

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
RAQUEL FRANCISCA DA SILVEIRA

**A AUSÊNCIA DE SENTIDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O PÚBLICO  
ADOLESCENTE:  
UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFTO/CAMPUS  
PALMAS**

Palmas - TO  
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
RAQUEL FRANCISCA DA SILVEIRA

**A AUSÊNCIA DE SENTIDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O PÚBLICO  
ADOLESCENTE:  
UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFTO/CAMPUS  
PALMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins - UFT, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Gestão de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Machado Oliveira

Palmas - TO  
2015

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S587a Silveira, Raquel Francisca da.

A ausência de sentido da formação profissional para o público adolescente: uma investigação no Ensino Médio Integrado no IFTO/Campus Palmas. / Raquel Francisca da Silveira. – Palmas, TO, 2015.

71 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2015.

Orientador: Adriano Machado Oliveira

1. Ensino Médio Integrado. 2. Adolescência. 3. Sociedade contemporânea. 4. A condição juvenil brasileira na escola de ensino médio integrado. I. Título

**CDD 350**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**RAQUEL FRANCISCA DA SILVEIRA**

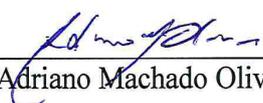
**A AUSÊNCIA DE SENTIDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O  
PÚBLICO ADOLESCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO NO IFTO/CAMPUS PALMAS**

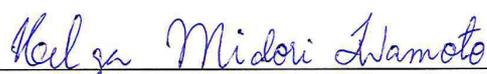
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins para obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Prof. Dr. Adriano Machado Oliveira.

Aprovada em 29/10/15.

BANCA EXAMINADORA:

  
Prof. Dr. Adriano Machado Oliveira (Orientador)

  
Profa. Dra. Helga Midori Iwamoto (membro interno)

  
Profa. Dra. Maria José de Pinho (membro externo)

*Dedico este trabalho à minha mãe, Lormina; ao meu  
filho, Vinícius; e ao meu esposo, J. Batista.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus, pelo amparo para a conclusão de mais essa etapa.*

*Ao meu orientador, pela dedicação, incentivo e compreensão.*

*À minha mãe, Lormina; ao meu filho, Vinícius; e ao meu esposo, J. Batista, pelo apoio emocional que me permitiu seguir em frente.*

*A toda a minha família, especialmente ao meu pai, José Antônio, e às minhas irmãs, Quésia e Ana Lúcia, pela compreensão e motivação.*

*À Jobherlane Farias Costa e Rangel Cavalcante Costa, pela colaboração para a transcrição das entrevistas.*

*Aos estudantes que participaram da pesquisa, trazendo sua valiosa contribuição.*

*Aos colegas de trabalho, pela compreensão.*

*Ao IFTO, pela oportunidade de materialização de um sonho.*

*A todos aqueles que, direta ou indiretamente, torceram pelo meu êxito.*

*É difícil ver os conteúdos da experiência através das paredes da teoria. Muitas vezes se tem de furar as paredes – “desconstruí-las”, “decompô-las” – para ver o que elas escondem.*

*Zygmunt Bauman*

## **Silêncios e Palavras**

*É fácil trocar as palavras,  
Difícil é interpretar os silêncios!  
É fácil caminhar lado a lado,  
Difícil é saber como se encontrar!  
É fácil beijar o rosto,  
Difícil é chegar ao coração!  
É fácil apertar as mãos,  
Difícil é reter o calor!  
É fácil sentir o amor,  
Difícil é conter sua torrente!*

*Como é por dentro outra pessoa?  
Quem é que o saberá sonhar?  
A alma de outrem é outro universo  
Com que não há comunicação possível,  
Com que não há verdadeiro entendimento.*

*Nada sabemos da alma  
Senão da nossa;  
As dos outros são olhares,  
São gestos, são palavras,  
Com a suposição  
De qualquer semelhança no fundo.*

