distintos graus de socialização presentes nos grupos sociais, uma vez que estas relações podem possuir formas e conteúdos diversos, intermediando fluxo de relações entre os autores envolvidos neste processo (SILVA, 2009, p. 278).

Para este autor, dois conceitos perpassam a obra de Dubet: ação social e subjetividade, que será representada na necessidade do resgate da individualidade e valorização das tensões. Presentes na sociedade e no indivíduo, determinando uma ação recíproca entre os anseios da sociedade e a reivindicação de autonomia dos sujeitos.

Parte-se do princípio de que cada indivíduo é determinante daquilo que ocorre interna e externamente nestas relações. As sociabilidades determinam-se neste jogo de identificações entre o indivíduo e o social. Para chegar a esta afirmação, Dubet, recorre ao conceito de Simmel (2006), que foi o precursor das análises sobre as interações sociais na sociedade. Este autor fala da importância dos círculos sociais como principal objetivo das relações sociais.

Para Dubet (1994), são poucos os que se aventuram a definir noções sociológicas de indivíduo e sociedade. Ele afirma que estas são bastante complexas e ambíguas. Embora um referencial teórico nos ajude a construir um referencial entre ator social e sociedade, buscar sua essência é difícil. Ele afirma:

O sujeito se forma na vontade de escapar às forças, as regras, aos poderes que nos impedem de sermos nós mesmos, que procuram reduzir-nos ao estado de componente de seu sistema e de seu controle sobre a atividade, as intenções e as interações de todos. Essas lutas contra o que nos rouba o sentido de nossa existência são sempre lutas desiguais contra um poder, contra uma ordem. Não há sujeito senão rebelde, dividido entre a raiva e a esperança (DUBET apud SILVA, 2009, p. 285).

Achamos importante trazer a contribuição de Dayrell nessa perspectiva, já que ele explica que, a partir dos estudos de Dubet e Lahire, na sociedade contemporânea, pode-se identificar que não ocorre mais esta determinação explícita do futuro dos sujeitos pela sociedade. “Os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições, nem a sua identidade é construída apenas nos marcos das categorias do sistema” (DAYRELL, 2007, p. 1114). Ele completa que, cada vez mais os atores devem se confrontar com universos sociais diferenciados, “a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização” (2007, p. 1114) e, portanto, a condição juvenil torna-se complexa com experiências ao mesmo tempo diferenciadas e contraditórias (2007, p. 1114).

Este autor traz à tona o conceito de desinstitucionalização social de Dubet, explicando que:

Uma mutação de uma modalidade de ação institucional consagrada pela modernidade, resultado de um esgotamento do seu programa institucional. Assim, Dubet considera a existência de um processo de mutação que transforma a própria natureza da ação socializadora das instituições, fazendo com que parte importante do processo seja considerada tarefa ou ação do próprio sujeito sobre si mesmo (DAYRELL, 2007, p. 1115).

Dubet (1994) considera a desinstitucionalização como a mudança no papel das instituições escolares, por conta da

modernidade. Ou seja, a escola está em crise, passa por essas mutações, porque hoje o sujeito se impõe para construir-se livremente, a partir de suas experiências sociais, que formarão sua individualidade através das identidades coletivas.

Portanto, os sujeitos, confrontados com esses contextos sociais múltiplos são convocados a dar sentido a sua experiência, o que dentre outros aspectos produz uma responsabilização individual pelos seus sucessos ou fracassos. Os modos de exclusão e veredito escolar se processam de modo diferente. Dayrell também recorre a Dubet para explicar este processo na instituição escolar:

No caso específico da escola, esse processo de mutação não elimina, mas transforma a natureza da dominação no cotidiano da instituição escolar, pois 'obriga os indivíduos a se construírem 'livremente' nas categorias da experiência social' que lhes são impostas. A dominação se manifesta, assim, não cessando de afirmar que 'os indivíduos são livres e mestres de seus interesses (...), a dominação impõe aos atores as categorias de suas experiências, categorias que lhes interditam de se constituir como sujeitos relativamente mestres deles mesmos (...)' (DUBET, 2006, p. 403 *apud* DAYRELL, 2007, p. 1115).

Ainda sobre a experiência escolar, Dubet; Martuccelli (1996) acrescentam que ela será definida pela lógica da integração, ou seja, a aprendizagem acontece de acordo com as normas propostas e a experimentação da transformação de papéis. Para ele:

Essa visão não significa que a escola seja uma organização homogênea, ao contrário, é a integração das tensões de pertencimentos e de normas, distinguindo o universo familiar e o universo escolar. Essa experiência possui uma dupla natureza. Por um lado, ela é um trabalho dos indivíduos que constroem uma identidade, uma coerência e um sentido em um conjunto social que, *a priori*, não os possui (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 62)⁵.

E completa:

O bom aluno não é apenas aquele que é capaz de atender às expectativas da organização; é também aquele que triunfa em um espaço escolar definido como uma competição, na qual é necessário antecipar-se sobre o

⁵ Tradução livre da autora

médio e o longo prazo, escolher a forma mais eficaz e mensurar, ao mesmo tempo, os benefícios e os custos. Quando o indivíduo se coloca nessa perspectiva, o conjunto social não aparece como uma justaposição de esferas de integração e de papéis, mas como um “mercado”, um espaço de competições e de alianças sem o qual cada um é o rival potencial de todos (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 64) ⁶.

A experiência de cada um consiste justamente em gerir essa tensão em uma escola que não é nem um puro sistema de integração, nem um puro mercado. A educação deve construir a relação com o sujeito cultural, não podendo ser considerada uma simples adaptação ao mundo tal como ele é. Para Dubet:

Pouco importa a natureza desse sujeito, o essencial é que sua presença constrói uma distância da ordem das coisas que autoriza uma capacidade de convicção, de crítica e de ação autônoma. Desse ponto de vista, a subjetivação dos indivíduos só se forma na experiência da distância entre os diversos Eu sociais e a imagem de um sujeito oferecida na religião, na arte, na ciência, no trabalho, enfim, em todas as figuras históricas disponíveis (DUBET; MARTUCCELLI 1996, p. 66) ⁷.

Acrescenta ainda que a experiência escolar será definida como uma referência à cultura, capaz de formar um sujeito autônomo. Muitos alunos separam a vocação da utilidade. É nesse hiato, aliás, que se formam, ao mesmo tempo, a subjetivação e a alienação escolar, a revelação de uma vocação ou, ao contrário, o sentimento de vazio e de falta de sentido dos estudos. “Não se pode, de maneira sensata, opor a dúvida dos interesses ou dos hábitos à lógica da subjetivação na medida em que cada um guarda, em todo caso para si mesmo, a lembrança de aulas, de professores ou de disciplinas que o marcaram para sempre” (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 66) ⁸.

Dubet; Martuccelli (1996) enfatizam a existência de outra proposta de escola para o sujeito das sociedades contemporâneas, por isso é necessário compreender como a escola pública está se posicionando no rumo dessas transformações radicais da escola e da educação. Para ele:

⁶ Tradução livre da autora

⁷ Tradução livre da autora

⁸ Tradução livre da autora

A organização e regras escolares serão cada vez menos definidas pela sociedade e mais por aqueles que vivenciam a escola, especialmente os professores e alunos. Estas constatações devem se somar às novas demandas do sujeito, que anseiam a combinação de sua vida juvenil e sua vida escolar, aliando projetos e atribuindo uma utilidade social a seus estudos, ao mesmo tempo em que seus gostos intelectuais se afirmam. A escola atual deve permitir espaços para que esses jovens possam se expressar, ao invés de apenas oferecer conteúdos prontos (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 71) ⁹.

E ainda:

O aluno pode trabalhar por que é assim, porque ele interiorizou a obrigação do trabalho escolar na sua família e na escola, e é essencial. Mas esse aluno deve e pode também trabalhar se for capaz de perceber a utilidade, escolar ou não, desse trabalho, se ele estiver apto ou em posição de antecipar os ganhos, o que não recobre exatamente o primeiro tipo de significação. Enfim, o aluno pode trabalhar porque experimenta esse trabalho como uma forma de realização pessoal, de interesse intelectual. (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 73) ¹⁰.

Na medida em que todos os alunos começam nessa mesma competição, com um colégio único, a escolaridade se apresenta como uma longa prova de seleção durante a qual o talento, as ambições, os recursos e as capacidades estratégicas dos alunos e de suas famílias constituem instrumentos indispensáveis:

As funções sociais da escola se superaram e se desarticularam. A utilidade social dos estudos, suas finalidades culturais e seus modos de controle não se conciliam nem se reforçam mais mutuamente. Isso não é uma crise, mas um modo de funcionamento normal em uma sociedade que não pode mais ser concebida como um sistema unificado (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 67) ¹¹.

Acrescenta que os desvios acumulados durante o tempo de percurso escolar acabam por gerar hierarquias sensíveis no seio do sistema que se fragmentou de maneira infinita:

⁹ Tradução livre da autora

¹⁰ Tradução livre da autora

¹¹ Tradução livre da autora

Instalou-se uma espécie de mercado escolar no qual as diversas disciplinas e estabelecimentos adquirem valores diferentes. É evidente que, em grande medida a própria escola por meio de suas múltiplas ações, acelera e reforça as desigualdades que recebe. O colégio e os primeiros ciclos universitários são vistos como os níveis em que se multiplicam os problemas de heterogeneidade dos públicos, de estranheza dos alunos em relação as normas escolares, de angústia dos alunos (DUBET, 1994, p. 175).

Diante destas constatações, a escola parece imersa numa série de dilemas: há quem deseje que ela reencontre a sua vocação de instituição, independente, num modelo em que seja respeitado a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e dos objetivos que eles têm em vista.

Isso é possível se nos voltarmos a experiência dos indivíduos, tentando compreender como eles apreendem, compõem e articulam as diversas dimensões do sistema com as quais constroem suas experiências e se constituem. É nessa perspectiva que pretendemos analisar os sujeitos que compõem nossa pesquisa no Instituto Federal de Alagoas.

2.3 A RELAÇÃO DOS JOVENS COM OS ESTUDOS

Ao chamar a atenção para o fato de que conteúdos e formas escolares não são neutros e que a escola não fica afastada dos processos de dominação social, as teorias da reprodução puseram fim a certa ingenuidade sociológica. Esse foi seu grande mérito histórico. A desigualdade social diante e dentro da escola é um fato.

Segundo Charlot (2000), essas teorias foram construídas na França nas décadas de 60 e 70 e também implementada também no Brasil, tendo como seus principais expoentes autores como: Bourdieu, Passeron, Baudelot, Bowels, Gintis e Willis. Sua concepção fundamental era de que a escola contribui para a reprodução da desigualdade social e o fracasso escolar está fundamentado nas bases de nossa sociedade capitalista.

Bourdieu e Passeron em seu livro *La Reproduction* partem do princípio de que a escola não é socialmente neutra,

quando transmite seus conhecimentos. Assim, as crianças que receberam na sua família e na sua classe social uma educação voltada para aquela cultura que a escola privilegia, tem mais chances de serem alunos bem sucedidos. Esta é a base de todas as teorias da reprodução (IRELAND, 2007, p. 28).

Porém, a explicação pela noção de reprodução é uma teoria, atualmente criticada por ser ineficiente, por tratar de modo muito geral a relação entre a escola, a sociedade e os alunos, sendo desenvolvidas novas abordagens que incidem no modo como é colocada e pesquisada.

Bernard Charlot (2000), pesquisador e sociólogo francês, parte do questionamento à sociologia da reprodução para analisar a questão do fracasso escolar. Este autor também coordena diversas pesquisas que se concentram no significado que a escola tem para os alunos e no próprio fato de aprender. Sua crítica a sociologia da reprodução reside no fato destas deixarem de fora, a história singular desses alunos na instituição escolar.

As teorias da reprodução minimizam o papel da escola. Para eles essa instituição vai representar um espaço de diferenciação social, mas esquecem-se que “a escola é um espaço onde os jovens se formam, onde o saber se transmite. Ela não é pura e simplesmente uma máquina de selecionar, é preciso analisar a importância das atividades que ali se desenvolvem” (CHARLOT, 1996, p. 49).

Em sua base, estão alguns conceitos: o primeiro é que dentro da escola há desigualdades de classe, sexo, cultura, etnia ou raça. Para ele:

Essa desigualdade origina-se em bases materiais, financeiras e institucionais. Para se combater o fracasso escolar é preciso uma atuação contra a desigualdade social, miséria e fome. Uma teoria pedagógica que desconheça esses problemas corre o risco de cumprir uma função ideológica e mistificadora, já que o problema do fracasso escolar seria resolvido se os alunos pobres e suas famílias se esforçassem (CHARLOT, 1996, p. 47).

Charlot (2000), afirma que fracasso escolar não é um objeto, mas uma situação em que se encontram determinados alunos. Para ele, “é importante conhecer as dinâmicas que ocorrem no ambiente escolar de modo a se mapear e analisar

fatores e circunstâncias que podem levar a uma aprendizagem inadequada ou insuficiente”. Ele diz que a história escolar não é vivida antecipadamente, já que os jovens, principalmente os da periferia pensam na instituição escolar muito mais em termos de projeção para o futuro do que do saber e do aprender especificamente. E completa:

O problema contemporâneo do sucesso e fracasso escolar coloca-se nessas tensões entre o que é social e o que é mais especificamente escolar, o que remete às relações sociais estruturais e o que se refere à vida psíquica do sujeito. O aluno é ao mesmo tempo, indissociavelmente humano, social e psíquico (CHARLOT, 2000, p. 44).

Charlot (1996) também ressalta que a trajetória escolar dos jovens irá se estabelecer na instituição escolar através de práticas pedagógicas cujas políticas e lógicas devem ser questionadas. Para o autor, a relação com a escola não é de modo nenhum abstrata, ao contrário, ela é concreta, uma relação com classes, com professores, que tem como foco transmitir saber aos alunos.

Enfatiza ainda que o sujeito é único, com história própria, construída na relação com os outros, com desejos e motivações que lhe darão um sentido para interpretar o mundo que o cerca e então mobilizar-se, ressaltando que:

É preciso pesquisar as relações com o saber e, de modo mais geral, com o aprender, quer fora da escola, quer dentro e para tanto, é necessário investigar as relações do aluno com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem e com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 51).

Para ele a escola é uma instituição de formação, de cultura, de transmissão e apropriação de saber e não apenas um lugar de reprodução social. E acredita: não é por ser pobre que se reprova, mas por não ter adquirido os saberes e construído as competências a um determinado nível de escolarização.

Segundo Reis (2006)

Os jovens iniciam sua escolarização no ensino médio com representações apreendidas anteriormente sobre os modos de se relacionar com os saberes, como resultado dos encontros realizados com diferentes saberes, com sua “relação com o saber” construída até aquele momento de suas vidas. Estes modos de pensar, de se relacionar com estes saberes servirão como referência para interpretar as

propostas educativas e as situações vivenciadas no espaço escolar. Além disso, este jovem se confrontará com as representações dos professores sobre determinados saberes-objeto selecionados, com o saber-fazer destes professores, com seus valores, com suas concepções, sobre como ensinar e com as estratégias mais legitimadas por estes docentes para a realização das atividades escolares (REIS, 2006, p. 41).

Sobre sua teoria de relação com o saber, Charlot diz que esta relação se constitui no próprio ato de aprender, já que o aprender constitui-se no apropriar-se do saber, é construir um sentido. E ressalta que “ela se enraíza na própria identidade do indivíduo, questionando seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, da imagem que tem de si, de suas figuras parentais...” (CHARLOT, 1996, p. 49).

Para explicar esta teoria, buscou no âmbito da Psicologia, as contribuições da abordagem histórico-cultural acerca da construção social dos processos psíquicos, que permitem articular aspectos do funcionamento social e individual. Como Vygotsky argumenta:

A natureza psíquica do homem vem a ser o conjunto das relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. [...] Todas as funções psíquicas são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social (VYGOTSKY, 1995, p. 151).

Para este autor, os princípios da gênese social das funções psíquicas permitem discutir como determinadas regras e normas sociais que perpassam as interações podem ser ressignificadas e apropriadas pelos indivíduos, produzindo formas de regulação sobre seus modos de agir. Ele acredita que “uma sociologia do sujeito só pode dialogar com uma psicologia que estabeleça como princípio que toda relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 46).

Charlot (1996) diz que é no contexto escolar que se desenvolverão as relações singulares e coletivas surgida nas convivências com os pares. As normas escolares determinarão o comportamento do indivíduo de forma imprevista e indeterminada. Essa dinâmica é heterogênea, devido as sutilezas de cada prática institucional. “Esse sujeito pode ser

analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se como um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado (CHARLOT, 2000, p. 57).

Vigotski (1998) afirma que o aprendizado das crianças começa muito antes que elas frequentem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronte na escola tem sempre uma história prévia. Acrescenta, no entanto, que este aprendizado deve ser ampliado pela instituição escolar mediante o desenvolvimento do pensamento conceitual que, conforme o autor, trata-se de algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para ele, as formas mais elevadas da condição humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

Se os sujeitos que compõem a instituição escolar forem analisados apenas como estudantes, a escola não será capaz de englobar os sentidos dessa experiência e seus impactos para esses indivíduos. Portanto:

A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendradora e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança, para se formar, deve se apropriar de maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade meritocrática (CHARLOT, 1996, p. 50).

Bernard Charlot analisa a relação entre a origem social e sucesso ou fracasso escolar, com o objetivo de

Promover a compreensão dos sentidos que os alunos de classes sociais diferentes atribuem ao saber/aprender e à escola, buscando compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar, como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio (CHARLOT, 2005, p. 41).

Ele explica que a apropriação deste modo conceitual de compreensão pressupõe a interação entre os saberes escolares:

A questão da relação com o saber pode ser colocada

quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo (CHARLOT, 2001, p. 35).

Para ele, e expressão fracasso escolar é uma maneira de experienciar a vivência na escola, é um recorte para interpretarmos o mundo social do sujeito. Para ele, “quanto mais ampla a categoria construída, mais ambígua ela é”.

Assim explica:

Compreender o insucesso individual dos indivíduos pertencendo maciçamente às mesmas categorias sócias. Compreender que sentido apresenta para uma criança ir à escola e aí aprender coisas. Considerar a escola como um lugar de formação, de aquisição de saberes e de competências, aí incluindo analisá-la como lugar de diferenciação social. Outros colocaram a questão da singularidade, a do sentido, a do saber. Nossa originalidade talvez, ou mesmo nossa ambição. É colocá-las todas três, ao mesmo tempo. É este o campo problemático, denso e complexo que designa a relação com o saber (CHARLOT, 2001, p. 28).

E completa que “a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série, quanto a não aquisição de certos conhecimentos e competências” (CHARLOT, 2000, p. 14).

Charlot (2000) também afirma que todos os alunos constroem sentido sobre objetos de aprendizagem e situações escolares, da mesma maneira como todos os alunos possuem uma relação com o saber, mas esse sentido e essa relação com o saber são diferentes para os alunos e podem favorecer ou, ao contrário, prejudicar a apropriação dos saberes escolares. Assim:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo” (CHARLOT, 2005, p. 54).

A principal crítica à teoria da reprodução é a da “necessidade de considerar não somente a posição da família, como também as práticas educativas familiares, levando-se em consideração sua posição objetiva de sujeito, construída ao longo de sua história singular, já que para o autor, a origem social não será determinante na produção do fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 25).