Fernando Pessoa

## RESUMO

Este estudo procurou investigar as construções de sentido de estudantes dos terceiros anos do ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas. Dessa forma, buscou-se analisar, qualitativamente, as possíveis relações entre os significados atribuídos ao ensino médio integrado por estudantes adolescentes e os discursos hegemônicos da sociedade contemporânea; a forma como esses discursos incidem nas concepções dos estudantes acerca das práticas docentes no IFTO Campus Palmas, bem como as possíveis incongruências entre a implementação desta modalidade de ensino na instituição ora em foco e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). A metodologia utilizada, de cunho qualitativo, foi a realização de entrevistas semiestruturadas para uma melhor compreensão das questões levantadas na pesquisa. A análise dos dados foi efetuada a partir da análise de conteúdo, o que nos propiciou um melhor entendimento das construções de sentido dos sujeitos pesquisados. O referencial teórico utilizado contou com diversos autores que discutem o ensino médio integrado no cenário educacional brasileiro, sob uma perspectiva histórico-crítica, bem como com autores que abordam a condição juvenil brasileira na escola de ensino médio integrado, buscando entendê-la sob a intrincada relação entre cultura contemporânea, instituições educacionais e condição juvenil na atualidade. Identificou-se, após a análise dos dados da pesquisa, uma perda de sentido do ensino técnico e ainda uma adesão de caráter utilitarista ao ensino médio, visando uma inserção exitosa no ensino superior, por parte dos adolescentes entrevistados. Entendemos que houve uma confirmação dos apontamentos das perspectivas histórico-críticas, utilizadas na presente análise, na medida em que não se denotou uma relação efetiva entre o ensino profissional e ensino médio de formação geral. O presente estudo infere, ainda, através dos dados obtidos, que os discursos contemporâneos podem estar a redirecionar o desejo de parte significativa dos professores do IFTO/Campus Palmas para fora dos muros do ensino médio integrado, o que vem a denotar um desinvestimento do ato de ensinar. Concluimos a pesquisa enfatizando ser necessária uma avaliação cuidadosa por parte da gestão educacional do IFTO/Campus Palmas acerca dos atuais rumos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado, na medida em que estes podem estar a se tornar, para seu público de estudantes, somente um local para aprendizados de saberes vinculados à formação de caráter geral, em detrimento da formação profissionalizante.

**Palavras-chave:** Ensino médio integrado – adolescência – sociedade contemporânea

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the meaning constructions of the students of the third year of the integrated high school at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas. Thus, it was sought to analyze qualitatively the possible relationships between the meanings assigned to the integrated high school by teenager students and hegemonic discourses of contemporary society; how these discourses affect the conceptions of the students about the teaching practices in IFTO Campus Palmas, as well as the possible inconsistencies between the implementation of this type of education in the institution either in focus or according to the Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) (the National Curriculum Guidelines for Basic Education - 2013). The methodology used, from qualitative nature, was carried by semi-structured interviews to a better understanding of the issues raised in the survey. The data analysis was performed from the content study, which allowed us a better understanding of the subjects of meaning constructions researched. The theoretical framework included several authors that discuss the Brazilian educational scenario of integrated high school, under a historical and critical perspective, as well as authors that address the Brazilian youth condition in the integrated high school, trying to understand it in the intricate relationship between contemporary culture, educational institutions and nowadays youth condition. It was identified after analysis of the survey data, a loss of sense of technical education and even a utilitarian character of the adherence to high school, towards a successful integration an existing need of higher education, by the interviewed adolescents. We understand that there was a confirmation of the appointments of historical and critical perspectives used in the present analysis, recognizing that it was not denoted an effective relationship between vocational and general high school education. This study infers also through the data obtained, the contemporary discourses may be redirecting the desire of a significant portion of the IFTO / Campus Palmas teachers out of the integrated high school walls, which comes to denote a divestment in the act of teaching. We have concluded this research emphasizing the necessity of a careful assessment by the educational administration of IFTO / Campus Palmas about the current educational directions of the integrated high school courses, as they may become to the students, only a place for learning knowledge linked to the general education, at the expense of vocational education.

**Keywords:** Integrated High School - adolescence - contemporary society

## SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	12
2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO .....	16
3 A CONDIÇÃO JUVENIL BRASILEIRA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM ANÁLISE .....	28
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	39
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS.....	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	57
REFERÊNCIAS .....	60
ANEXOS .....	66
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou responsáveis) .....	67
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Participante menor de idade) .....	68
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Participante maior de idade).....	69
Roteiro para entrevista.....	70
Produto .....	71

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa surgiu da necessidade de entendermos em que medida as transformações ocorridas nas últimas décadas têm influenciado as concepções dos sujeitos adolescentes, bem como em que medida a cultura contemporânea acaba por impactar a atribuição de sentido em relação ao Ensino Médio Integrado, pelos próprios estudantes.

Vários autores (FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO, 2008; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; CIAVATTA e RAMOS, 2012; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, M. R. N. S., 2000; SANTOS, 2008; FERRETTI, 1997; FERRETTI, 2008; ALBERTO, 2005; JACOMETTI, 2008; RAMOS, 2002; RAMOS, 2011) apontam que nos últimos anos o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem atravessado problemas importantes no cenário educacional brasileiro. Frigotto (2007; 2008; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011), numa leitura histórico-crítica, sustenta que tais impasses remontam à formação da sociedade brasileira, forjada na colonização, escravidão e desigualdade, sendo necessário mudanças estruturais profundas para a consecução de um projeto ideal de educação, o qual contemple os excluídos ao longo de nossa história.

Não é novidade que a sociedade em que vivemos foi historicamente configurada sob as mais diversas formas de desigualdades e injustiças. O homem ocidental, ao longo do tempo, portou-se de forma imediatista no intuito de satisfazer interesses pessoais em detrimento do bem-estar social e do próprio planeta. Numa visão egocêntrica e reducionista, buscou-se – e de certa forma conseguiu – o desenvolvimento científico e tecnológico sem um planejamento sustentável e sem serem questionadas as implicações para as gerações futuras, decorrentes das mudanças ambientais, sociais, econômicas e culturais que seriam provocadas (KARABOLAD, 2007). Estruturada sob os moldes capitalistas, o que se tem hoje é uma sociedade cindida em classes, onde a esmagadora maioria de seus membros não dispõe dos direitos sociais que lhes são legalmente assegurados (FRIGOTTO, 2007; 2008).

A educação, um dos direitos assegurados no art. 6º da Carta Magna Brasileira, precisa ser melhor compreendida para a superação de incongruências e limites a ela relacionados. Igualmente relevante é a reflexão acerca de seu público-alvo, no caso deste trabalho, o estudante adolescente, que se vê inserido num ensino médio marcado por uma dualidade histórica, a qual insiste em separar a formação geral da educação profissional, resultando num ensino fragmentado e centrado no pragmatismo, em detrimento de uma formação integral do sujeito para o efetivo exercício da cidadania (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011; CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Para Jerusalinsky (2003, p. 55), “[...] a adolescência é um estado de espírito, independentemente da idade” [Grifos do autor]. De acordo com o autor, o que a caracteriza “é a indecisão” (ibid., p. 55).

A definição do autor nos leva a pensar nos estímulos que tem recebido o adolescente contemporâneo, imerso numa sociedade cuja cultura se volta para o entretenimento, para o consumo, para o imediatismo e para o prazer (BIRMAN, 2006; OLIVEIRA, A. M., 2014), e onde se assiste, de acordo com Costa (2005, p. 185), a uma “crise de valores”.

Para esse autor,

[...] o processo de globalização econômica enfraqueceu as tradicionais instâncias doadoras de identidade, como a família, a religião, o trabalho, a ideia de Bem comum etc”. O indivíduo, liberado da pressão normativa dessas instituições, viu-se levado a basear o sentimento de identidade em dois principais suportes, o narcisismo<sup>1</sup> e o hedonismo<sup>2</sup> (ibid., p. 185).

A reviravolta no campo dos valores é igualmente registrada por Bauman (2007, p. 17), que coloca que “no mundo líquido-moderno, a lealdade é motivo de vergonha, não de orgulho”. Em outro momento, o mesmo autor assevera que “num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa” (1998, p. 112).

Se o que caracteriza a adolescência é um estado de indecisão, conforme apontado acima, podemos pressupor que a cultura contemporânea acaba por impactar a construção de sentido do sujeito adolescente, seu modo de conceber a sociedade, a ciência, a educação e o próprio ensino médio.

Conforme colocou Machado Oliveira (2008, p. 116),

[...] o que se apresenta no cenário hodierno são identidades instáveis, movediças, sujeitas a flutuações, hibridismos, desterritorializadas e imersas nos fluxos incessantes do ir e vir das informações, imagens e signos produzidos não somente nas paisagens midiáticas, mas no cenário das cidades urbanas.