Afirma ainda, que o fracasso escolar não existe e toma por base conceitos da psicologia e da sociologia para chamar atenção sobre os alunos em situação de fracasso escolar, que são aqueles que não aprendem o que supostamente os docentes e os currículos propõem. Ele explica que a relação com o saber envolve três questões básicas: qual o sentido de ir à escola para uma criança; qual o sentido de estudar e qual o sentido de aprender, na escola ou fora da mesma. E ressalta:

Aprender requer uma atividade intelectual. Pode-se ensinar, ajudar, acompanhar quem aprende, mas ninguém pode aprender no lugar do outro. Essa é a maior fonte de sentimento dos docentes, eles são cobrados pelos resultados do ato de ensino/aprendizagem, apesar de não poderem produzir diretamente esses resultados (CHARLOT, 2000, p. 55).

Para Charlot (2000), estas interpretações camuflam as evidências do não-aprender e questiona os profissionais para a necessidade de observar seus alunos e a prioridade em se interrogar o que observam destes. Em outras palavras, não aceita como verdades os fenômenos designados através da observação da maioria, sem nenhum critério.

Charlot (2000) explicita três conceitos fundamentais em sua teoria: mobilização, atividade e sentido. Conceitua mobilização como referente à dinâmica interna do indivíduo na relação com as atividades que realiza, é pôr-se em movimento. O autor e sua equipe tentam entender porque certos jovens se mobilizam para uma atividade intelectual, enquanto outros permanecem indiferentes ao que a escola os ensinam. Neste conceito faz questão de distinguir mobilização de motivação, acrescentando que se motiva alguém de fora, ao passo que se mobiliza a si mesmo a partir de dentro:

Mobilizar-se é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra) e seu primeiro momento

(indica a proximidade de entrada na guerra). Mobilizar-se é engajar-se numa atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo (CHARLOT, 2000, p. 55).

Sobre o conceito de atividade, Charlot (2000) explica como um conjunto de ações impulsionadas por um móbil (razão) e que visam a uma meta. Para ele “é o conceito de prática, que remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com mini variações” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Sobre sentido, ele compreende que é a relação entre os signos que o constituem, com valores diferentes em um sistema. Ele é produzido por estabelecimento de relação ou nas relações com o mundo ou com os outros. É salienta: “para haver atividade a criança tem que mobilizar-se. Para que se mobilize a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2000, p. 54). E ainda:

Tem significação o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros. É sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que tem um valor diferencial em um sistema (CHARLOT, 2000, p. 56).

Segundo o autor, a atividade do aluno se constrói na encruzilhada entre exigências cognitivas e epistemológicas e por outro, condições materiais, financeiras e institucionais. Esta atividade do aluno é o ponto de articulação entre os demais elementos do ato de ensino/aprendizagem.

Charlot (2000) conceitua, também, a noção de relação, que é entendida como conjunto de significados e espaço de atividades do sujeito, inscritos num tempo. Este autor defende que o termo aprender carrega um sentido mais amplo que o saber:

Porque implica em considerar, além da dimensão de um sujeito de saber (que se dedica, ou pretende dedicar-se, à busca do saber - um sujeito epistêmico), outras intimamente imbricadas, como a relação de identidade e a social (esta última sendo relação com o saber e com o aprender no contexto de um determinado ambiente social, sob formas e condições preexistentes) (CHARLOT, 2000, p. 50).

Outro ponto importante em que o autor nos situa é que

a análise da relação com o saber tem que ser feita por meio das dimensões epistêmicas e identitárias e essa análise deve ocupar-se de histórias sociais. A relação com o saber possui, além da dimensão epistêmica, uma dimensão de identidade e uma dimensão social. Sob essa perspectiva, o aprender deve ser entendido como forma de apropriação do mundo:

Aprender requer uma atividade intelectual. Pode-se ensinar, ajudar, acompanhar quem aprende, mas ninguém pode aprender no lugar do outro. Por sinal, talvez essa seja a maior fonte de sofrimento dos docentes: eles são cobrados pelos resultados do ato de ensino-aprendizagem, apesar de não poderem produzir diretamente esses resultados (CHARLOT, 2005, p. 53).

Para ele:

Estudar a relação com o saber é estudar o sujeito, enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de saber no mundo. Não podemos deixar de considerar o sujeito ao estudar-se a educação. Mas nem por isso podemos esquecer que o sujeito da educação é um ser social (CHARLOT, 2000, p. 34).

O que percebemos hoje em dia é que se esquece da escola como lugar de saber e se pensa nela como caminho para o emprego, seja na fala dos pais, nos discursos políticos, nos artigos de jornais, no marketing das escolas particulares e automaticamente para os que fazem parte dessa estrutura - os alunos:

Eles vão à escola para passar de ano, receber um diploma e ter um bom trabalho mais tarde. Essa posição é realista, mas o problema é que cada vez mais alunos frequentem a escola apenas para isso (e para verem os amigos). A escola como lugar de saber e de formação está sendo ocultada pela escola como promessa de inserção socioprofissional (CHARLOT, 2009, p. 95).

Para Charlot (1996), é fundamental observar os processos que enraízam as histórias escolares, pois o objetivo é saber o que se passa no caminho percorrido da trajetória escolar, com classes reais e histórias singulares. Para ele:

A educação é produção de si por si mesmo, é o processo através do qual a criança que nasce inacabada, se constrói como ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir; se eu não colaborar, uma educação é impossível, se o sujeito não encontra no mundo o que lhe permite construir-se (CHARLOT, 2000, p. 54).

Desta forma, buscamos compreender as relações entre as juventudes e a escola, tratando sobretudo, de aproximar-nos do cotidiano dos jovens que estudam em um Instituto Federal de Educação, que tem como proposta articular o ensino médio geral e profissional e procura com estas teorias, entender suas motivações, disposições, estratégias de ação e sentidos elaborados em relação ao universo escolar.

3 O TRAJETO METODOLÓGICO

Este estudo teve como objetivo compreender os sentidos da experiência escolar para os jovens em um Instituto Federal de Educação e identificar as possíveis relações com seus projetos de futuro.

Iniciamos com a pesquisa quanti-qualitativa, em que delimitamos um grupo de jovens da modalidade do ensino médio integrado no Instituto Federal de Alagoas como sujeitos de pesquisa.

A dimensão quantitativa dos dados nos serviu como suporte inicial para a pesquisa, porém, nossa finalidade foi delimitar um recorte qualitativo, porque em nosso entender tal dimensão foi imprescindível para esta análise, pois permitiu, identificar e compreender os argumentos dos sujeitos e da possibilidade de interação que possibilita o vínculo direto com os mesmos, propiciando situações de integração, subjetividade e a apropriação da singularidade de cada um. Neste capítulo, apresentamos informações sobre a escola, os métodos de coleta de dados, as etapas, os procedimentos e os sujeitos da pesquisa. Portanto, o intuito é compreender a perspectiva atual desses jovens, apoiando-nos nas análises dos questionários e entrevistas semiestruturadas, a fim de buscar identificar quem são esses jovens, o significado que eles atribuem a sua condição juvenil, o processo de socialização escolar em que estão inseridos e a influência da escola em seus projetos de vida.

3.1 ETAPAS DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFAL). Trata-se de uma escola pública, federal, que atende cerca de 2.500 alunos (Campi Maceió) nas modalidades dos ensinos médio integrado e tecnológico, que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Escolhemos para nossa análise os cursos de química e

eletrônica, por serem respectivamente os cursos mais e menos concorrido. O IFAL em nosso Estado é considerado uma escola referência de ensino, portanto sua seleção é bastante disputada, tanto por alunos de escolas públicas, quanto de escolas particulares, por estudantes do próprio município e interiores.

Os dados foram coletados em duas etapas de investigação empírica, no período de outubro a dezembro de 2011. Na primeira etapa, foi feita a aplicação dos questionários (apêndice A) para avaliar sobre os aspectos constitutivos da vida destes jovens: perfil do aluno (como trabalho, renda, participação na renda familiar, área de moradia, religião, estado civil, profissão dos pais) e também tempos e espaços de diversão, relações sociais e indícios de práticas culturais e lazer. Responderam a este questionário 73 jovens, distribuídos entre os cursos de química e eletrônica, estudantes do turno matutino e vespertino.

Dessa amostra, 51% jovens fazem o curso de Química, enquanto 49% fazem Eletrônica, assim distribuídos: 17 alunos de química vespertino, 18 alunos de química matutino, 20 alunos de eletrônica matutino e 18 alunos de eletrônica vespertino. Abaixo nossa amostra de escolha do curso e turno, respectivamente:

Gráfico 1- Escolha do Curso

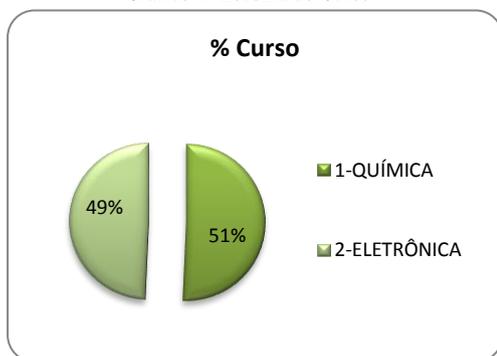
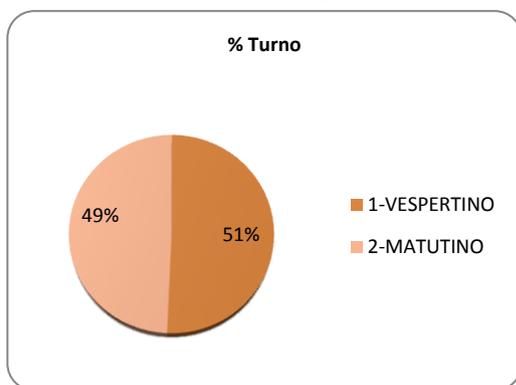


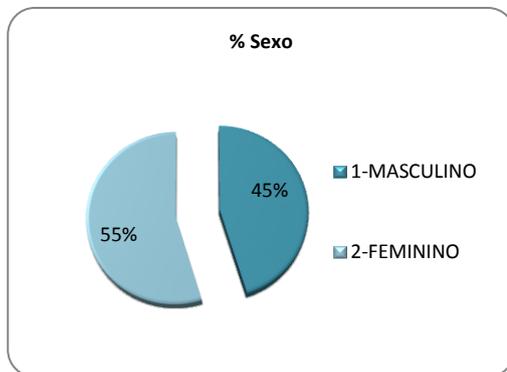
Gráfico 2 – Turnos pesquisados



Realizamos um estudo exploratório- um questionário com perguntas fechadas, com setenta e três sujeitos do ensino médio integrado- alunos cursando os últimos meses do terceiro ano, que frequentavam o curso de química e eletrônica, com idade preponderante dos 15 aos 20 anos. Desta amostra, trinta e sete alunos compunham o curso de química e trinta e seis alunos compunham o curso de eletrônica.

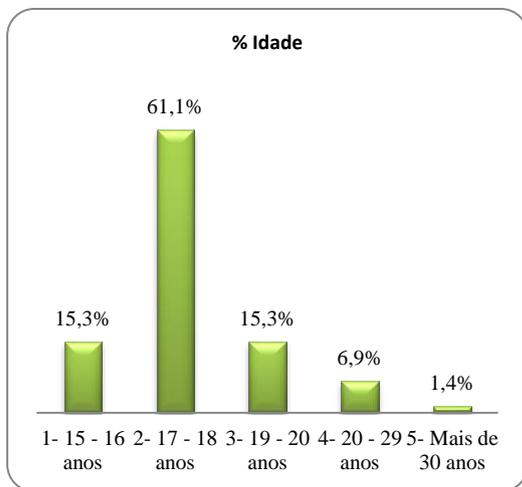
Como citamos anteriormente aplicamos um questionário sobre os aspectos constitutivos da vida destes jovens: perfil do aluno e também tempos e espaços de diversão, práticas culturais e lazer. Podemos conferir no gráfico abaixo a idade e sexo dos pesquisados. Com relação ao sexo, daqueles que responderam ao questionário, 45% são do sexo masculino e 55% são do sexo feminino. Em relação ao curso de Química, 25 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, em relação ao curso de Eletrônica, 12 são do sexo feminino e 26 do sexo masculino.

Gráfico 3 – Sexo dos alunos



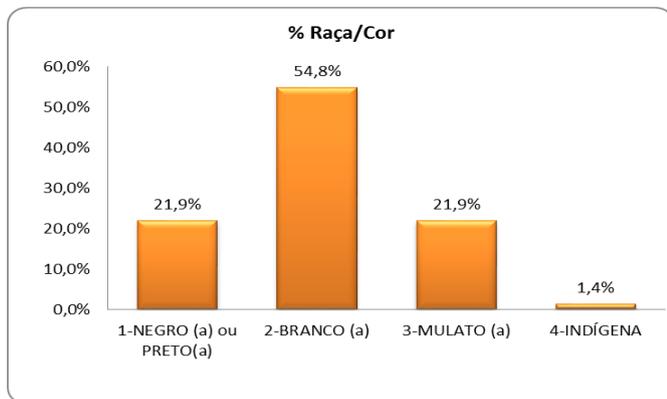
Quanto à idade do sujeito cabe uma explicação. Segundo Abramovay (2003), a Secretaria da Juventude, em consonância com a UNESCO, considera para as políticas públicas no Brasil, “jovem”, aquele com idade de 15 a 29 anos. Dayrell (2005) assinala a diferença entre os termos “juventude” e “adolescência”, como não sendo apenas uma questão de idade e maturidade psicológica. O termo adolescência tem sido mais usado na Psicologia do desenvolvimento e para definição de limites em políticas públicas e em questões legais como o Estatuto da Criança e Adolescente que estabelece o limite máximo de 18 anos para o indivíduo ser considerado adolescente; após esta idade ele é considerado legal e juridicamente emancipado. O termo juventude se refere a um conjunto de processos, que além dos aspectos biológicos e psicológicos, inclui a dimensão sociocultural e o sentido de um tempo mais amplo de experimentação para uma inserção social nas sociedades atuais complexas.

Gráfico 4 – Idade dos alunos



No quesito raça/cor, dentre esses setenta e três jovens, 54,8%, classificam-se como brancos, 21,9% deles se consideram pardos e outros 21,9%, negros. Somente um se classifica como indígena.

Gráfico 5 – Raça ou cor dos alunos



3.2 OS JOVENS ENTREVISTADOS E ASPECTOS IDENTIFICADOS NO MOMENTO DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Tomando-se por base a aplicação dos questionários, realizados em outubro de 2011, tivemos a oportunidade de convidar estes jovens que quisessem continuar a pesquisa para realização das entrevistas semiestruturadas. De acordo com Minayo et al (1994) procedimentos qualitativos perpassam uma realidade não passível de quantificação e respondem à questões muito particulares para compreender em pormenor os significados e características situacionais apresentados pelo cotidiano da sala de aula, espaço este que nem sempre se submete a medidas quantitativas e que, não pode reduzir-se a operacionalização de variáveis.

A fundamentação teórica embasou-se na pesquisa bibliográfica e documental, mediante revisão do referencial teórico existente em publicações, o que nos permitiu articular conceitos e sistematizar a produção do referencial do trabalho com as questões que surgiram da pesquisa de campo.

Desta forma, além das leituras, do questionário e das entrevistas semiestruturadas, utilizamos apontamentos, anotações, elaboração de um diário de campo e intervenções a partir de uma inserção nas atividades- e conversas informais (com alunos e professores).

Essas entrevistas tiveram por objetivo aprofundar aspectos relacionados a escolarização e possíveis relações com os projetos de futuro dos jovens que participaram respondendo aos questionários da etapa 1. Vale salientar que houve uma convocação informal desses alunos para que, na semana seguinte comparecessem ao setor de psicologia a fim de conversarmos para dar início a entrevista. Na semana seguinte, conseguimos coletar os dados com 13 alunos, composto da seguinte forma: dois alunos do curso de eletrônica, matutino compareceram e onze alunos do curso de química distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

As entrevistas aconteceram primeiramente com os dois alunos de eletrônica e no outro dia os alunos do curso de

química, que se subdividiram em grupos com 3 alunos. Esse agrupamento aconteceu naturalmente, já que os estudantes já chegaram perguntando se podiam fazer juntos, então o trio se formava pelo círculo de amizades construídas na escola. Achamos interessante essa proposta, já que, por estarem agrupados, sentiam-se seguros para falar de cada tópico, gerando um ambiente bem descontraído.

A realização das entrevistas em grupo com estes jovens alunos foi uma grata surpresa pela riqueza de informações, com a disponibilidade e interesse que os jovens entrevistados demonstraram. Houve uma complementaridade com as observações feitas no diário de campo, tanto quanto ao conteúdo (diversidade de informações) como quanto ao processo em que os sujeitos jovens foram abordados nas variadas situações (seja na aplicação do questionário ou nas entrevistas).

Elaboramos os seguintes “temas” para a entrevista em grupo: vantagens e desvantagens de se estudar no ensino médio integrado, as influências que receberam para buscar esta modalidade de ensino, sua trajetória escolar e experiências mais significativas, quais as expectativas ao término do curso, como avaliam a estrutura da escola e quais os projetos de futuro destes jovens.

Também investigamos os sentidos da escola, tendo como referencial principal as ideias de Dubet, ou seja, avaliando como o IFAL contribui para a preparação de uma profissão futura e seus projetos de vida; para sua integração social, de forma mais ampla e para sua sociabilidade; para o desenvolvimento de interesses pessoais e talentos individuais, nas áreas culturais e intelectuais.

Com variações, a abertura da entrevista se deu com a explanação do objetivo da pesquisa, que era compreender o que aqueles alunos pensavam sobre a escola, o que já espera e tem recebido de fato, em que ela contribui para o seu momento atual de vida, para as aspirações futuras, para sua família, amigos e se nesta escola é possível desenvolver talentos e interesses.

Após este contato inicial, deixamos os jovens livres para narrarem suas vivências, modo que predominou um

clima informal, mais adequado numa pesquisa qualitativa com jovens. O ritmo e sequência dos temas e assuntos eram definidos pelo interesse, estilo e momento de vida de cada sujeito.

No setor de psicologia, nos reuníamos numa sala de atendimento apropriada para a proposta de uma conversa informal, mas que garantisse sigilo. As entrevistas foram gravadas e transcritas com o consentimento dos entrevistados.

A seguir, no próximo capítulo apresentaremos a análise de algumas categorias identificadas a partir dos resultados dos questionários e das entrevistas.

4 OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR, RELAÇÃO COM OS ESTUDOS E PROJETOS DE FUTURO PARA OS JOVENS/ALUNOS DO IFAL

O processo de escolarização é uma constante construção, cercado de conflitos e tensões a todo o momento. Desta maneira, percebemos diferentes estratégias estabelecidas no interior deste processo - os saberes que se evidenciam e que são constituídas, construídas e incorporadas, transformando-se em experiências vividas.

Como citado anteriormente, nossa pesquisa foi realizada através de aplicação de um questionário composto de 27 perguntas abertas e contou com a participação voluntária de 73 alunos. Fizemos o contato inicial com a coordenação dos cursos, que disponibilizou dias e horários específicos. Neste momento, nos apresentávamos aos professores e pedíamos licença para utilizar aquele horário, não havendo nenhuma dificuldade nos diferentes dias de aplicação deste instrumento. Ao final da aplicação, aproveitávamos para trocar mais informações com os professores e alunos informalmente a fim de que pudéssemos, com esse registro, acrescentar algo mais em nosso trabalho.

A segunda etapa consistiu-se em entrevistas semiestruturadas, contendo 11 perguntas relacionadas aos aspectos que abordaremos a seguir. Esses alunos compareceram ao setor de psicologia (local onde foi realizada a entrevista) também de forma voluntária e escolheram se organizar em pequenos grupos de 3 pessoas para responderem às questões.

Partiremos neste capítulo da observação e análise prática dos principais aspectos teóricos referenciados nesta pesquisa, iniciando a abordagem sobre a expressão da condição juvenil destes jovens que compõem o ensino médio integrado nos cursos de química e eletrônica, nos turnos matutino e vespertino do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Decorridas essa explanação, partiremos para análise de como esses jovens se sentem fazendo parte do ensino

técnico integrado e as estratégias utilizadas em suas relações com os estudos.

A partir dessas experiências, procuraremos desvendar as múltiplas interfaces que o IFAL representa para os jovens, buscando compreender suas percepções, motivações e decisões. Para isso, consideraremos as seguintes categorias de análise:

4.1 EXPERIÊNCIA ESCOLAR E CONDIÇÃO JUVENIL

Achamos importante retomar aqui o conceito de Dayrell (2007), que afirma que a condição juvenil dependerá de onde os jovens estão inseridos na sociedade, em suas mais diversas dimensões, em que se destacam: trabalho, lazer, sociabilidade, dentre outros. Para ele:

A centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, "trocam ideias", buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um "eu" e um "nós" distintivos (DAYRELL 2007, p.43).

Para a Abramo (2008), é necessário compreender a condição destes jovens, o modo como uma sociedade atribui significado a um momento do ciclo da vida, que se vincula a uma dimensão histórico geracional e também a situação destes jovens, “que revela como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referido às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc” (ABRAMO, 2008, p. 42).

É muito comum nas escolas, a palavra dos jovens não ser levadas a sério- sua fala muitas vezes é inválida, o que desestimula muitas vezes, sua participação e protagonismo. Para Dayrell (2007):

O jovem é sempre um vir a ser, como se todas as suas atitudes, atividades e opiniões só encontrassem sentido quando pensadas no futuro, na passagem para a vida adulta. Há uma tendência em encarar a juventude em sua negatividade, negando o presente vivido. Essa

concepção encontra-se muito presente na escola: em nome do vir a ser do aluno, traduzido no futuro diploma, acaba por negar o presente vivido dos jovens como espaço válido de formação de troca e de diálogo (DAYRELL, 2007, p. 23).

Dayrell, Leão, Reis (2011), afirmam também que a constituição da condição juvenil vem ocorrendo de forma cada vez mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e às vezes contraditórias, já que estão expostos a universos sociais diferenciados, laços fragmentados, espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Constituem-se como um ator plural, produto de experiências de socialização, expressando os mais diferentes modos de ser jovem. E continuam:

Diante de estruturas sociais cada vez mais fluidas, marcadas pela fragmentação do tempo e sob o domínio das incertezas, reforçadas pelo contexto social no qual estão inseridos, estes jovens parecem sentir a vida marcada por crescentes instâncias, flutuações, descontinuidades, movimentos autênticos de vai e vem (DAYRELL, LEÃO, REIS, 2011, p. 9).

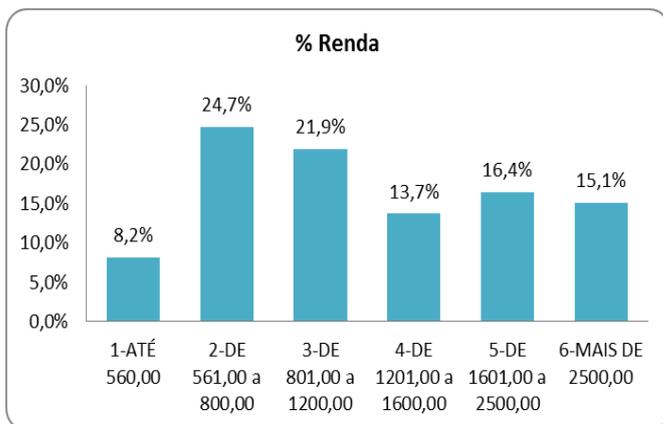
Os alunos participantes deste trabalho são jovens e para eles o cotidiano tem sua devida importância: eles querem divertir-se, tirar partido de sua juventude, curtindo os fins de semana e férias.

4.1.1 Aspectos socioeconômicos

Achamos importante situar esses jovens em sua classe econômica, partindo da análise da renda familiar, bem como as condições de estudos dos pais, expressa na escolaridade. Também entendemos a categoria trabalho como importante componente deste aspecto, já que se trata de uma escola com fim profissionalizante.

Em relação à renda familiar dos jovens que responderam ao questionário identifica-se que vinte e seis dos setenta e três jovens que responderam ao questionário, tem a renda de mais de R\$ 1.600,00, dezoito deles tem a renda entre R\$ 561,00 e R\$ 800,00, dezesseis entre R\$ 801,00 a R\$ 1200,00 e seis deles até R\$ 560,00.

Gráfico 6 – Renda familiar



Sobre a escolaridade dos pais, identifica-se que a maioria estudou até o ensino médio (37%), 13,7 % estudaram até a oitava série, 12,3% até a quarta série e apenas 5,5% deles não estudou. Em relação às mães 38,4% delas tinham no mínimo estudado até o ensino médio, 16,4% até a oitava série, 13,7% até a quarta série e 2,7% nunca estudaram.

Gráfico 7 – Escolaridade dos pais

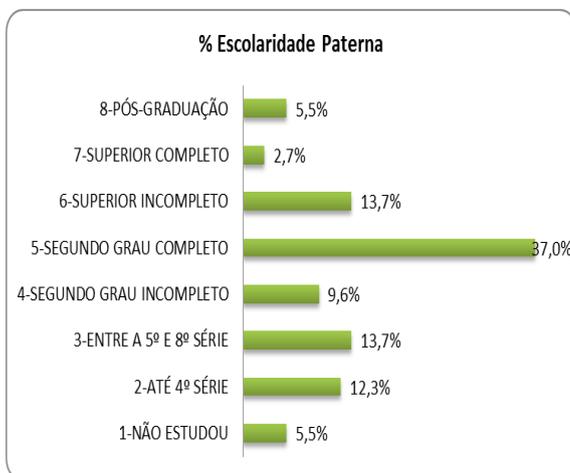
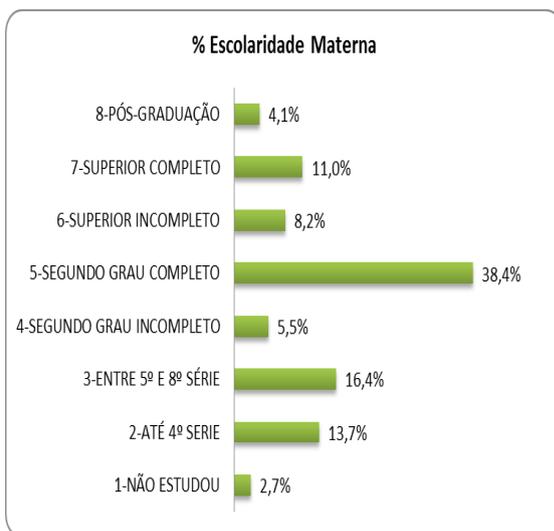


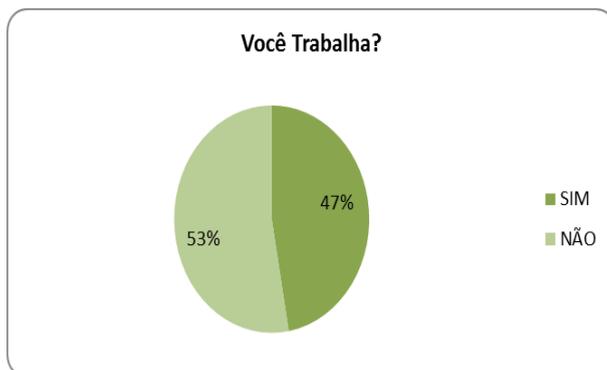
Gráfico 8 – Escolaridade das mães



É importante salientar que muitos dos pais que tem escolaridade concluíram ou chegaram a frequentar o curso técnico do IFAL, mas grande parte deles não atua profissionalmente no curso escolhido. Vem daí a enorme expectativa que a família deposita nesse jovem, como certeza de ingresso no mercado de trabalho. Não é à toa que o discurso desses jovens sempre vai estar relacionado a certeza de que o IFAL garantirá um futuro promissor.

Baseando-nos nessa informação, procuramos saber qual o percentual dos jovens entrevistados que estavam trabalhando. Esse levantamento indicou que dos jovens entrevistados, 47,20% dos alunos trabalham e 52,80% não trabalham. Um deles é professor, dando aulas de reforço, sete fazem estágio em empresas relacionadas ao seu curso; seis são auxiliares administrativos, um é jovem aprendiz; 11 trabalham na bolsa trabalho do IFAL; um trabalha na manutenção; dois são pesquisadores; um é monitor; e outra é secretária.

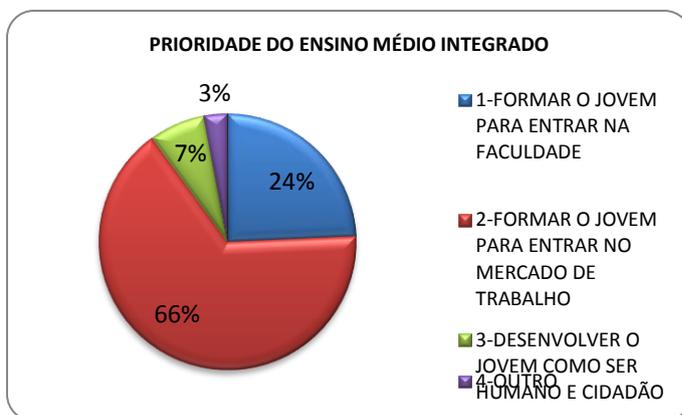
Gráfico 9 – Ocupação dos alunos



Importante salientar que grande parte dos que não estão trabalhando, somente estão sem trabalho por que esperam pelo momento do estágio, que é oferecido na escola.

Neste outro gráfico, pudemos perceber que esses jovens vêm estrategicamente se preparando para o trabalho, basta observar a prioridade e significado que tem entrar no ensino médio integrado:

Gráfico 10 – Prioridades ao cursar o Ensino Médio Integrado



Dubet (1994), diz que a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso as condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com as desigualdades no acesso aos recursos para lidar com esta nova semântica do futuro, dificultando-lhes a elaboração de projetos de futuro.

Também enfatiza que “tornar-se aluno já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a este trabalho” (DUBET, 1994, p. 44).

Sendo assim, a estratégia destes jovens e de suas famílias é investir nos estudos e, portanto, sua condição juvenil está muito atrelada à sua condição de estudante. Estes jovens se preparam para o mundo do trabalho, depositando uma enorme expectativa na escola, sendo esta um lugar muito importante na busca de suas aspirações e também de suas vivências, conforme apresentaremos a seguir.

4.1.2 Espaços de lazer

O aproveitamento do tempo livre e do lazer, tem suas especificidades conforme condições e experiências atuais de vida dos jovens como trabalho, participação em grupos da igreja, de música, dança, entre outros. Para Dayrell:

Aliada ao espaço, a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo. Há predomínio do tempo presente, que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção. E mesmo no tempo presente é possível perceber formas diferenciadas de vivenciá-lo, de acordo com o espaço: nas instituições (escola, trabalho, família) que assumem uma natureza institucional, marcada pelos horários e a pontualidade; ou aqueles vivenciados nos espaços intersticiais, de natureza sociabilística, que enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação. Esses espaços são vivenciados preferencialmente à noite, quando experimentam uma ilusão libertadora, longe do

tempo rígido da escola ou do trabalho (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Provavelmente devido as profundas mudanças no mundo cultural ocorridas nas últimas décadas, os jovens da periferia urbana tem hoje mais acesso aos diversos bens culturais (a maioria das casas tem TV, aparelho de som, celular, outras poucas tem computador e DVD). Em nossa investigação percebemos maior variabilidade das atividades de lazer. Os jovens responderam que:

Gráfico 11 – Meio de comunicação/atualização

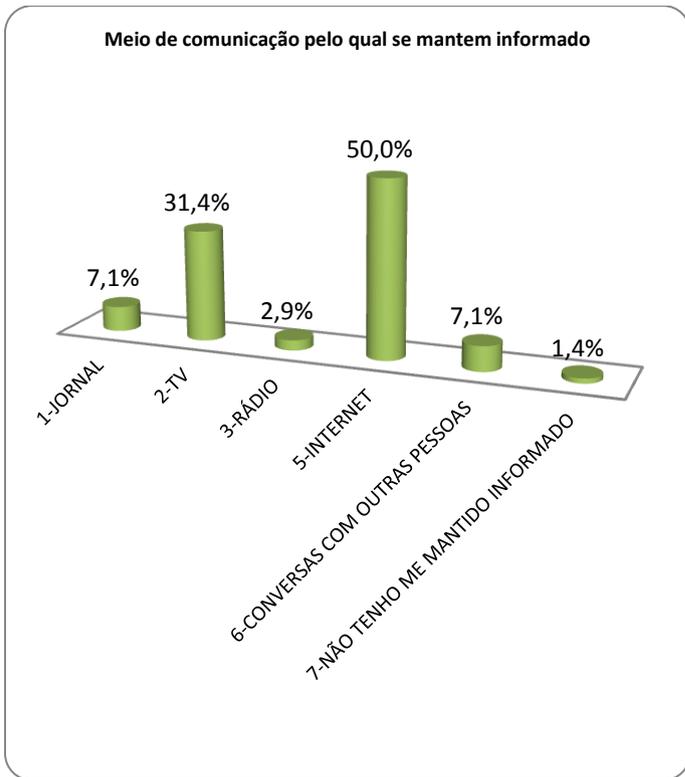
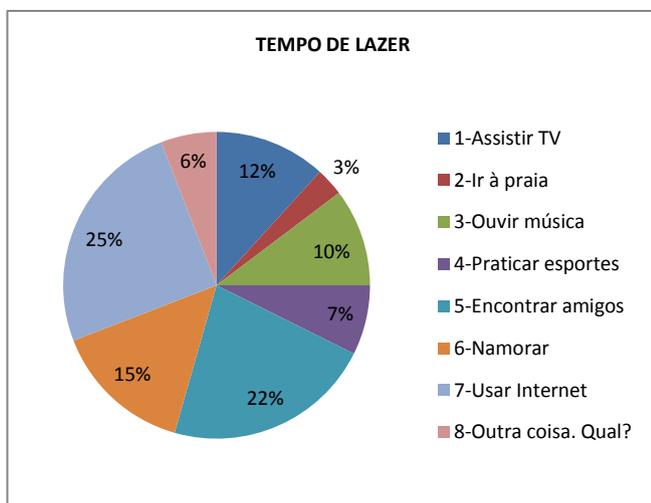


Gráfico 12 - Opções de lazer



Quanto ao lazer, o que os alunos mais gostam de fazer no seu tempo livre é: 25% usar internet; 22,10% encontrar com os amigos; 14,70% namorar; 11,80% assistir TV; 10,30%; ouvir música; 7,40% praticar esportes e 2,90% ir à praia.

Identifica-se também que dos setenta e três jovens que responderam ao questionário, a maioria não costuma ir ao cinema: trinta e nove deles raramente vai a esse espaço, e cinco nunca foram. Apenas um vai ao cinema frequentemente, uma vez por semana, oito deles, a cada quinze dias, e vinte, deles uma vez por mês. Em relação à prática de ir ao teatro a frequência é ainda menor, quarenta sete deles nunca foram e vinte seis raramente. Em relação à participação em shows grande parte deles vai raramente, trinta e seis deles e vinte e três deles nunca foram. Doze jovens disseram que participam de shows uma vez por mês, um deles diz participar de shows uma vez a cada quinze dias e outro, uma vez por semana. Também em relação à participação em festas, a grande maioria, não participa. As respostas de quarenta deles é de que participam de festas raramente e de cinco, que nunca foram. A resposta de dezesseis deles aponta que vão às festas uma vez por mês, um deles responde que vão à festa a cada quinze dias e outro que participa de festas uma vez por semana.

Mesmo sendo Maceió uma cidade com praia, interessante identificar que a grande parte, trinta e cinco deles, raramente realiza esta prática, quinze deles afirmam que vão à praia geralmente uma vez por mês, nove deles a cada quinze dias e apenas seis vai a praia uma vez por semana.

Esses resultados do questionário indicam, em nossa opinião que, apesar desses jovens viverem seu tempo livre é importante frisar que nas entrevistas alguns chegaram a relatar que, devido a quantidade de matérias (no ensino médio normal são 10 matérias e no ensino técnico integrado são 14 disciplinas), muitos não conseguem ter vida social:

Minha vida social acabou, porque você acaba ficando sem tempo. As amigas ligam: vamos passear? E eu não posso, tenho que estudar. Então, elas dizem: você está me abandonando! Não estou abandonando, mas tenho que estudar.

(Luíza, química)

Eu também, a minha vida social já era. Tempo pra dormir? Eu não tenho tempo pra dormir. Tem horas em que você para: Meu Deus ou você dorme ou você estuda. No meio da semana faço isso: antes das nove eu estudo e depois das nove eu vou dormir, porque não dá para aguentar. Eu não sou daqui, sou do interior.

(Vagner, química)

Interessante ressaltar que apesar de terem possibilidades de frequentar esses espaços, grande parte desses estudantes constroem suas vivências, inclusive de lazer dentro da própria escola. E nesse local que se identificam com seus pares, fazem amizades, formam grupos e constroem sua identidade a partir dessa heterogeneidade. A seguir, enfocaremos a sociabilidade desses jovens dentro da escola.

4.1.3 Sociabilidade

A escola pode propiciar a aprendizagem de modelos culturais para realização pessoal, aquisição e expansão de interesses, talentos e paixões. Mas também, conforme Dubet (1994), de modo geral há uma tendência da escola de moldar os jovens, “prepará-los” para se adaptar à sociedade para

além das tentativas de controle sobre os modos de agir dos sujeitos e transmissão de saberes considerados legítimos.

Este espaço também oferece a possibilidade de encontro, sociabilidade e lazer para os alunos, que podem descobrir e construir outros sentidos para a formação de suas múltiplas identidades.

De maneira geral, os jovens entrevistados relatam que as amizades iniciadas e construídas dentro do IFAL, serão para a vida inteira. Justificam isso, pela carga no número de matérias (conciliam até 17 matérias no ano), já que acabam passando muito tempo na escola e entrando mais em contato com esses colegas do que com os do próprio bairro, tornando esses laços ainda mais fortes.

Ressaltam que estudar numa escola com a estrutura do IFAL, permite que se conheçam pessoas de todos os tipos e classes sociais, que se façam muitos contatos, que pensam igual e diferente de você:

No começo do primeiro ano a gente está se conhecendo né? A gente chama um, chama outro e aí já ficam os grupinhos. Eu andava só com a Helena por que só a conhecia. Tinham muitas discussões com grupos que pensavam diferentes, mas hoje já até me acostumei.

(Letícia, química)

A escola facilita muitos eventos e isso facilita a interação aluno x aluno, aluno x professor. Eu, por exemplo, gosto de jogar. No FERAC, tenho oportunidade de conhecer muita gente nova.

(Carlos, eletrônica)

Na nossa sala tem muita panelinha. A nossa turma já ficou afastada de outra por conta de brincadeiras de mau gosto.

(Carlos, eletrônica)

Tenho amigos em tudo que é curso, mas na sala não me dou bem com todos por que é muito dividido. Mas falo com todo mundo.

(Rui, química)

Ao entrar no IFAL não conversava com quase ninguém sobre meus problemas, agora mudou, consigo dividir meus problemas com os amigos. Fui muito bem recebido em minha turma, a amizade ficará para sempre¹²

(Mateus, eletrônica)

¹² Para os fragmentos desta entrevista, estão sendo utilizados pseudônimos.