Diante desses apontamentos, este estudo se propôs a investigar as construções de sentido de sujeitos que estão vivenciando o Ensino Médio Integrado atualmente no Brasil.

Nessa direção, apresenta-se as seguintes problematizações:

- ✓ Em que medida as concepções dos estudantes adolescentes em relação ao Ensino Médio Integrado estão impregnadas dos discursos sociais hegemônicos preconizados pela sociedade contemporânea?

---

<sup>1</sup> A noção de narcisismo, na discussão colocada por Costa (2005), é entendida como uma vertente do individualismo contemporâneo particularmente insensível a compromissos com ideais de conduta coletivamente orientados.

<sup>2</sup> O hedonismo, no entendimento de Costa (2005), diz respeito à atitude de indiferença protagonizada pelo sujeito hodierno em relação a projetos pessoais duradouros.

- ✓ De que maneira, pois, a cultura contemporânea, pode estar a contribuir, a partir de seus discursos e ideologias, para a legitimação de padrões éticos e morais arbitrários, junto ao público adolescente?
- ✓ De que modo, pois, os discursos preconizados pela sociedade hodierna, podem estar a colaborar para uma percepção distorcida em relação à prática docente pelo estudante do Ensino Médio Integrado?

Na esteira dos problemas levantados acima, o presente estudo acabou por conformar-se, chegando-se finalmente aos delineamentos abaixo:

Objetivo Geral:

- ✓ Investigar as construções de sentido de estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas.

Objetivos específicos:

- ✓ Analisar, qualitativamente, as possíveis relações entre as construções de sentido dos estudantes pesquisados, acerca do Ensino Médio Integrado, e os discursos hegemônicos da sociedade contemporânea;
- ✓ Verificar as concepções de estudantes do 3º ano do Ensino Médio Integrado acerca das práticas docentes no IFTO Campus Palmas;
- ✓ Investigar as possíveis incongruências entre a implementação do Ensino Médio Integrado no IFTO Campus Palmas e as Diretrizes Nacionais para essa modalidade de ensino;
- ✓ Investigar, qualitativamente, em que medida a dimensão de formação geral no Ensino Médio Integrado tem sido efetivamente alcançada na visão de estudantes do 3º ano do IFTO Campus Palmas;
- ✓ Oferecer sugestões, a partir dos resultados encontrados, para que o IFTO/Campus Palmas possa implementar ações que visem ressignificar, junto a estudantes e professores, o sentido do ensino médio integrado, com vistas a que o mesmo, na instituição, possa atender às diretrizes nacionais ora vigentes.

A presente pesquisa trará contribuições para o meio acadêmico na compreensão dos sentidos e significados atribuídos ao ensino médio integrado pelos estudantes que se veem vinculados e essa etapa/modalidade de ensino, analisados segundo os pressupostos teórico-metodológicos histórico-críticos. Contribui também para a construção de espaço de discussão

e cooperação na organização do trabalho docente da instituição onde a pesquisa foi realizada, visando à promoção de um ensino que melhor contemple os anseios da juventude contemporânea, com toda a sua diversidade.

O presente documento está estruturado da seguinte maneira:

- Capítulo I - Discorre, sob uma perspectiva histórico-crítica (FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO, 2008; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; CIAVATTA e RAMOS, 2012; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, M. R. N. S., 2000; SANTOS, 2008; FERRETTI, 1997; FERRETTI, 2008; ALBERTO, 2005; JACOMETTI, 2008; RAMOS, 2002; RAMOS, 2011), acerca dos problemas pelos quais tem passado o ensino médio integrado no Brasil, em decorrência das profundas e diversas transformações que se processam ultimamente.

- Capítulo II – Analisa a condição juvenil brasileira na escola de ensino médio integrado, também sob uma perspectiva histórico-crítica (DAYRELL, 2007; SILVA, PELISSARI e STEIMBACH, 2013; COSTA, 2005; BAUMAN, 1998 e 2007; BIRMAN, 2006; JERUSALINSKY, 2004; JUSTO, 2012; OLIVEIRA, A. M., 2012, 2012b e 2014; OLIVEIRA, A. M. e TOMAZETTI, 2012), buscando compreender o modo como os sujeitos envolvidos nessa etapa/modalidade de ensino vivenciam suas experiências escolares e as repercussões subjetivas a elas associadas, bem como a complexa relação entre cultura contemporânea, instituições educacionais e condição juvenil na atualidade.