Os sujeitos jovens enfatizaram as funções da escola em contribuir para a formação e afirmação de suas personalidades, o que inclui e ultrapassa a transmissão de conhecimentos e a preparação de competências e de oferecer espaços de experimentação de ser sujeito, ou seja, de proporcionar experiências de subjetivação (VALE, 2007, p.43).

Dubet apresenta quatro modos de relação dos jovens com a escola, nos processos de construção de sua experiência escolar, através das lógicas de ação:

Certos alunos, com frequência os mais favorecidos, se socializam e se subjetivam na escola. Eles se percebem como autores de seu estudo. Suas paixões e seus interesses convergem, tem o sentimento de se construir e se realizar nos estudos. Outros alunos de liceu, ao contrário, vivem uma forte dissociação de seus gostos e de seus interesses. Não percebem qual a utilidade de seus estudos e engajam sua personalidade e inteligência em atividades não escolares. Nesses casos, os indivíduos se formam paralelamente à escola e se adaptam a vida escolar, não se integrando. Conhecemos todos esses alunos que se colocam entre parênteses, que desenvolvem condutas ritualísticas, sem verdadeiramente jogar o jogo. Mas existem também aqueles que não podem construir jamais sua experiência escolar; que aderem com frequência aos julgamentos escolares que invalidam e os conduzem a perceber, a si mesmos, como incapazes. Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói. Enfim, alguns resistem aos julgamentos escolares, querem escapar e salvar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola. Eles se subjetivam contra a escola (DUBET, 1998, p. 31).

Para Leão (2004), a sociabilidade representa um espaço extremamente significativo nas vidas dos jovens das sociedades contemporâneas:

Para os jovens, trocar ideias, zoar, fazer amizades é tão importante quanto frequentar a escola e trabalhar. Eles querem estudar e trabalhar, mas não desejam frequentar uma escola e um trabalho que os impeçam de ser jovens. As amizades, as relações de coleguismo, a inclusão e participação em grupo de pares fazem parte da construção das identidades dos jovens, numa interseção entre as lógicas de integração e subjetivação (LEÃO, 2004, p. 142).

Nesta análise, constatamos que as funções escolares

de socialização e de formação para o trabalho, apareceram de forma clara. Isto é sugerido pelo fato de que grande parte dos entrevistados responderam que a escola é importante para fazer e encontrar amigos e desta forma viver melhor o dia a dia.

A seguir apresentaremos como esses jovens conferem sentido ao processo de escolarização no IFAL, a partir das análises do funcionamento e estrutura da instituição.

4.2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Em nossa pesquisa identificamos que esses alunos constroem sua identidade como jovem também a partir do poder simbólico que o IFAL representa, já que grande parte deles são considerados bons alunos, a família tem a expectativa de que serão bem-sucedidos e eles também acreditam nisso. Essa experiência escolar é muito mais de adaptação às exigências da escola, de estratégias para obtenção do diploma e de competências para o mercado de trabalho e conseqüentemente, de seu futuro.

Dubet (1994) define experiência como

A maneira pela qual os atores individuais ou coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Essa experiência possui uma dupla natureza. De uma parte ela é o trabalho dos indivíduos que constroem uma identidade, uma coerência e um sentido num conjunto social que não possui tal sentido a priori. Nesta perspectiva, a socialização e a formação do sujeito são definidas como o processo pelo qual os atores constroem sua experiência [...] De outra parte, as lógicas da ação que se combinam na experiência não pertencem aos indivíduos; elas correspondem aos elementos do sistema escolar e são importantes aos atores como desafios que eles não escolhem. Essas lógicas da ação correspondem às três funções essenciais do sistema escolar: socialização, distribuição de competências e educação. (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 62).

Em nossa pesquisa observamos que frequentar o ensino médio integrado no IFAL é uma estratégia que

garante a maioria, perspectivas positivas em relação ao futuro: já que 71% dos 73 alunos que responderam ao questionário acreditam que está garantida sua vaga no mercado de trabalho, 13% vão estar completamente preparados para prestar o vestibular e 11,60% tem a certeza da conquista do diploma.

Diante dessa realidade é interessante observar que:

Eles constroem o seu universo simbólico e inscrevem as suas experiências, gostos e aspirações, a partir das interpretações dos desafios, das atividades vivenciadas na escola, tendo este universo consequências diretas nas suas posições e disposições face à escola. Os jovens/ alunos, assumem ou são colocados em determinadas posições no espaço escolar, pois a escola produz e reproduz posições sociais no seu interior (VALE, 2007, p. 160).

Os sentidos que a maioria desses jovens vislumbram por frequentarem uma instituição como o IFAL, podem apontar para a busca de autonomia e determinação, já que eles reconhecem suas necessidades sociais e econômicas, valorizando a escola como a porta de entrada para atender seus anseios.

4.2.1 O que o IFAL proporciona

É consenso entre os alunos, que o IFAL tem como diferencial fazer o direcionamento desses estudantes para a entrada no mercado de trabalho. Na instituição existe um setor específico com o objetivo de firmar parcerias com as empresas para que esses jovens possam ingressar no mundo do trabalho.

Observamos no recorte das entrevistas como estes jovens avaliam o fato de estudarem numa instituição conceituada como o IFAL:

Acho que quando você tiver em alguma empresa que você vai trabalhar, eles vão olhar, né? Seus cursos e habilidades. Mesmo que a gente não saiba eletrônica tão bem, o básico do básico, querendo ou não a gente já sabe algumas coisa...

(Mateus, eletrotécnica)

Mesmo que a oferta de emprego não tenha nada a ver com eletrotécnica, eles (empregador) vão olhar e vão

saber que você se preparou, que fez alguma coisa que tem vontade, né?

(Carlos, eletrotécnica)

Com nossos entrevistados, grande parte, principalmente os que cursam Química fazem estágio em outro turno. Percebemos que esse aspecto representa um ponto muito positivo na hora de escolher se submeter a seleção do IFAL. Essa realidade se justifica, com o que já apontamos anteriormente: a tradição no curso de química, faz supor alunos mais inteligentes e preparados, logo as chances são maiores.

Em eletrônica, curso caracteristicamente menos concorrido e com alunos bagunceiros, os professores não se sentem estimulados para indicar. Os alunos dos dois cursos pesquisados dizem que ficam sabendo das oportunidades de estágio/emprego quando passam no setor responsável e olham as vagas.

Porém, os melhores alunos são avisados pessoalmente pelos professores e muitas vezes indicados diretamente a vaga, deixando os outros em desvantagem. Porém, os alunos relatam que, por outro lado, é muito difícil conciliar trabalho e aula. Muitos admitem que tem que perder as aulas iniciais para poder chegar no horário de trabalho, sendo consequência disso baixo rendimento escolar.

Esse alunos acreditam que iniciando o estágio em sua área é muito difícil que não sejam aproveitados com oferta de emprego nesta empresa quando se formarem. Já os professores apresentam-se cautelosos alegando que é difícil afirmar que grande parte dos alunos já saiam da instituição empregados, porque eles simplesmente não tem um relatório de acompanhamento desses estudantes nos estágios. Ou seja, eles não sabem se esses alunos estão evoluindo, quais as principais dificuldades que encontram, entre outros.

4.2.2 Influências

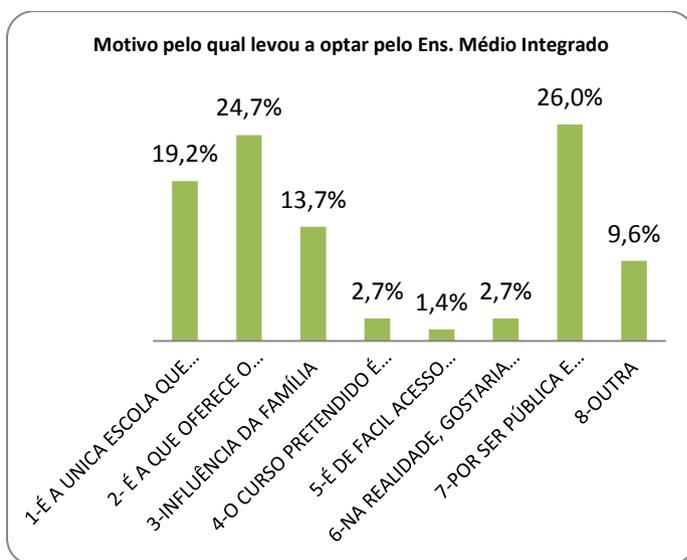
Todos os alunos citaram que, pelo menos alguém na família tinha cursado o ensino técnico, independente de seguirem este curso em suas carreiras atuais. Identificamos nesta pesquisa que, como a maioria desses alunos vem de

escola pública, a melhor opção é o ingresso no IFAL, primeiro por ser uma escola pública de excelência e segundo por oferecer uma estrutura física e de ensino gratuitamente.

Todos os estudantes referem uma grande expectativa da família com o término do curso. Eles sentem orgulho de seus filhos estarem fazendo parte do corpo discente. Charlot (1996), acrescenta que a demanda familiar funciona como motivo principal da mobilização e assegura a continuidade no tempo, às vezes, apesar das imprevisibilidades da história escolar.

Podemos observar no gráfico abaixo as principais influências para estes jovens optarem pelo ensino no IFAL:

Gráfico 13 – Opção pelo curso



Legenda:

- 1- É a única escola que oferece o curso pretendido;
- 2- É a que oferece o melhor curso pretendido;
- 3- Influência da família;
- 4- O curso pretendido é pouco procurado, o que facilita a classificação;
- 5- É de fácil acesso (proximidade de casa, prática locomoção, etc.);
- 6- Na realidade, gostaria de estudar em outra escola;
- 7- Por ser pública e gratuita, satisfazendo as condições socioeconômicas da família;
- 8- Outra

Observamos que 26% destes alunos indicaram que fizeram a escolha pelo prestígio que o IFAL tem como referência na rede pública de ensino, seguido de 24% que é a que oferece o melhor curso pretendido e 19% diz que é a única escola que tem o curso pretendido.

Nas entrevistas individuais, os alunos fizeram questão de ressaltar a importância do IFAL para que eles consigam entrar no mercado de trabalho, colocando este fator como necessidade presente e futura, além da influência da família, que tinham um bom vínculo com a escola:

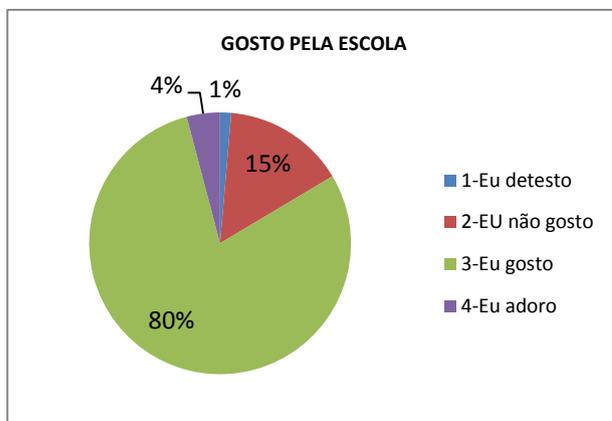
Minha família sempre teve a expectativa de que eu fizesse o IFAL. Quis fazer química, mesmo sabendo que seja concorrida essa área, mas eu fiz... Mesmo que não passasse. Na 8ª série tive química e me apeguei muito a essa matéria... Me dei muito bem nessa matéria... Fora que minha mãe também fez química aqui, e ela já tinha dito a mim que gostou muito do curso e tal...

(Luisa, química)

Desta forma, concluímos que as aspirações escolares e profissionais e a tomada de decisão dos jovens são fortemente estruturadas pela experiência escolar e por suas trajetórias escolares, que por sua vez dependem do contexto socioeconômico e cultural, através da influência direta ou indireta de diversos atores - seus pares, pais, professores e outros.

Sobre o prazer que o aluno tem em frequentar a escola, as respostas foram: 79,50% eu gosto, 15,10% eu não gosto, 4,10% eu adoro e 1,40% eu detesto.

Gráfico 14 – Prazer em frequentar a escola



Outro dado que nos chamou atenção foi quando perguntamos se eles escolheriam novamente este curso se estivesse iniciando o ensino médio integrado: 52,10% responderam que sim; 34,20% não e 13,70% responderam que não sabem. Aqui é importante analisarmos que se juntássemos os que não escolheriam e os que não saberiam, daria quase a mesma porcentagem dos que escolheriam.

Reconhecemos essa indefinição pelo fato de muitos jovens entrarem no IFAL somente pela garantia de ingresso no mercado de trabalho, muitas vezes sem nenhuma afinidade ou conhecimento do curso, escolhendo determinado curso pela baixa concorrência. Isso vem acarretar consequências futuras, como o abandono/desistência e opção por fazer um curso completamente diferente no vestibular.

As posturas diferenciadas diante do futuro se expressou nas mais diferentes formas de elaboração de seus projetos de vida. Estes podem ser vistos como a busca de estratégias que o sujeito constrói para enfrentar as transformações socioculturais existentes. Mas é sempre um desafio que exige cada vez mais habilidade de manter uma direção ou trajetória a despeito da impossibilidade de prever seu destino final. Talvez seja esse o desafio dos jovens participantes de nossa pesquisa.

4.2.3 Estrutura

Entende-se por estrutura, o conjunto de aspectos físicos, materiais e recursos disponíveis em uma escola, que além de permitirem seu funcionamento, direta ou indiretamente reflete no desenvolvimento das atividades escolares.

De um lado está a instituição com sua organização, estrutura e gestão e de outro, os alunos, com seus diferentes movimentos, dinâmicas de participação, integração, dissidência ou adesão, ocasionando o entendimento que os espaços das escolas possuem uma dimensão simbólica importante.

As diferentes dinâmicas estabelecidas no interior dos sistemas de ensino são construídos socialmente e com isso acaba refletindo na produção das identidades juvenis e por conseguinte nas experiências dos estudantes (ABRANTES, 2003, p.76).

Alguns depoimentos mencionaram a estrutura física como algo importante, que de alguma forma se coloca como elemento de organização do espaço pedagógico, já que é por onde os estudantes circulam e serve como argumento para a experiência dos mesmos.

Os alunos dizem que, comparados a outras, a estrutura do IFAL é boa. Consideram que a biblioteca, por exemplo, tem um bom acervo. As reclamações aparecem quando se referem à estrutura individual dos blocos. Em eletrônica, fora a pouca qualidade na estrutura física das salas, os laboratórios são precários faltando componentes básicos como fios.

No bloco de química as salas de aula são bem estruturadas, com ar-condicionado e bem iluminadas. Os laboratórios de química são bem equipados e são comparados aos da Universidade Federal, porém os alunos também reclamam que faltam materiais básicos, como reagentes químicos.

Não! As estruturas são precárias e isso não é de hoje... Já é uma questão antiga. Foi uma sequência de erros...

De liderança... De organização do instituto e isso vem refletindo nos ensinamentos dos alunos e na aprendizagem dos alunos... A biblioteca talvez, não seja a pior do estado, no entanto poderia ter um acervo maior de livros maior, poderia ter uma classificação melhor... Uma variedade de livros maior... Os laboratórios estão quase em situação precária! Apesar de serem comparados com os da UFAL, mas de qualquer jeito a gente não vê como... Quando a gente tá fora do instituto... Quando a gente ainda é criança e não entrou no curso... A gente visualiza em filmes, tal... Laboratórios internacionais de nível médio mesmo com qualificações grandes... E quando a gente entra aqui também quer ver aquilo... Quer ver todo aquele material... Toda aquela instrumentação, e a gente não consegue ver aqui dentro do instituto ou completo... A gente consegue ver alguma coisa, no entanto não consegue dar conta da quantidade de alunos e da quantidade de matérias necessárias para conclusão desse ensino... Acho que o material não é o bastante... Não sacia a necessidade dos alunos.

(Lorena, química)

Entendemos que a representação positiva geral da escola não impediu os jovens de apontarem uma diferenciação entre o que gostavam e valorizavam e o que não gostavam e criticavam.

A organização dos ambientes possui valores implícitos que acabam contribuindo para a formação de laços afetivos, sentimentos de identidade e de pertencimento. Esta organização do espaço escolar também constitui lugar de possibilidades e limites:

O IFAL permite que a gente fique desenrolado. Por exemplo, numa empresa, caso não tenha material, a estrutura agente já está adaptado para aquilo, a gente não vai perder o emprego por causa disso, por falta de instrumentos. Agente já sabe quais são os meios de elaborar uma prática, parecida ou igual aos outros materiais. Agente faz com que a criatividade da gente, faz com que a gente busque aprender.

(Rui, química)

Aqui a gente sacia a curiosidade, o que a gente não sabia por que acontecia. Começa a aprender coisas. Agente leva para o resto da vida essas coisas que a gente aprende.

(Ana, química)

Ainda nessa perspectiva, de consciência crítica desses alunos na avaliação da escola em que estudam, procuramos saber os principais pontos positivos e negativos dessa modalidade de educação que é o ensino médio integrado.

4.2.4 Vantagens e desvantagens de estudar no ensino médio integrado

Os alunos do curso de eletrônica relatam que a principal vantagem de estudar num ensino médio integrado é ter um curso a mais no diploma, garantindo o acesso imediato ao mercado de trabalho. Apesar de anotarmos essa fala, da importância do mercado de trabalho, percebemos que os alunos entrevistados desse curso, tem uma expectativa quanto ao vestibular.

Eles acreditam que o diploma em eletrônica pouco vá servir para a prática na vida profissional, já que todos os entrevistados iriam prestar vestibular para cursos sem nenhuma relação com eletrônica, como jornalismo e administração. Por essa razão, insistem que a desvantagem principal de se escolher o ensino médio integrado, é que terão que passar mais um ano estudando, enquanto que os colegas da mesma idade já estarão prestando vestibular. Outras desvantagens: ser um curso muito pesado, por conta do número de matérias a se conciliar e o descontentamento em afirmar que o IFAL só prepara o aluno para o mercado de trabalho, então quem quiser entrar na Universidade tem que correr atrás sozinho, conciliando com estudos em casa ou em cursinhos preparatórios.

No curso de química, os alunos referem que a principal vantagem de se fazer um ensino médio integrado é estar um passo à frente de quem só faz o ensino médio. Eles acreditam que, quanto mais curso no currículo, maiores as chances de se darem bem no futuro.

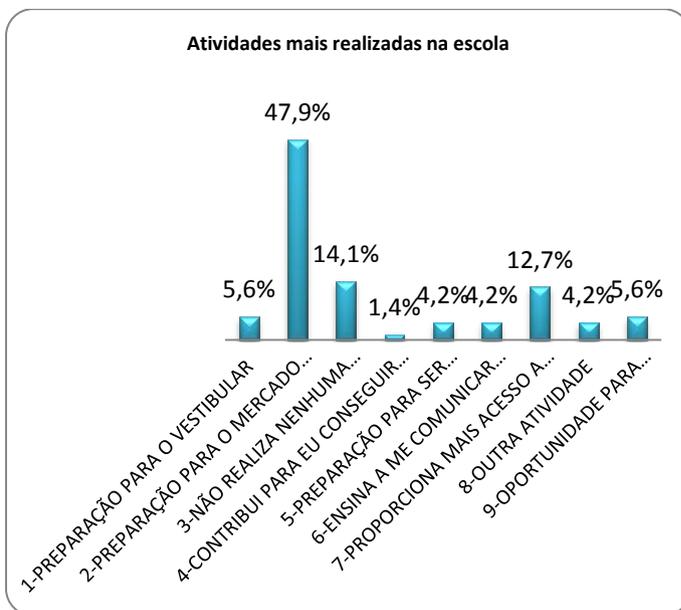
Neste curso, a grande maioria irá fazer o vestibular escolhendo um curso que tenha relação com química: engenharia química, medicina e química-licenciatura são os mais visados. Os outros, referiram que vão seguir suas carreiras

como técnicos em química. Como desvantagem citaram que o principal inconveniente é entrarem atrasados na Universidade.