- Capítulo III – Apresenta os procedimentos metodológicos adotados na presente investigação, suas etapas, participantes e instrumentos.

- Capítulo IV – Apresenta a análise dos dados e a discussão sobre os resultados.

- Considerações finais – Sintetiza as considerações mais relevantes dentre os achados empíricos obtidos e suas conseqüentes implicações teóricas, para o campo de estudos em questão.

## 2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nos últimos anos o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem atravessado problemas importantes no cenário educacional brasileiro. As transformações técnico-organizacionais no trabalho decorrentes dos fenômenos da globalização da economia, bem como de ordem cultural, a afetar os critérios de sociabilidade hegemônica, as escalas valorativas e a própria atuação dos atores educacionais (fatores pedagógicos), desencadeiam desafios e problemas a serem enfrentados no âmbito da educação em geral e da formação profissional em particular.

A leitura histórico-crítica de Frigotto (FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO, 2008; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011) aponta que tais impasses remontam à formação da sociedade brasileira, forjada na colonização, escravidão e desigualdade, sendo necessário mudanças estruturais significativas para a consecução de um projeto ideal de educação que contemple os excluídos ao longo de nossa história.

Para o autor,

[...] um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades [...] têm sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais (2007, p. 1131).

Frigotto (2007) sustenta que o que vivemos hoje é resultante de um embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico e que a classe dominante brasileira não necessita da universalização da educação básica, assim, “[...] reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (ibid., p. 1131). Nessa direção, a adesão consentida da burguesia brasileira aos grandes centros do poder na sociedade capitalista atual, demonstra as opções que nosso país tem tomado historicamente, decisões estas contrárias à construção de uma sociedade autônoma, onde os indivíduos possam produzir com dignidade sua existência (FURTADO, 1982, 2000).

Ademais, nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho fica evidente quando se analisa a perpetuação de estruturas de profunda desigualdade social, econômica, cultural e educacional por intermédio da conformação entre o arcaico e o moderno (FERNANDES, 1975 e 1981; OLIVEIRA, 2003).

O “[...] aprofundamento do fosso de uma sociedade *que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela*”, de acordo com Frigotto (2007, p. 1134) [Grifos do autor], se dá

especialmente com a nossa adesão subordinada ao Consenso de Washington<sup>3</sup> a partir do Governo Collor. Os princípios neoliberais do Governo Fernando Henrique Cardoso, por sua vez, sustentaram as forças que se articulavam numa perspectiva de uma sociedade capitalista associada e dependente aos centros hegemônicos do poder.

O conceito de capitalismo dependente, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 623), combina alta concentração de riqueza e capital e desigualdade – características estas de nossa particularidade histórica na sua gênese mais profunda – se constituindo em “[...] aliança e associação subordinadas da fração brasileira da burguesia às burguesias dos centros hegemônicos do sistema capital na consecução de seus interesses”.

Dessa forma, as propostas contra-hegemônicas que buscaram, ao longo de nossa trajetória histórica como país, reformas estruturais mais profundas e redefinições nas prioridades da agenda governamental, reivindicando investimentos em educação, ciência e tecnologia, condições necessárias à construção efetiva de uma sociedade autônoma, foram reprimidas mediante os mais diversos mecanismos. Para a manutenção de seus privilégios, a classe dominante brasileira, aliada às orientações internacionais, busca manter o controle ideológico, tendo na educação um dos principais meios para tal. Durante o golpe militar, por exemplo, “o campo da educação passou por um ciclo de reformas completo para adequar-se ao projeto [...]” ora vigente (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

É no embate de forças mais amplo que se trava na esfera política e econômica que o campo educacional pode ser compreendido. Frigotto (2007, p. 1137), ao mencionar a longa experiência e minuciosas análises de Florestan Fernandes sobre a educação no país, afirma: “para ele, a educação nunca se constituiu em algo essencial no Brasil”. Os entraves e disputas que marcaram a efetivação da legislação educacional nos últimos anos demonstra a derrota das forças vinculadas a um projeto nacional popular. A mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico (ibid., p. 1137) reitera a omissão do Estado