Importante salientar que nas entrevistas alguns alunos referiram que sentem-se prejudicados, porque apesar de se tratar de um curso integrado, no IFAL todo o foco é voltado para inserção no mercado de trabalho.

Observemos as respostas quando perguntamos no questionário sobre as atividades mais realizadas na escola: 47,90% preparação para o mercado de trabalho, 12,70% proporciona mais acesso à cultura como: livros, teatro; 14,10% não realiza nenhuma atividade, 5,60% responderam que é preparação para o vestibular; 5,60% oportunidade para encontrar pessoas novas e fazer amizades, 4,20% preparação para ser cidadão, compreendendo direitos/deveres; 4,20% ensina a me comunicar melhor e expressar minhas ideias, 1,40% contribui para eu conseguir diploma; 4,20% outra atividade.

Gráfico 15 – Atividades realizadas



A investigação mostrou que as posições dos jovens em relação à escola não estavam cristalizadas e nem homogêneas; eles, de maneira geral, demonstraram satisfação com o IFAL, sem deixar de apontar críticas e sugestões de mudanças reais na escola. Acreditamos que os jovens que entrevistamos souberam diferenciar os tipos de contribuições, de atividades, de atores e responsabilidades envolvidos no cotidiano escolar.

Estes alunos percebem a opção ao ensino médio integrado, muito mais com suas vantagens do que desvantagens. Vejamos as falas a seguir:

A vantagem é que de qualquer forma a gente está a um passo a frente de quem faz só o ensino médio... Porque quanto mais coisas ter no currículo, melhor... Que a concorrência é grande! Então eu acho que a vantagem é por isso A desvantagem é a questão do nosso tempo que a gente perde... Perde não, ganha, né? Mas não vai fazer o vestibular... Por exemplo, as meninas que eu estudei no fundamental, todas vão fazer vestibular esse ano... E eu vou ter que esperar mais um ano pra fazer vestibular... Pra poder entrar na universidade... Vou estar um ano atrasada. Não atrasada, porque no meu currículo eu vou ter uma coisa a mais do que eles.

(Alice, química)

Como ela falou vale muito apenas o curso integrado... Por já sair com um ensino apropriado... Um ensino qualificado e mais complexo do que o ensino médio simples... Além das influências... Você recebe influência... Você conhece mais contatos, mais pessoas... Você não fica preso no seu bairro... Você entra em contato com diversas áreas, diversas classes sociais e tipos de pessoas com mais personalidade e isso vem e influenciando na formação do caráter da pessoa, eu acho que o CEFET abre essa porta... Você ter algo a mais. E a desvantagem, como ela falou, é referente à perda de tempo, mas esse investimento de tempo numa área do curso técnico que foi perdido no investimento de um curso superior, mas assim... Querendo ou não... Ainda não é desvantagem...

(Mario, química)

Rapaz, eu não vejo tanta desvantagem... É por que a estrutura do colégio faz com que a gente tenha algumas pendências, algumas decadências, mas eu acho que é uma desvantagem até boa... Porque a universidade é também desse jeito. A faculdade federal tem seus problemas... Tem a estrutura... Que não é das melhores...

Excepcional em tudo! Você já está programado para um problema no futuro... Você já está ensaiando... É mais ou menos assim.

(Carlos, eletrônica)

Percebemos que, na maioria dos discursos apresentados existe uma expectativa de garantir o futuro, expressa pela ansiedade em ingressar no mercado de trabalho. Desta forma, achamos importante complementar os sentidos dos estudos com a representação de futuro que esses jovens fazem de sua vida.

4.2.5 Planos de futuro

A escola não significa para os sujeitos desta pesquisa, apenas um local de passagem ou de preparação para a vida futura. Eles também acreditam que, a aprendizagem de conteúdos e habilidades lhe servirão estrategicamente para escolher alternativas de melhor trabalho e profissão. Mais do que isso, junto com a formação de suas identidades, os jovens vão também construindo seus projetos de futuro.

Perguntamos no questionário, qual havia sido o principal motivo para a escolha do curso, eles responderam: 39,40% por ser mais adequado as minhas aptidões/habilidades; 16,90% por que era o menos concorrido; 16,90% por influência de família e/ou amigos; 9,90% por prestígio econômico; 1,40% por prestígio social; 1,40% por influência de professores e 14,10% foi por outros motivos como: a alta concorrência; vontade de aprender, conhecer; o mais parecido com medicina; já tinha alguma experiência na área; era dos mais interessantes; escolha burra; dentre os cursos o melhor; a que mais me identificava, pois já tinha conhecimento da matéria e um não respondeu.

Para Dayrell, Leão e Reis (2011) a ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que o indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo). Tais elaborações dependem de um campo de possibilidades apresentados pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra

inserido e que circunscreve sua experiência. Para eles:

O projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento do jovem e na mudança de seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas com relação com seu passado e seu futuro. Nessa formulação, falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro e as formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p. 4).

Como também nos ensina Perrenoud (1995), o próprio sentido se constrói pelo diálogo, pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de negociar. Esta mudança exige também vontade de comunicação, que ao lado da solidariedade implica no reconhecimento pelos educadores, do outro enquanto sujeito jovem, para que este possa de fato experimentar o direito de combinar instrumentalidade e identidade, razão e cultura, razão e afetividade.

Os jovens lidam com seus planos de futuro através do princípio da experimentação, através do qual testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites, lançando mão das possibilidades que lhe surgem (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p. 9).

O ponto de partida desses planos é incerto, assim com as trajetórias escolhidas e percorridas, pois é resultado da capacidade individual de construir e reconstruir novos rumos, novos sentidos diante das novas experiências. É nesse processo, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta, que tendem a ser cada vez mais individualizada, sem modelos prévios.

Analisamos a seguir, como os jovens do IFAL articulam seus projetos de futuro, através dos questionários e entrevistas individuais, a fim de entender a importância que estes dão a sua experiência escolar na instituição.

*No futuro, quero estar bem estruturada, trabalhando...
Num bom lugar, num bom ambiente de trabalho, está
realizada profissionalmente.*

(Lea, química)

*No futuro, estarei trabalhando com algo que gosto
muito e que eu possa viver bem. Construir minha*

família para que eu possa dar educação aos meus filhos, porque eu acho isso importante... É a sua continuação, ver seus filhos crescendo. Mas tá cedo ainda.

(Katia, química)

Importante ressaltar que estes jovens encontram no mercado de trabalho e nas culturas juvenis, difundidas pela mídia, parte de sua capacidade de elaborar projetos pessoais. Cabe à escola, porém, oferecer mais tempo e espaço para estes jovens vivenciarem diferentes experiências, assumirem o controle de suas vidas e construírem, eles próprios, os seus projetos de futuro, combinando as expectativas e motivações pessoais com as possibilidades técnico-científicas e culturais.

Esses jovens expressaram seus projetos de uma maneira mais geral com o desejo de finalização do ensino médio e a continuidade dos estudos em um curso superior, que lhes possibilitem ter acesso a uma profissão. Esta dimensão fica mais evidente na escolha de qual curso seguir, o que para muitos ainda é objeto de dúvidas, muitas vezes por desconhecimento acerca das profissões escolhidas.

No curso de eletrônica, os alunos dizem que a expectativa ao finalizar o curso é ganhar o diploma, para que possam fazer vestibular em áreas bem diferentes do curso técnico.

No curso de química, os alunos esperam ser recompensados com empregos na área de seu curso, bem diferente dos alunos de eletrônica. Também colocam a certeza de já estarem neste emprego, conciliando com a universidade federal e se isso não for possível, utilizar o salário para pagar uma faculdade particular. Numa das entrevistas que fizemos estava acontecendo uma entrevista para seleção de estágio na empresa correios. Os alunos estavam muito confiantes, pois quem vinha do IFAL já ficava à frente na seleção. A maioria mostrava ansiedade quanto ao mercado de trabalho, como podemos observar abaixo:

Tenho muita expectativa em conseguir entrar no mercado de trabalho... Pra depois custear a minha faculdade... Conseguir conciliar o meu trabalho com a minha faculdade.

(Paula, química)

Hum... O que eu espero é muito diferente do que vai acontecer, eu acho porque tipo, eu vou continuar na área de Química. Eu vou fazer Química Bacharelado e eu espero passar muito nesse ano... Pra conciliar o CEFET com a faculdade, tipo terminar o CEFET e continuar a faculdade. Ai eu espero arrumar um emprego né? É bom! Na área de química mesmo pra ir me aprimorando, porque nem tudo que a gente aprende aqui é suficiente... Pra continuar no mercado de trabalho. Então eu espero um emprego pra conciliar com a faculdade.

(Mario, química)

Eu espero conseguir assim. Eu quero seguir concurso e espero ser recompensada também, por que eu gostei do que aprendi aqui apesar das dificuldades. É uma coisa a mais que a gente tem a mais em relação às outras pessoas. Então, espero conseguir um cargo, um emprego relacionado ao meu curso e que me dê satisfação, tanto profissional, quanto financeiramente.

(Carla, química)

Essas falas indicam que a maioria dos alunos espera que depois que concluírem o curso técnico arrumem um emprego na sua área e que possam conciliar esse emprego com a faculdade. A relação estudos, diploma e trabalho está no foco de suas expectativas. Isso também expressa o desafio cotidiano da sobrevivência, a persistência na frequência à escola, diante de um cenário marcado por incertezas.

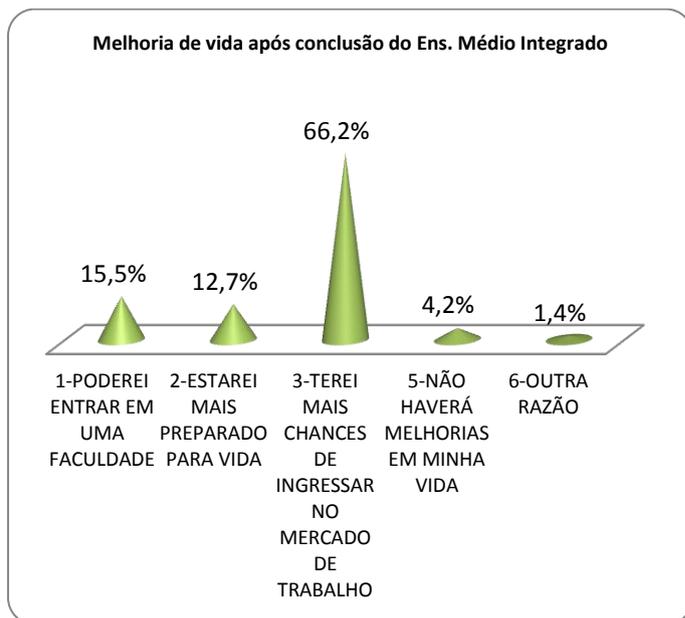
Segundo Dayrell, Leão e Reis (2011), grande parte dos jovens elaboram seus planos de futuro na forma de sonhos: de uma vida melhor, mais digna, onde possam se realizar como jovens e como cidadãos. E neste sonho expressam o desejo de ser mais: mais iguais, mais humanos, com uma vida mais digna.

Percebemos que nos jovens que entrevistamos no IFAL, geralmente a partir dos quinze anos já há uma pressão das famílias para que trabalhem e contribuam com as rendas familiares.

Sobre a expectativa que os jovens têm com a conclusão do ensino médio integrado, perguntamos no questionário se haveria melhoria após conclusão do ensino médio integrado. Com base nesta pergunta os entrevistados responderam que: 15,50% poderá entrar em uma faculdade; 12,70% estará mais preparado para vida e 66,20% terá mais

chances de ingressar no mercado de trabalho, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 16 – Esperanças após conclusão



As expectativas dos alunos ao entrarem no ensino médio integrado foram: 71,00% garantia de entrada no mercado de trabalho; 13,00% preparar-me para prestar o vestibular; 11,60% conseguir o diploma.

Assim a escola e o estudo são importantes, mas é a escola enquanto instituição que distribui diplomas e consequentemente, um passaporte para o emprego. O trabalho é mais pensado como atividade social do que como realização de saberes.

O importante para eles é frequentar a escola e, mais tarde ter um bom contrato salarial. Para eles o essencial é ter êxito, obter um diploma, continuar os estudos e de qualquer maneira encontrar um bom trabalho. Não é ao saber que os estudos e trabalho estão associados, mas sim a felicidade

familiar, amor, amigos, conforto material e independência.

De modo geral, os alunos pretendem iniciar uma faculdade logo após o término do curso técnico integrado e paralelo a isso, já esperam estar inseridos no mercado de trabalho. Estes alunos quando se remetem ao futuro, esperam construir uma família, ganhar bem, significando com isso ter casa e carro próprio, ganhando bem e ajudando seus pais, sendo chefes deles mesmos.

Muitos alunos, principalmente os do curso de química sonham seguir em seus cursos técnicos como químicos, validando seus currículos ainda mais com mestrado e doutorado. Observemos o gráfico abaixo:

Gráfico 17 – Perspectivas futuras



A escola apresenta um sentido em si mesma, como um espaço significativo na vida dos jovens – estes demonstraram a esperança de um futuro melhor através da qualificação adquirida, para trabalhos mais complexos e socialmente reconhecidos. Percebemos que eles também buscam melhoria de qualidade de vida para si e suas famílias.

Na forma como elaboraram seus planos de futuro,

podemos identificar o desejo comum de inserção no ensino superior como uma aposta nas promessas de futuro.

Segundo Dayrell (2007), uma grande parcela desses jovens, geralmente os mais novos, a escola se coloca como um espaço privilegiado para a realização de seus sonhos. Para eles a exigência seria um ensino médio que os capacitasse a concorrer de forma mais igualitária nos processos seletivos da Universidade pública. Já para outros, mais amadurecidos com as experiências de trabalho a expectativa escolar é mais urgente: esperam um ensino técnico que os capacitem a disputar o mercado de trabalho com uma qualificação maior.

Dessa forma, apesar da diversidade existente entre os jovens participantes, os projetos de futuro expressos por eles revelam um conjunto de aspectos aparentemente comuns.

Nestas resoluções de projetos futuros observamos um contínuo no qual em um dos extremos situam-se aqueles que, de alguma forma expressam um mínimo de clareza do que querem para si: o desejo de continuidade dos estudos através do ingresso no ensino superior, o que gera uma novidade nesta nova geração que, diante da expansão do ensino médio e superior no Brasil, passam a vislumbrar esta perspectiva, o que não ocorria na geração de seus pais, já que estes no geral apresentavam uma escolaridade mais baixa do que a dos filhos.

Esses alunos entendem que é preciso estudar e obter diplomas para ter um trabalho, que conseqüentemente permite ganhar autonomia, construir uma família, triunfar na vida e ser alguém. Eles esperam que os estudos os permitam viver esses objetivos:

Para o futuro, espero conseguir vencer, alcançar o que eu almejo e viver tranquilo, formar uma família tranquila.

(Mateus, eletrônica)

Eu pretendo continuar meus estudos na Universidade e ter um emprego de técnico.

(Lia, química)

Eu pretendo fazer faculdade, mas não jogar fora meu curso técnico. Quero continuar trabalhando no meu curso técnico até minha formação superior e até conseguir um emprego melhor. Assim, mesmo que esse

emprego melhor seja um pouco diferente do curso técnico, nenhum ensino é descartado. Acho que tudo a gente acaba levando para o resto da vida.

(Sandra, química)

Eu não vou dizer que estarei fazendo mestrado, porque ainda não tenho essa visão tão segura e certa do que realmente vou fazer, mas a minha visão é que daqui alguns anos eu estarei terminando a Universidade ou já concluindo. Vou estar trabalhando em um emprego bom que o mercado oferece. Vou estar muito além dos outros profissionais, por ter um curso técnico. Vou estar num emprego muito bom, não ganhando muito, mas ganhando bem. Dando para viver feliz da vida né? Porque estou trabalhando no que gosto e acho que isso é mais importante do que ganhar dinheiro.

(Rui, química)

A seguir apresentaremos os principais aspectos envolvidos na relação dos estudantes com a escola, na interseção das estratégias utilizadas por esses estudantes para conseguirem garantir sua posição de alunos no IFAL.

4.3 RELAÇÃO COM OS ESTUDOS NA ESCOLA

Charlot (2000) diz que a lógica da escola defende que, se o estudante não fez as tarefas, não leu nem adquiriu um saber intelectual, não entrou na lógica do trabalho exigido pela escola ele pode ser reprovado. Para alunos que não compreendem as exigências específicas da escola, muitas vezes isso pode soar como injustiça, algo ilógico. A maioria dos jovens estudantes mostram que gostam de ir à escola para comer, namorar e brincar. O aprender muitas vezes não aparece como atividade principal. “Para eles, os estudos, os trabalhos e as pesquisas existem para atender apenas aos interesses da escola. Assim professores pensam que ensinam e os alunos pensam que estudam” (CHARLOT, 2000, p.42).

Há milhares de motivos pelos quais os jovens imaginam que a escola é o lugar do lazer e não do saber. É importante descobri-los, mais do que criticar. Os conflitos nascem quando o professor explica algo que não é compreendido. Ainda tranquilo, e com outras palavras, ele explica de novo, e outra vez sem sucesso. Rapidamente, ele vai considerar o estudante um incapaz. O educador culpa o aluno, mas se sente fracassado

também porque a turma não avança. O jovem, por seu lado, pensa que o professor não sabe ensinar. O clima fica tenso e uma coisa sem importância vira estopim para uma agressão verbal ou física. (CHARLOT, 2005, p. 64)

Charlot (1996) ressalta ainda que, os processos de mobilização da escola não são suficientes para compreender as histórias escolares. É preciso identificar os processos de mobilização em relação à escola. E ainda:

A mobilização na escola é investimento no estudo. A mobilização em relação à escola é investimento no próprio fato escolar; implica que se atribua um sentido ao próprio fato de ir à escola e aprender coisas. O sentido da escola se constrói na própria escola através das atividades que se desenvolvem (CHARLOT, 1996, p. 55).

Vale salientar que nesta pesquisa os jovens são aqueles que se aproximam mais de uma possibilidade de realização com os estudos. Foram em sua trajetória escolar considerados bons alunos, o que é reforçado pela aprovação na seleção para a entrada no Instituto Federal:

Do jeito que está hoje a concorrência, a gente tem que sempre estar se especializando. Não dá para parar. Não pode parar de estudar de jeito nenhum. Sempre estudando. Eu olho para o futuro e não me vejo parado, sem estudar.

(Vagner, química)

No colégio público onde eu estudava minha professora sempre dizia que tinha potencial para ser aluna do técnico. E eu nem sabia o que era técnico. Até a oitava série não tinha a menor ideia. Depois fui procurando saber, meus colegas dessa escola iam prestar a seleção pra cá e minha mãe sugeriu que eu fizesse, já que tinha boas notas.

(Luiza, química)

No meu caso foi mais complicado. Eu já fazia o médio. Quando fui atrás de estágio na Usina Coruripe eles disseram que só pegavam estagiário do IFAL. Eu me revolttei e decidi fazer o técnico. Corri atrás e fui estudar para entrar no curso de química.

(Antonio, química)

Por serem considerados alunos diferenciados no sentido positivo do contexto, percebemos nas entrevistas que o aspecto de rivalidade se destaca nas relações de sala de aula. A seguir, daremos ênfase aos principais aspectos observados.

4.3.1 Competitividade

Nos dois cursos analisados, todos relatam a questão da competitividade/rivalidade presente, tanto dentro de sala de aula, como fora na interação entre os cursos:

Eu percebo certa rivalidade no grupo que senta no meio. Acho o jeito delas assim... A forma como agem acaba criando rivalidade. Tem uma menina do grupinho que às vezes a gente fala alguma coisa e elas ficam fazendo chacota do que a gente falou.

(Isis, química)

Percebo rivalidade com nota. Quando eu tiro uma nota alta e comemoro, percebo que a outra pessoa não me dá valor, entende? Acho que fica se sentindo um nada!

(Mario, química)

Não sei se já aconteceu com outras pessoas do curso, mas quando vão te conhecer, não perguntam o seu nome, já vão logo perguntando o seu curso.

(Rui, química)

Existe muita rivalidade entre os cursos. Eu fico muito triste com isso, porque é um tentando prejudicar o outro. Como agora no curso de química, que jogaram uma bomba no banheiro e disseram que foi a gente e sabemos que foi de outro curso, somente para nos prejudicar.

(Sandra, química)

Percebemos que existe uma diferença marcante em termos de estrutura, favorecendo a análise de que alguns cursos são preteridos pela direção da instituição. De um lado, o curso de química, numa localização privilegiada, no primeiro andar do prédio, com carteiras novas, ar-condicionado em todas as salas, com o laboratório melhor equipado. Do outro lado, localizada na garagem da escola fica o curso de eletrônica, prédio escuro, carteiras antigas, sem ar-condicionado, laboratórios precários. Os alunos (de ambos os cursos), justificam essa diferença pela herança histórica que tem o curso de química: desde a época das escolas técnicas é o curso com maior tradição, dos melhores alunos, imperando até hoje essa perspectiva.

Os alunos de química dizem sofrer preconceitos por serem considerados os melhores, dificilmente são amigos de alunos de outros cursos. Dentro de sala de aula, apesar de se apresentarem como amigos da turma, estudando juntos para a

prova, confessam que existe sim competição com notas para ver quem tira a maior, mas consideram isso saudável:

Claro! Eu queria ser melhor. Então existe uma rivalidade saudável, que não é ninguém tentando se matar, pisar o outro e nem fazendo com que o outro perca no vestibular. É uma rivalidade saudável.

(Lorena, química)

Ficamos com receio de fazer contato com outras pessoas. Existem cursos aqui que são mais privilegiados que outros. Às vezes é culpa dos próprios alunos que não cuidam do que tem. Deveria ter aqui uma unificação: vamos colocar cadeiras novas em todos os cursos. Se não puder colocar em todos não coloque em nenhum, já que gera rivalidade.

(Sandra, química)

Existe rivalidade entre os cursos de eletrônica e eletrotécnica e química e informática. Existe geral e dentro de sala de aula também. A questão é saber quem é o melhor profissional. O espaço para conhecer novas pessoas fica limitado por conta do preconceito existente entre os cursos.

(Silvana, química)

No curso de eletrônica, ressaltam que existe uma falta de estímulo para estudar, já que a estrutura é precária. Sentem-se desprestigiados pela instituição, já que é o curso menos concorrido, isso reflete inclusive na visão dos professores. Enquanto que os alunos de química são vistos como meninos de futuro, os de eletrônica são vistos como bagunceiros. Na relação com os outros cursos, os alunos de eletrônica dizem não ter problemas em se relacionar com alunos de outras turmas, mas demonstram rixa com química e informática (outro curso bastante concorrido), alegando que eles “se acham”. Em sala de aula, relatam que existe uma denominação de lado A e lado B. Sendo lado B, composto dos bagunceiros e conversadores da turma e o lado A, pelos corretos, que não falam e bajulam os professores. Eles não se ajudam em sala, é cada um por si. Ressaltem que os próprios professores discriminam o lado B, impedindo muitas vezes que estes participem da aula por fazerem bagunça:

A gente não tem nada contra ninguém. Quando a gente entrou no IFAL, o lado perto da porta era o lado que estudou com a gente no 1º ano. O outro lado foi da turma A. Quem senta no meio não tem influência pra nenhum lado, ou então é repetente

entendeu? A gente botou A e B, porque sempre temos opinião contrária. No nosso lado (B), gostamos mais de brincadeiras, diversão. Eles também gostam, mas são mais severos.

(Carlos, eletrônica)

A gente conversa, não vamos negar. O lado A também conversa muito. Só que eles são sonsos. Aí os professores normalmente ficam com raiva do nosso lado. Teve uma aula de biologia que a gente foi afastado da sala de aula, não pudemos assistir aula.

(Mateus, eletrônica)

Interessante frisar o indicativo de que os repetentes precisam formar o próprio grupo, pois não são inseridos ao restante da turma, sendo percebidos na visão deles como neutros, já que não tem voz ativa nas principais discussões que ocorrem nos grupos. Essa observação foi percebida nos dois cursos.

Em nossa pesquisa pudemos perceber que na aplicação do questionário, tanto o curso de química, quanto o de eletrônica, eram divididos em painelas.

Para Leão (2004), esse tipo de sociabilidade parece significar para os jovens um apelo ao pertencimento grupal, necessidade de inclusão e proteção e de visibilidade a fim de marcar terreno.

A seguir apresentaremos outro aspecto relacionado à relação professor aluno, analisando qual representação é feita destes docentes pelos alunos, já que é na sala de aula que se dá o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito.

4.3.2 Relação com os professores

Apresentaremos a representação de conceitos, valores, ideias e comportamentos resultantes desta relação que se estabelece entre os principais atores que lá estão-professor e aluno e que vai muito além da mera exposição de conteúdo de determinada disciplina.

Para Charlot (2002), a atividade intelectual em si, como o sentido e o prazer vinculados a ela, são questões chaves do ensino, pois não se pode fugir da definição fundamental da escola como um lugar de saber no sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e

sonhos também. Para o autor, as crianças e jovens aprendem muitas coisas antes de entrarem na escola e continuam a aprender fora dela. Para ele:

Não importa se o método é tradicional ou construtivista, isto pode se tornar apenas um rótulo: o que importa é ter o objetivo de permitir ao aluno uma atividade intelectual, porque é ele que aprende, ninguém pode aprender no lugar do aluno. Para entrar na escola, no sentido simbólico do termo, é preciso construir uma relação com o saber e com a escola que se apoia nas relações com o aprender já construídas; ao mesmo tempo, o saber se diferencia a partir da relação específica com a escola (CHARLOT, 2002, p. 52).

Nos dois cursos os alunos mostram como avaliam um bom professor: o professor que cobra, mas se aproxima do aluno, se importando com ele. Para eles existem muitos professores que não estão nem aí: faltam as aulas, chegam para avaliação, passam um trabalho e todos conquistam nota boa, mas criticam essa conduta alegando que saem do curso sem saber nada.

Do curso não tenho nada contra ninguém. Mas tem professores que a gente tem mais afinidade e outros que a gente não conversa tanto...

(Carlos, eletrônica)

Tem professor que é largado. Eles dão mil recuperações dentro de um bimestre, nem dá assunto, fica só fazendo trabalho. E depois do 3º bimestre ele libera quem está com nota boa na turma.

(Mateus, eletrônica)

Outros que tem prazer em dar nota baixa ao aluno, que não conseguem resolver determinadas questões em sala de aula e colocam essas mesmas em prova, para os alunos resolverem. Enfatizam os professores que ensinam e que os estimulam a buscar sempre mais, mostrando as perspectivas do curso de acordo com suas próprias experiências.

Tem professor que puxa mesmo. Que ensina, que cobra, mas ajuda. Mas também tem professores que não estão nem aí para o aluno. Eles acham que a gente tem a cabeça deles. O professor de matemática quer que a gente resolva uma questão, ou até ele mesmo na sala se complica para resolver a questão. Chega na prova colocam pra rachar. Ele faz questão de não ajudar ninguém.

(Mateus, eletrônica)

Para os alunos entrevistados, o clima em sala de aula é definido pelo professor. A sala de aula é um espaço de ação e reação e é dentro desta dinâmica que acontecem as reações de empatia ou antipatia.

As narrativas destes sujeitos nos levam a refletir que, ao contrário de uma visão comum destes jovens estudantes, estes estão buscando autonomia, valorizando as experiências escolares prazerosas e significativas em termos de realização pessoal e individuação e reconhecendo os esforços empreendidos pela escola e pelos docentes quando estes se empenham para isto acontecer.

4.3.3 Faltas e desistências

Em conversa informal com os professores, estes relataram muitas vezes falta de estímulo com a profissão por conta das faltas dos alunos. Os estudantes, por sua vez classificam as aulas como cansativas, ficando quase que impossível numa semana de provas conseguir assistir às aulas normalmente, sendo que precisam dar conta das matérias. Também relatam que no dia a dia os professores também faltam muito, gerando falta de motivação nos alunos e o fato de muitos trabalharem, acabam deixando a frequência nas aulas para segundo plano.

Na turma de eletrônica, o professor que nos recebeu informou que naquela turma já haviam 5 desistentes. Ele diz que a principal causa dessas desistências é que muitos alunos se submetem a seleção para os cursos, sem nem saber o que lhes espera e, então, pela falta de identificação com a escolha ou por simplesmente não darem conta da aprendizagem, desistem. Desses casos, ressaltou que apenas um, largou os estudos por conta do emprego, já que ajudava a família.

Os docentes afirmaram que muitas trajetórias escolares são interrompidas por que o regime de trabalho impõe uma jornada longa, fazendo com que o cansaço impeça estes jovens de continuarem seus estudos, inclusive porque muitos encontram no trabalho satisfação e realização pessoal,

que se torna às vezes o único ou o mais importante espaço de subjetivação em suas vidas.

Não observamos nestes jovens uma cultura anti-escolar, ao contrário, ela é a chave do êxito, do reconhecimento social, da vida feliz, como sugerem esses fragmentos de entrevista:

A escolha do curso auxilia muito nossa realização profissional. Não pretendo parar de estudar. Hoje em dia tem muita coisa para se estudar, para se ver: as especializações, mestrado, doutorado. Enfim, não pretendo ficar preso. Os estudos nunca terminam, eles se completam. Quero estudar, quero trabalhar, quero um bom emprego, quero continuar química.

(Rui, química)

A vantagem do IFAL é que quando nos formarmos teremos uma ideia melhor da visão profissional que a gente vai encontrar. Nós nos deparamos com várias situações aqui que era mais fácil enfrentar quando estivermos do lado de fora.

(Mario, química)

Estudar no IFAL vai me fazer trabalhar no que gosto, ganhando bem para ajudar aos meus pais, que me deram uma base de tudo, me ajudaram em tudo, nessa questão de educação, de estudo. No futuro, me vejo estruturada, trabalhando bem e feliz.

(Carla, química)

Desta maneira, percebemos diferentes estratégias estabelecidas no interior deste processo- os saberes que se evidenciam e que são constituídas, construídas e incorporadas, transformando-se em experiências vividas.

O tornar-se aluno, já não significa a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir sentido a este trabalho- definir a utilidade social dos seus estudos, os sentidos da aprendizagem e principalmente seu projeto de futuro. Percebemos que o jovem do IFAL se mobiliza em relação a escola de acordo com o sentido e importância que a escola tem em sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para enfrentar os desafios da atualidade, entendemos que os jovens precisam de sólida formação geral. A educação profissional surge como estratégia de aumentar as possibilidades desses alunos para a entrada no mercado de trabalho e com isso garantir tanto a estabilidade em seu futuro, como no presente garantir a vivência segura de sua condição juvenil.

Esta obra teve como perspectiva investigar as experiências de escolarização e planos de futuro dos jovens do Instituto Federal de Alagoas, analisando este espaço educativo a partir das culturas juvenis e dos referenciais simbólicos dos sentidos dos estudos apreendidos na realidade vivida pelos jovens.

Sposito (2000), afirma que são poucas as referências teóricas a respeito de juventude e educação que têm analisado a constituição de atores jovens em suas relações com a experiência escolar, isto se deve ao fato de grande parte das pesquisas discutirem os sistemas e instituições presentes na vida dos jovens sem se importar em enfocá-los como sujeitos que vivem tais situações.

Inicialmente chamou atenção a forma como cada jovem revelou o sentido da entrevista e questionário para si mesmo: como momento de prazer, reflexão e autoconhecimento. Expressão espontânea de suas experiências de vida, reconhecimento, enfim uma experiência de subjetivação mútua para cada jovem e para a mestrandia.

Essa disponibilidade em falar evidencia que estes jovens querem ser ouvidos, querem participar, expor o que pensam. Apesar de se reconhecerem como estudantes que frequentam uma escola de referência, têm uma visão crítica da instituição, dos professores, embora aprendam a se conformar com o modelo de ensino oferecido pela escola para, ao final suprirem suas expectativas de obterem o que desejam: o diploma. É esse o caminho que lhes dará um

trabalho e uma boa profissão.

Sobre este aspecto é que se vai construindo a subjetividade de cada um: o poder simbólico do IFAL como instituição de referência, garante a muitos desses estudantes segurança e confiança em seu futuro. A atribuição de sentido ao estudo é feito a partir de objetivos exteriores, já que esses jovens tem a estratégia de seguir o que a escola espera deles, mas com o objetivo de inserir-se no mercado de trabalho.

Para Dubet (1996), a promoção do processo de subjetivação acontecerá com o encontro na escola de modelos culturais que possam construir e renovar suas dimensões de autoafirmação, autenticidade, criatividade e individuação, não só no que diz respeito ao currículo formal, mas também através de atividades formativas.

Note-se aí que a escola e os estudos para eles são importantes, mas ao invés de entenderem esse espaço enquanto lugar de aquisição de saberes, enfatizam que o principal que ela oferece é a estabilidade de um emprego no futuro. Charlot (2000), afirma que estes estudantes vão à escola para passar de ano, receber um diploma e ter um bom trabalho mais tarde. Para ele essa posição é realista - cada vez mais os alunos frequentem a escola apenas para obter o diploma e para verem os amigos. Ele ressalta que a escola como lugar de saber e de formação está sendo ocultada pela escola como promessa de inserção socioprofissional.

Para o MEC/SETEC (2007) tornar-se aluno de um Instituto Federal não é fácil, já que é necessário se submeter a um rigoroso processo seletivo, com concorrência elevada e número de vagas muito menor do que a demanda. Sobre nossa escolha em fazer a pesquisa nesta instituição, observamos essas peculiaridades: esses alunos são vistos como diferenciados, já que passam por uma seleção concorrida para entrar nos respectivos cursos. Entendem que tem um maior valor por fazerem parte do Instituto e se orgulham disso. Essa perspectiva também envolve suas famílias que projetam um futuro promissor para esses alunos.

Grande parte dos alunos pesquisados, já investiam na viabilização de seus projetos de futuro- seja em cursinhos pré-vestibulares, ou em estágios nas área técnico-profissional

.Seus depoimentos evidenciam uma realidade comum a grande parcela daqueles que se encontram no ensino médio e que sonham com uma perspectiva de estabilidade: as condições financeiras os leva a inserção precoce no mercado de trabalho ou estágio, o que muitas vezes os obriga a conciliar trabalho e estudo, interferindo na qualidade e no envolvimento com a escola, gerando consequências em sua trajetória escolar.

Charlot (2000) nos explica que, desta maneira a história escolar não é vivida antecipadamente, já que os jovens, principalmente os da periferia pensam na instituição escolar muito mais em termos de projeção para o futuro do que do saber e do aprender especificamente.

Para Dayrell (2011), o jovem aluno do ensino médio é compreendido apenas na sua dimensão de aluno. O ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica. O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, entre outras dimensões que o constituem como jovem, não são levados em conta e constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo.

Nessa compreensão, pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões de sua experiência social, suas demandas e expectativas. Charlot (2000) enfatiza que o sujeito é único, com história própria, construída na relação com os outros, com desejos e motivações que lhe darão um sentido para interpretar o mundo que o cerca e, então, mobilizar-se, ressaltando que:

É preciso pesquisar as relações com o saber e, de modo mais geral, com o aprender, quer fora da escola, quer dentro e para tanto, é necessário investigar as relações do aluno com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem e com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 51).

Os jovens pesquisados neste estudo são protagonistas de suas vidas, são singulares, heterogêneos-sabem o que querem, se submetem às exigências escolares a fim de conseguir um futuro melhor. Essa perspectiva pode muitas vezes dificultar a vivência de sua condição juvenil, já que na realidade do IFAL esta condição parece estar atrelada a possibilidade do trabalho. Essa afirmação ratifica as

concepções de Dayrell (2007) sobre condição juvenil no Brasil, pois

A condição juvenil dos jovens só é vivenciada pelos que trabalham - muito diferente do que acontece nos países europeus, em que o jovem tem um período de moratória, que significa um tempo para usufruir essa condição juvenil antes de entrar no mercado de trabalho. Esta realidade atinge diretamente a trajetória de vida, as possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil, gerando uma tensão entre a gratificação imediata e seus possíveis projetos de futuro. Dessa forma o mundo do trabalho surge como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Essa condição juvenil também se apresenta

Com características próprias, dentro de sua diversidade, com práticas sociais e universo simbólico próprios, que o diferencia das gerações anteriores. Vai caracterizá-la a partir do modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, como também a partir da sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais- classe, gênero, etnia, etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Sobre Heterogeneidade cultural Dubet (1994) também traz suas contribuições acrescentando que:

O jovem com suas maneiras de ser, fazer e representar o mundo, contrariando a concepção do aluno como mero usuário do sistema escolar. A noção de experiência social nos auxilia na compreensão das lógicas de ação que os jovens constroem suas experiências e o sentido que atribuem à escola. É a partir deste conceito, que esse explica como esta se concretiza no contexto escolar: confirmando a existência de uma mobilização juvenil no interior da escola (DUBET, 1994, p. 103).

Essas juventudes são vividas principalmente dentro do espaço escolar, local principal de sociabilidade para eles, onde constroem seus grupos, identificam-se com seus pares, usufruem de suas amizades, conhecimentos, culturas, linguagens e estilos, que favorece o processo de construção de identidade em um ambiente protegido. É dentro desta experiência escolar que vão também experimentar as rivalidades existentes num cotidiano de provas, notas, na necessidade de se destacar, de ganhar.

Dubet (1996) enfatiza essas questões afirmando que as funções sociais da escola se superam e se desarticulam. A utilidade social dos estudos, suas finalidades culturais e seus modos de controle não se conciliam nem se reforçam mais mutuamente. Isso não é uma crise, mas um modo de funcionamento normal em uma sociedade que não pode mais ser concebida como um sistema unificado.

Na medida em que todos os alunos começam nessa mesma competição, com um colégio único, a escolaridade se apresenta como uma longa prova de seleção durante a qual o talento, as ambições, os recursos e as capacidades estratégicas dos alunos e de suas famílias constituem instrumentos indispensáveis.

Em nossa pesquisa, pudemos perceber diferentes formas de como os jovens lidam com suas experiências escolares, já que estas também dependem de suas experiências de vida- sobretudo família, trabalho e relações afetivas, já que muitas vezes não tem tempo de se expressar fora da escola, este espaço torna-se sua principal via de socialização.

Dayrell (2007), enfatiza a relação entre cultura juvenil e a trajetória de vida desses jovens, como dimensão simbólica e expressiva, utilizada como forma de comunicação na sociedade e ressalta que a sociabilidade se desenvolve nos espaços e tempos de lazer e diversão, presentes nos espaços institucionais da escola ou do trabalho.

Outro aspecto abordado neste livro é que esses alunos veem muitas vantagens em estudar no IFAL - uma escola de referência em ensino e estrutura, mas também consideram a existência de várias problemáticas como a desorganização da grade curricular, gerando matérias em excesso, com currículos distante de suas realidades, pleiteando uma articulação maior entre os conteúdos e sua vida cotidiana. Identificamos que estes sujeitos se constroem como jovens em grande parte pela experiência escolar, pela relação que estabelecem com a escola, pelo orgulho de estarem nela, por se configurar tanto como uma possibilidade de futuro melhor, como por um importante espaço de encontro, já que em razão da grande quantidade de trabalho escolar não há tempo de convívio com os amigos fora da escola. Estes jovens,

em sua maioria, criam estratégias para dar conta deste trabalho muito mais pela perspectiva de obtenção do diploma para um futuro melhor, do que pelo prazer de estudar no presente. Portanto, podemos inferir também que o modo como as atividades escolares são propostas contribuem para os sentidos que atribuem ao trabalho escolar, muito mais como obrigações e obstáculos que devem ser superados para a obtenção do diploma.

Estes estudantes pleiteiam tornar-se profissionais que tenham aprendido a aprender, profissionais com autonomia e conhecimento atualizado, inovador e criativo, incorporando as mais recentes contribuições tecnológicas e científicas das diferentes áreas do saber, com vistas ao mercado de trabalho.

Esta obra representou uma vivência com muitas surpresas e a certeza de que muitos caminhos ainda precisam ser percorridos. Buscamos investigar os sentidos que os jovens de uma escola pública federal em Maceió - IFAL atribuem à sua experiência escolar no contexto do ensino médio integrado, nos fundamentando na concepção de condição juvenil de Dayrell, na Teoria da Experiência Escolar de Dubet e da relação com o saber de Charlot.

Investigamos as experiências de escolarização e planos de futuro dos jovens do Instituto Federal de Alagoas, analisando este espaço educativo a partir das culturas juvenis e dos referenciais simbólicos dos sentidos dos estudos apreendidos na realidade vivida pelos jovens.

De modo geral, estes jovens expressaram esperança de mobilidade social através da qualificação adquirida na escola, para trabalhos mais complexos e socialmente reconhecidos. Em seus discursos, buscam a melhoria de vida para si e sua família. E acima de tudo acreditam na realização pessoal. Portanto, observamos que a escola investigada permanece como importante instância de socialização, propiciando significativas experiências de subjetivação aos jovens numa mesma escola e identificamos que em cursos distintos, temos experiências diferentes- assim como nas estratégias para transmissão de conhecimento, preparação para o mercado de trabalho e ingresso no curso superior. Aqueles do curso de Química, se sentem valorizados,

pretendem dar continuidade nesta área no ensino superior. Aqueles do curso de Eletrônica consideram o curso uma importante estratégia para realizar o ensino superior em outras áreas, se considerem discriminados pelos professores, pelas condições precárias do curso, etc.

Como defendemos neste livro, os sentidos da escola não se dão prontos e acabados; há um processo de construção destes, associado às práticas e experiências cotidianas e à formação das identidades individuais e coletivas no contexto da escola.

Esta construção acontece nos diversos espaços de vida e de socialização, de forma individual- de acordo com os recursos da personalidade que o próprio sujeito adquiriu e desenvolveu em sua trajetória escolar e de vida- e de forma coletiva, pelas representações sobre escola, educação, trabalho, saber, estudos, família, educadores e outras fontes que são internalizadas pelos jovens através dos discursos e práticas dentro e fora da escola.

Daí termos direcionado a investigação tanto para analisar como os jovens sentem (percepção) a escola, como se sentem (sensações, sentimentos) na escola e que sentido (direção) a escola imprime na trajetória de vida e projetos de futuro destes jovens. Estes aspectos se mesclaram e foram apresentados de acordo com a singularidade de cada jovem, considerando-se também suas culturas juvenis.

De forma geral, a escuta desses jovens nos permitiu constatar que a escola tem uma grande importância em suas vidas, sendo uma instituição para a qual dirigem muita expectativa. A maioria dos alunos jovens vê a escola nos dias atuais como um ofício obrigatório e inevitável, pois a cultura das sociedades contemporâneas complexas é predominantemente escolarizada. Para eles, é na escola, que tanto se adquire saberes de um currículo formal- que garante sua independência financeira, como se aprende a viver numa organização ou comunidade, propiciando o momento da socialização.

Se os sujeitos que compõem a instituição escolar forem analisados apenas como estudantes, a escola não será capaz de englobar os sentidos dessa experiência e seus

impactos para esses indivíduos. Portanto:

A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança, para se formar, deve se apropriar de maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade meritocrática (CHARLOT, 1996, p. 50).

Os depoimentos apresentados aqui representam sonhos, desejos e fazem refletir a possibilidade de mudanças de relações entre os diferentes segmentos que compõem o universo escolar, no respeito as diferenças e na possibilidade dos estudantes terem a oportunidade, não só de aprender, mas também de ensinar com suas experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto de Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2008.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M.V. (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, set./dez. 1997.

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC, UNESCO, 2007. v. 27.

_____; CASTRO, M. G. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

ABRANTES, P. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta editora, 2003.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANNETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-52.

BASTOS, J. A. de S. L. de A. **Cursos superiores de tecnologia**: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico-profissional. Brasília: SENETE, 1991.

BENTO, B. M. I. (coord.) **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica**: diagnóstico sobre as ofertas

de licenciaturas nos CEFETS. Brasília: Relatório de pesquisa. MEC/SETEC, 2003.

BOURDIEU, P. Objetivar o sujeito objetivante. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983.

_____. Excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. [s. l.: s.n.], 1998.

BRANCO, P. P. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

BRANDÃO, C. R. **A questão da política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de gestão do exercício 2012- IFAL**. Maceió, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens E Adultos – PROEJA. Brasília: MEC/SETEC, 2006. Documento Base. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: dez. 2012.

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências, 2004.

BRASIL. MEC/SEMTEC. Documento Base. Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio, 2010.

BRASIL. MEC/SEMTEC. Documento Base. Educação profissional “concepções, experiências, problemas e propostas”. Brasília: MEC, SEMTEC, 2003.

BRASIL. MEC/SEMTEC. Diretoria de Ensino Médio e Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica. Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre política da

articulação da educação profissional e tecnológica e ensino médio, visando à elaboração da minuta do decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto 2. 208/97. Brasília, fev. 2004, mimeo.

BRASIL. MEC. Exposição de motivos n. 56 de 24 de fevereiro de 1986, que criou o programa de melhoria e expansão do ensino técnico. Brasília: MEC, 1986.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDAU, V. M. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. **Contemporaneidade e educação**, [S. 1.], n. 3, ano 3, mar. 1998.

CARDOZO, Maria Jose Pires Barros. **Ensino Médio integrado à educação**. UFMA, 2006.

CARRANO. Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades. **Democracia viva** (Especial juventude e política), Rio de Janeiro, n. 30, p. 3-5, jan./mar. 2006.

_____. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF**, n. 1, [Rio de Janeiro]: DP&A editora, maio 2000.

CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

_____. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, jul./dez. 2002.

CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista De**

Ciências da Educação, Lisboa, n. 10, set./dez., 2009.

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

CIAVATTA, M. Qualificação, formação ou educação profissional? **Contexto e Educação. Revista de Educación em América Latina y Caribe**, Unijuí, p. 51-66, 1998.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções, contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

COLOMBO, I. **Educação para um novo tempo**: O Instituto Federal. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf> Acesso em: 15 ago. 2012.

CORTI, F.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. [S. l], **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

_____. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. **Juventude e escolarização (1980/1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, n. 7, 2005. (Série Estado do Conhecimento).

_____. **A escola faz as juventudes?** reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas: Social, 2006.

_____. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno CEDES**, [S. l.], v. 31, p. 253-273, 2011.

_____. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 32, p. 1-10, 2011.

_____. As múltiplas dimensões da juventude. **Pátio Ensino Médio. Educação & Sociedade**, v. 5, p. 6-9, 2010.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. Juventude, pobreza e ações socioeducativas no Brasil. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis**. São Paulo: Global, 2007. p. 47-82.

DUARTE, N. **Educação escolar e teoria do cotidiano e a**

escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, mai./jun./jul./ago. 2001.

DUBET, F. Sobre a violência e os jovens. **Cadernos de Ciências Humanas**, v. 9, nº 15, jan./jun. 2006, p 11-31.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. [S. l.]. **Contemporaneidade e Educação**, n. 3, p. 27-33, mar. 1998.

_____. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F. MARTUCCELLI, D. **A L'école: sociologie de l'expérience scolaire.** Traduzido por Eucy de Mello. Paris: Éditions Du Seuil, 1996.

_____.; MARTUCCELLI, D. A. socialização e a formação escolar. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez. 1997.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDAO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**, 2. ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982, p. 42-63.

FANFANI, E. Culturas jovens e cultura escolar. Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. **Seminário...** Brasília/Ministério da Educação, 2000.

FORACCHI, M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Cia. editora nacional, 1995.

FRIGOTTO, G. **Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil.**[S. l.: s. n.], 2005.

_____. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 9. ed., Petrópolis: Vozes, 2008

_____. Juventude, trabalho educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANUCHI, P. **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.).

Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2006, p. 148-173.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica/MEC/SEMTEC, 2008.

_____.; RAMOS, M. **Concepção e experiências de ensino integrado.** [S. l.], Boletim MEC. n. 7, p. 29-51, mai./jun. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

_____. **Ensino médio integrado concepção e contradições.** 3. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, S. R. de O. A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios. 148 p. Tese (Doutorado em Educação)-Instituto de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

GUIMARÃES, E. A (re) significação do projeto educativo do ensino médio. **Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE**, Recife, v. 4, n. 1, julho de 2012.

HELLER, A. **O cotidiano e história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IBASE; Instituto Polis. **Juventude brasileira e democracia:** participação, esferas e políticas públicas. Rio de Janeiro: IBASE, 2005.

IPEA. **Política Sociais:** Acompanhamento e análise. Brasília, IPEA, 2008.

IRELAND, T. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional:** uma análise crítica. Curitiba: [s. n.], 26 out. 2003, mimeo.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. **A gestão democrática da educação profissional: desafios para sua construção.** MEC, Boletim 7, mai./jun., 2006.

LEÃO, G. A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Trabalho apresentado. Caxambu, 2004.

LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

_____. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

LERNER, D.; PIZANI, A. P. **A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1978.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar pra que?** Brasília, MEC/SEB, 2006.

MADEIRA, F. R. A improvisação na concepção de programas sociais. Muitas convicções, poucas constatações. O caso do primeiro emprego. São Paulo, **São Paulo em Perspectiva**, n. 2, v. 18, p. 78-94, jun. 2004.

MINAYO, M. C. de S. et al. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 80.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2006.

NOSELLA, P. O compromisso político do intelectual. In: **Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura.** 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE da UFMG. **O agente jovem na região metropolitana de Belo Horizonte:** relatório preliminar do estudo de caso. Belo Horizonte, UFMG, ago. 2005.

OLIVEIRA, M. A. M. A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação de qualidade ministrada pelos CEFETs. 148 p. Relatório de pesquisa (Pós Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. **Revista Retta**, ano I, n. 1, jan./jun. 2010, p. 89-110.

PAIS, J. M. **Ganchos tachos e biscoites:** jovens trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2001.

OTRANTO, C. R. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da moeda, 1993.

_____. **Consciência histórica e identidade:** os jovens portugueses num contexto europeu. Secretaria de Estado da Juventude. Oeiras: Celta editora, 1999.

_____; CAIRNS, D.; PAPPÁMIKAIL, L. **Jovens europeus, retrato da diversidade.** São Paulo: Tempo Social, 1990.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. Educação Profissional e Desenvolvimento local. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado.** MEC Boletim 7, maio/jun. de 2007.

_____. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação. São Paulo, Cortez, 2001.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 637-652, 2012.

_____. Encontros e desencontros: a relação de jovens/alunos do Ensino Médio com os saberes escolares. 203 p. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

_____. Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. **Latidade**, São Paulo, v. 6, p. 131, 2012c.

_____. Jovens e adultos no ensino médio: aspectos constitutivos da vida e relação com os estudos. In: SANTOS, Jean Mac Cole (Org.). **Ensino Médio: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar**. Paraná: CRV, 2012b, v. 1, p. 163-181.

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

_____. **A nova lei da educação**. LDB, limites, trajetórias e perspectivas. LDB, 8. ed. São Paulo: [s. n.], 2007.

_____. O choque teórico da politecnicidade. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Fiocruz, n 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, R. M. D. da. **O conceito de experiência social em François Dubet**: possibilidades analíticas. Porto Alegre: [s. n.], 2009.

SPOSITO, M. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: (org.) FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica/MEC/SEMTEC, 2000.

_____. **Juventude e escolarização (1980/1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, n. 7, 2006. (Série Estado do Conhecimento).

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo/Instituto da Cidadania, 2005.

_____; GALVÃO, I. 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. 2, 2004.

SPOSITO, M. Educação e juventude. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 29, jun.1999.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. São Paulo: Vozes, 1998.

VALE, Z. M. C. Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos-EJA. 281 p. Tese (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WAUTIER, A. M. Para uma sociologia da experiência: uma leitura contemporânea. In: DUBET, F. **Sociologias**. Porto Alegre, [s. n.], n. 9, Jan./Jun. 2003.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICE A – Modelo do questionário

.....

Caro (a) aluno (a)

Você está convidado a participar de uma pesquisa sobre sua vida escolar no Ensino Médio Integrado, que faz parte da dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Nós gostaríamos de saber o que você pensa sobre esta etapa de escolarização e quais os sentidos desta em seus planos de futuro. Este questionário é um dos instrumentos de pesquisa escolhido para a coleta de dados, de modo a alcançar o objetivo de nosso estudo. É importante que você responda com sinceridade. Não será necessário se identificar.

Solicitamos sua colaboração respondendo às questões abaixo. Muito obrigada pela sua participação.

Ana Amália Torres - Mestranda em Educação/CEDU_UFAL

PRIMEIRA PARTE

1 Turno:

() Matutino () Vespertino

2 Sexo:

() masculino () feminino

3 Qual a sua idade?

- () 15-16 anos
- () 17-18 anos
- () 19-20 anos
- () 20-29 anos
- () Mais de 30 anos

4 Como você se classificaria?*¹³

- () Negro(a) ou preto(a)
- () Branco(a)
- () Mulato(a)
- () Oriental
- () Indígena

5 A renda de sua família está na faixa de:*

- () Até 560,00
- () de 561,00 a 800,00
- () de 801,00 a 1.200,00
- () de 1201,00 a 1.600,00
- () de 1601,00 a 2.500,00
- () Mais de 2.500,00

6 Qual sua religião?*

- () Católica
- () Evangélica

*Questões retiradas do questionário do grupo de pesquisa Juventudes, Cultura e Formação – CEDU/UFAL

- Protestante
- Espírita
- Outra
- Sem religião

7 Até quando seu pai estudou:

- Não estudou
- Até a 4ª série
- Entre a 5ª e 8ª série
- Segundo grau incompleto
- Segundo grau completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-Graduação

8 Até quando sua mãe estudou:

- Não estudou
- Até a 4ª série
- Entre a 5ª e 8ª série
- Segundo grau incompleto
- Segundo grau completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-Graduação

SEGUNDA PARTE

9 Já foi reprovado alguma vez?

- Sim
- Não

10 Principal motivo para escolha de seu curso:

- Era o menos concorrido
- Prestígio econômico
- Prestígio social
- Mais adequada às minhas aptidões/habilidades
- Influência da família e/ou amigos
- Influência de professores
- Outros motivos Quais? _____

11 Atuará no curso técnico escolhido após o término do ensino médio integrado?

- Sim
 - Não
 - Não Sei.
- Por quê? _____

12 Quantas horas você gasta por dia estudando em casa?

- menos de uma hora
- 1 hora
- 2 horas
- mais de 2 horas

13 Em qual situação você estuda em casa?

- Todos os dias
- As vésperas de prova
- Quando corre o risco de ser reprovado
- Com um professor particular
- Outra situação. Qual? _____

14 Você trabalha:

- Sim O que faz? _____
- Não

15 No seu tempo livre o que gosta de fazer?

- Assistir TV
- Ir à praia
- Ouvir música
- Praticar esportes
- Encontrar os amigos
- Namorar
- Usar internet
- Outra coisa Qual? _____

16 Marque com um X a frequência das atividades que frequenta:

	Frequência				
Atividade	Uma vez/semana	Uma vez/15 dias	Uma vez/mês	Raramente	Nunca
Cinema					
Teatro					
Praia					
Shows					
Festas					

17 Marque o principal meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado sobre os acontecimentos atuais

- Jornal
- Televisão
- Rádio
- Revista
- Internet
- Conversas com outras pessoas
- Não tenho me mantido informado

18 Possui computador em sua residência?

- Sim, com acesso à Internet
- Sim, sem acesso à Internet
- Não

19 Qual fator mais lhe estimula a estudar?

- Adquirir novos conhecimentos
- Tirar boas notas
- entrevista de trabalho
- Pesquisar assuntos do meu interesse
- Não há nada que me estimule a estudar

- Fazer as provas
- Realizar trabalhos escolares
- Outra razão. Qual? _____

20 Quais suas expectativas ao entrarem no ensino médio integrado?

- Garantia de entrada no mercado de trabalho
- Preparar-me para prestar o vestibular
- Conseguir o diploma
- Preparar-me para ser cidadão, compreendendo direitos/deveres
- Encontrar pessoas novas, fazer amizades e me relacionar
- Não tinha nenhuma expectativa
- Aprender a me comunicar melhor e a expressar minhas ideias
- Outra expectativa
- Ter mais acesso à cultura como: livro, peças de teatro etc.

21 Quais as atividades mais realizadas em sua escola*

- Preparação para o vestibular
- Preparação para o mercado de trabalho
- Não realiza nenhuma atividade
- Contribuí para eu conseguir o diploma
- Preparação para ser cidadão, compreendendo direitos/deveres
- Ensina a me comunicar melhor e expressar minhas ideias
- Proporciona mais acesso à cultura como: livros, teatro
- Outra atividade
- Oportunidade para encontrar pessoas novas e fazer amizades

22 Para você qual deveria ser a prioridade do ensino médio integrado?

- Formar o jovem para entrar na faculdade
- Formar o jovem para entrar no mercado de trabalho
- Desenvolver o jovem como ser humano e cidadão
- Outra Qual? _____

23 Por que haverá melhoria em sua vida após conclusão do ensino médio integrado?

- Poderei entrar em uma faculdade
- Estarei mais preparado para a vida
- Terei mais chances de ingressar no mercado de trabalho
- Saberei me relacionar melhor com as pessoas
- Não haverá melhoria em minha vida
- Outra razão

24 Pensando no futuro o que você mais gostaria

- fazer vestibular e estudar numa universidade
- parar de estudar e trabalhar
- trabalhar por conta própria
- melhorar no seu emprego

25 Você gosta de sua escola?

- Eu detesto
- Eu não gosto
- Eu gosto
- Eu adoro

26 Motivo principal que o levou a optar pelo curso médio integrado no IFAL:

- É a única escola que oferece o curso pretendido
- É a que oferece o melhor curso pretendido
- Influência da família
- O curso pretendido é pouco procurado, o que facilita a classificação
- É de fácil acesso (proximidade de casa, prática locomoção, etc.)
- Na realidade, gostaria de estudar em outra escola
- Por ser pública e gratuita, satisfazendo as condições socioeconômicas da família
- Outra. Qual? _____

26 Você escolheria novamente este curso se estivesse iniciando o ensino médio integrado?

- Sim
- Não
- Não sei

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

1. O que é integração entre ensino médio e profissional pra você?
2. Para você quais as vantagens de se estudar no ensino médio integrado?
3. E as desvantagens?
4. De quem foi a decisão de buscar um curso técnico integrado ao ensino médio?
5. Qual a sua expectativa com a conclusão deste curso?
6. Quais as principais dificuldades do curso?
7. As condições encontradas na escola, (laboratório, biblioteca,) dá conta de atender o processo formativo?
8. O que você pretende fazer ao terminar o curso? Ele possibilita o que você almeja?
9. Como você imagina seu futuro profissional?
10. Pontos positivos da escola.
11. Pontos negativos da escola.

APÊNDICE C – Análise dos gráficos

.....

Dos questionários analisados o total de participantes da pesquisa foram 73 alunos, em que destes 73 entrevistados 50,70% fazem o curso de Química, enquanto 49,30% fazem Eletrônica.

O turno ficou com essa mesma porcentagem, 49,30% estudam no período matutino e 50,70% no período vespertino.

Com relação ao sexo dos entrevistados, 42,20% são do sexo masculino e 54,80% são do sexo feminino.

Já a idade: 15,30% são jovens com idade compreendida entre 15 e 16 anos; 61,10% entre 17 e 18 anos; 15,30% entre 19 e 20 anos; 6,90% entre 20 e 29 anos e 1,40% com mais de trinta anos.

O principal motivo para escolha de seu curso, segundo os alunos foram: 16,90% era o menos concorrido; 9,90% por prestígio econômico; 1,40% por prestígio social; 39,40% por ser mais adequado as minhas aptidões/habilidades; 16,90% por influência de família e/ou amigos; 1,40% por influência de professores e 14,10% foi por outros motivos, que responderam: *a alta concorrência; vontade de aprender, conhecer...; por opção, eu acho o melhor; o mais parecido com medicina; já tinha alguma experiência na área; era dos mais interessantes; escolha burra; dentre os cursos o melhor; a que mais me identificava, pois já tinha conhecimento da matéria e um não respondeu.*

47,20% dos alunos trabalham e 52,80% não trabalham. Um deles é professor, sete fazem estágio; seis são auxiliares administrativos, um é jovem aprendiz; 11 trabalham na bolsa trabalho do IFAL; um trabalha na manutenção; dois são pesquisadores; um é monitor; um dar aula de reforço e é secretária e um não respondeu.

As expectativas dos alunos ao entrarem no ensino médio integrado foram: 71,00% garantia de entrada no mercado de trabalho; 13,00% preparar-me para prestar o vestibular; 11,60% conseguir o diploma; 0,00% preparar-me para ser cidadão, compreendendo direitos/deveres; 0,00% encontrar pessoas novas, fazer amizades e me relacionar; 2,90% não tinha nenhuma expectativa; 0,00% aprender a me comunicar melhor e a expressar minhas ideias; 1,40% outra expectativa.

Com relação a qual deveria ser a prioridade do ensino médio integrado os alunos disseram que: 24,30% formar o jovem para entrar na faculdade; 65,70% formar o jovem para entrar no mercado de trabalho; 7,10% desenvolver o jovem como ser humano e cidadão; 2,90% outro. Qual? *Devia dar condições para entrar no mercado de trabalho, formar cidadão e entrar na faculdade e Formar o jovem para o mercado de trabalho, além da faculdade.*

Por que haverá melhoria em sua vida após conclusão do ensino médio integrado? Com base nesta pergunta os entrevistados responderam que: 15,50% poderá entrar em uma faculdade; 12,70% estará mais preparado para vida; 66,20% terá mais chances de ingressar no mercado de trabalho; 0,00%

saberá se relacionar melhor com as pessoas; 4,20% não haverá melhorias em minha vida; 1,40% outra razão.

Sobre o que os alunos mais gostariam pensando em seu futuro, 88,70% disseram fazer vestibular e estudar numa universidade; 0,00% parar de estudar e trabalhar; 4,20% trabalhar por conta própria; 7,00% melhorar no seu emprego.

Você gosta de sua escola? As respostas foram: 1,40% eu detesto; 15,10% eu não gosto; 79,50% eu gosto; 4,10% eu adoro.

Já o motivo principal que levaram os alunos a optar pelo curso médio integrado do IFAL foi: 19,20% é a única escola que oferece curso pretendido; 24,70% é a que oferece o melhor curso pretendido; 13,70% influência da família; 2,70% o curso pretendido é pouco procurado, o que facilita classificação; 1,40% é de fácil acesso (proximidade de casa, prática locomoção, etc.); 2,70% na realidade gostaria de estudar em outra escola; 26,00% por ser pública e gratuita, satisfazendo as condições socioeconômicas da família; 9,60% outra. Qual? *Em relação às outras escolas de ensino gratuito é a melhor; ingressar no mercado de trabalho facilmente; por ser gratuita e não ser ruim; porque a escola oferece curso técnico integrado ao ensino médio. O que a diferencia de outras escolas; qualidade de ensino. Escola pública; é pública e oferece um curso integrado, que pode me ajudar na vida financeira; é pública e tem um ensino bom, que supre minhas necessidades escolares.*

APÊNDICE D – Análise dos questionários

Gráfico 1 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011

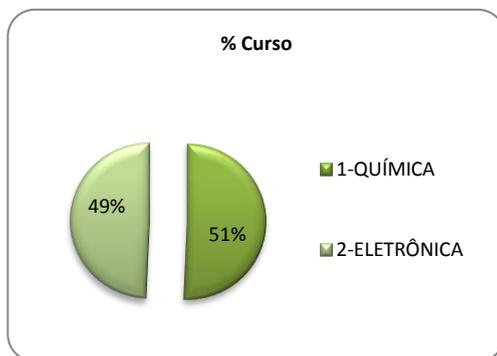


Gráfico 2 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011.

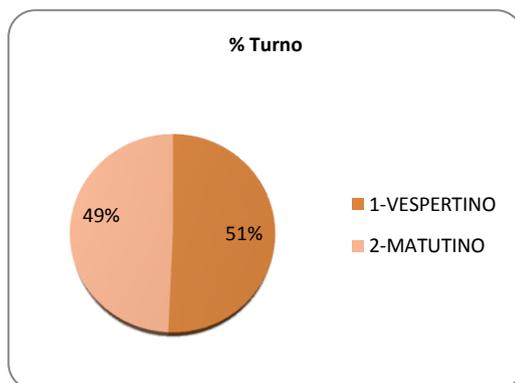


Gráfico 3 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011.

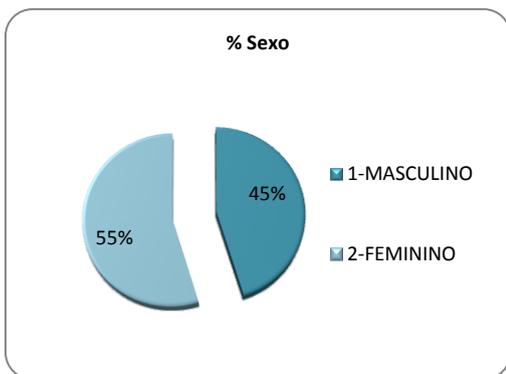


Gráfico 4 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011.

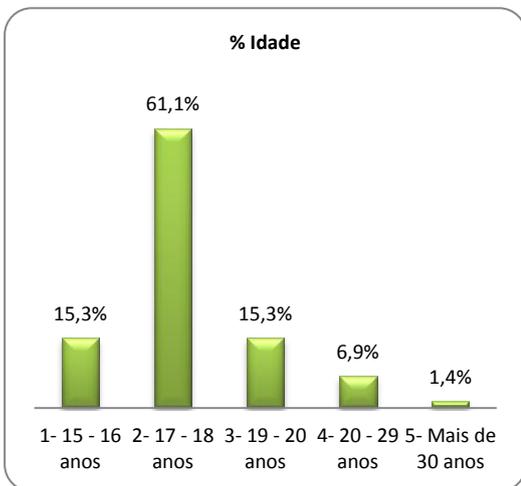


Gráfico 5 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011.

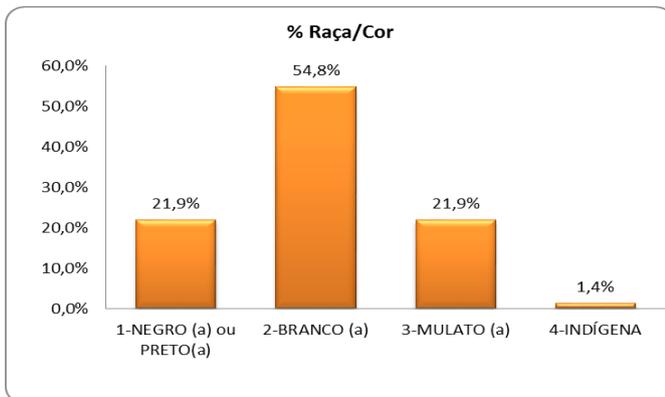


Gráfico 6 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011.

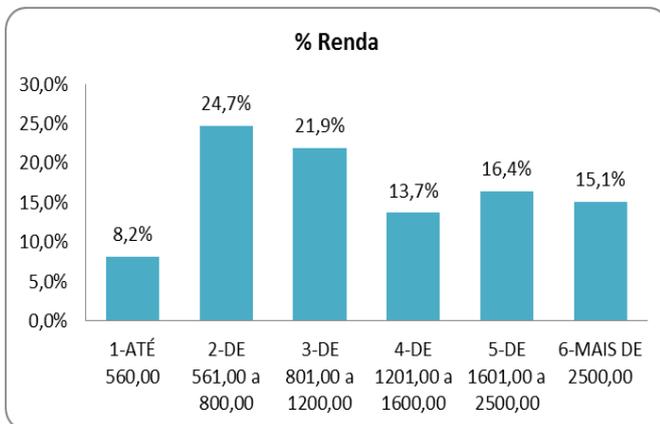


Gráfico 7 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011.

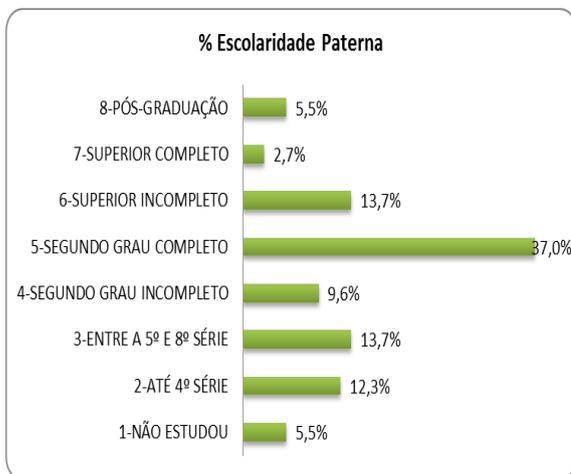


Gráfico 8 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011

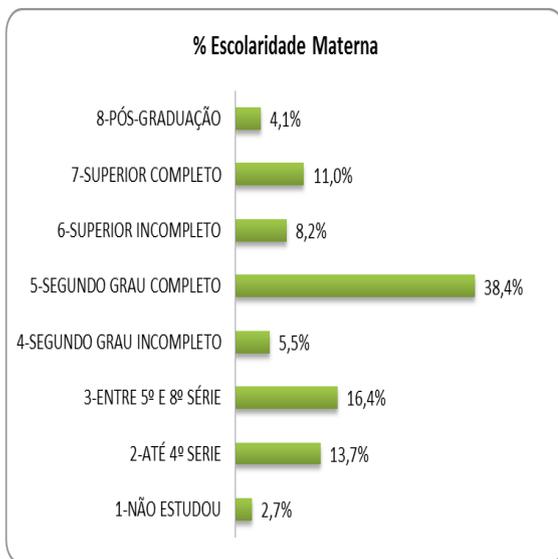


Gráfico 9 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011.

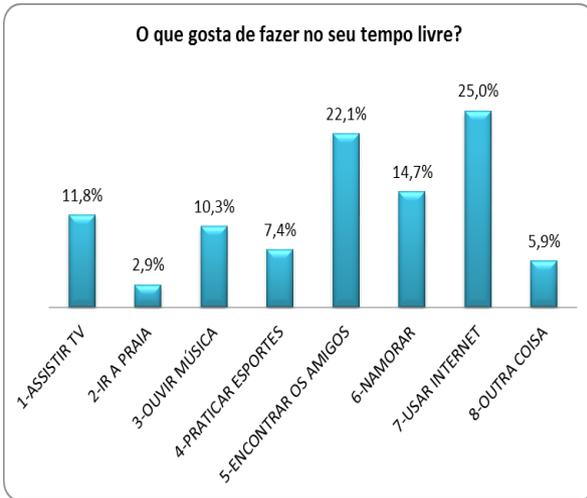


Gráfico 10 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011.

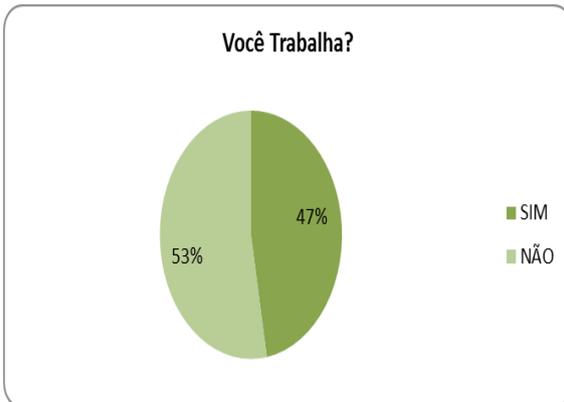


Gráfico 11 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011

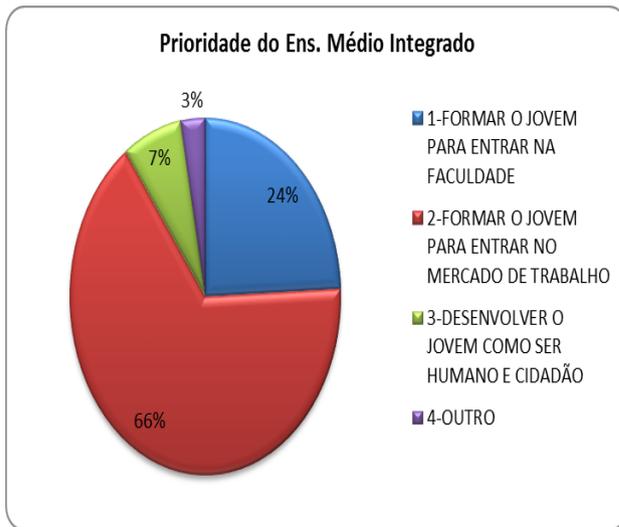
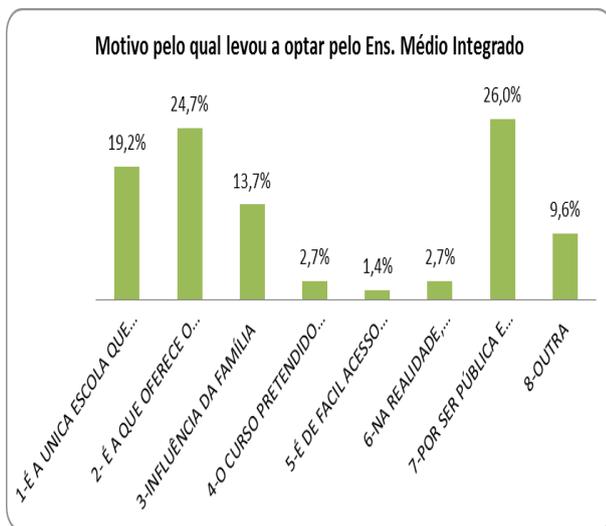


Gráfico 12 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011¹⁴.



¹⁴ Legenda do gráfico 12:

- 1- É a única escola que oferece o curso pretendido;
- 2- É a que oferece o melhor curso pretendido;
- 3- Influência da família;
- 4- O curso pretendido é pouco procurado, o que facilita a classificação;
- 5- É de fácil acesso (proximidade de casa, prática locomoção, etc.);
- 6- Na realidade, gostaria de estudar em outra escola;
- 7- Por ser pública e gratuita, satisfazendo as condições socioeconômicas da família;
- 8- Outra.

Gráfico 13 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011.

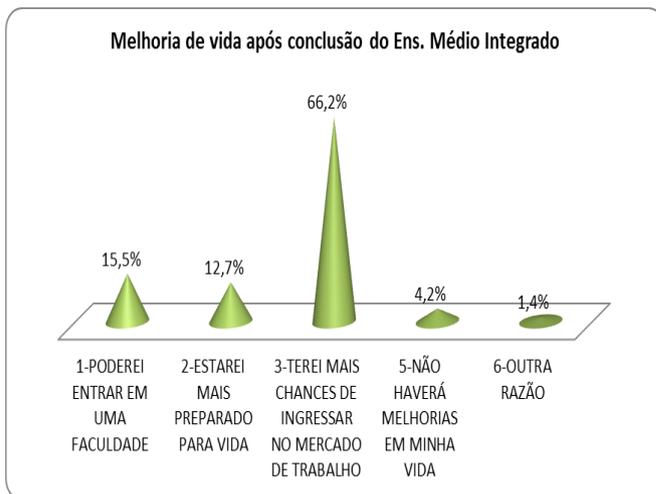
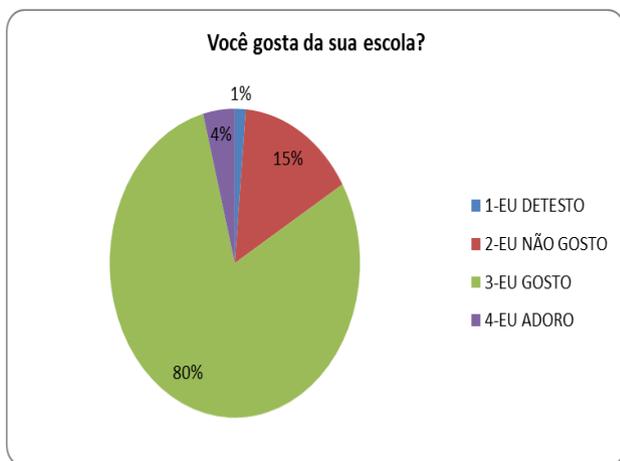


Gráfico 14 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011



Gráfico 15 – Pesquisa realizada com alunos do Instituto Federal de Alagoas em nov./2011.



Este livro tem como pressuposto a revelação de um estudo que a autora faz sobre o protagonismo juvenil na escola nos dias atuais. Apresenta em sua pesquisa os jovens como os atores principais, com sua visão de mundo sobre a escola em que estudam e o futuro que lhes espera. Numa linguagem bem cuidada, o livro traz questões de comportamentos apresentados por eles próprios, através da experiência relatada na pesquisa. Como diz a autora "A compreensão das particularidades do jovem estudante é premissa básica para o trabalho com este público: ouvi-los, compreendê-los, valorizá-los, conhecer suas particularidades e suas histórias de vida, a maneira como se relacionam entre si e como compreendem o que é aprender, a importância que atribuem aos amigos, a necessidade de se conhecerem, a tentativa de serem responsáveis por si mesmos e os diferentes comportamentos diante do aprender." Daí a importância deste tema para nós educadores, não somente para os que atuam no locus da pesquisa, mas também na educação de jovens do Ensino Médio em geral.

Jeane Maria de Melo
Diretora Geral do Instituto Federal de Alagoas-Campus Maceió