---

<sup>3</sup> “O Consenso de Washington funcionou como um ‘receituário’ das premissas neoliberais na América Latina” (PENA, S.d., reportagem disponível em <http://www.brasile scola.com/geografia/consenso-washington.htm>). De acordo com Bandeira, tal “[...] receituário, celebrado como o *Washington Consensus*, resumia-se na recomendação de que o Estado se retirasse da economia, quer como empresário quer como regulador das transações domésticas e internacionais, a fim de que toda a América Latina se submetesse às forças do mercado [...]. Esta iniciativa, no contexto das dificuldades para reduzir o desequilíbrio de sua balança comercial por meio da abertura de outros mercados, possibilitaria aos Estados Unidos aumentar ainda mais exportações de mercadorias para os países da América Latina sem a necessidade de negociar com seus governos e fazer outras concessões [...] restringindo o acesso ao seu próprio mercado interno, quando lhes conviesse, sob os mais variados pretextos, como competição desleal, riscos sanitários, segurança nacional etc” (2002, p. 136).

brasileiro em relação aos direitos dos menos favorecidos, mais uma vez privados de uma educação gratuita, laica e de qualidade.

Em relação à educação profissional, o chamado modelo de competência, por sua vez, surge como alternativa para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho no plano empresarial. Tal conceito se difere do de qualificação profissional, segundo Ferretti (1997, p. 229), “[...] na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade”. Sua ênfase está na individualização e nos resultados.

O Parecer CNE/CEB n. 16/99 define a competência profissional como a “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (p. 19).

A esse respeito, Ciavatta e Ramos (2012, p. 22) afirmam que

Os componentes da competência podem ser descritos também como o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver. A competência existiria quando esses saberes são mobilizados e articulados para a resolução de problemas no campo de atuação profissional.

A flexibilidade e instabilidade dos contextos socioeconômicos seriam, nessa perspectiva, contornadas pelo trabalhador que, supõe-se, teria condições de se manter continuamente em atividade produtiva e geradora de renda, já que poderia transitar por múltiplas atividades.

As análises ocupacionais no modelo taylorista-fordista de produção, no qual predomina o trabalho prescrito, descreveram competência como sinônimo de desempenhos eficientes e eficazes a serem reproduzidos na formação como objetivos operacionais.

Assim,

[...] as competências são consideradas comportamentos observáveis e sem relação com atributos mentais subjacentes, enfatizam a conduta observável em detrimento da compreensão, podem ser isoladas e treinadas de maneira independente, e são agrupadas e somadas sob o entendimento de que o todo é igual a mera soma das partes (GÓMEZ, 2011, p. 83).

Esse modelo de competência, por conseguinte, ao orientar, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, enfatiza a dimensão comportamental em detrimento da formação teórica.

Em relação à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, essa mesma concepção descreveu as competências

como desempenhos operacionais, valorizando a “[...] transposição de situações de trabalho para o currículo [...]” e a realização de um ensino centrado no pragmatismo (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 24).

Para as mesmas autoras, um grave problema na teorização sobre a competência está na antecipação, pelo currículo, da experiência profissional. A ênfase na prática como a própria metodologia de ensino, tendo-se no exercício profissional a organização do currículo, permite a retomada da “[...] ideia de se deslocar o foco das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem” (ibid., p. 24), o que não pode ocorrer numa efetiva relação pedagógica, onde processo e resultado de ensino-aprendizagem não se dissociam.

As autoras concluem:

Evidenciam-se, assim, nessa proposta, o foco nos comportamentos e a ênfase na metodologia. O destaque aos conhecimentos adquiridos na prática como novos conteúdos de ensino é complementado pela defesa da valorização da experiência dos alunos. As experiências, de fato, constituem um primeiro passo do método histórico: partir do concreto empírico, analisá-lo buscando as mediações contraditórias e ordená-las no plano do pensamento como forma de apreendê-la concreta e criticamente para além da experiência sensível. Mas, se oposta ao conhecimento científico, este tomado somente como recurso para o desenvolvimento de competências, a valorização da experiência do aluno leva à reificação do saber prático em detrimento da compreensão dos fenômenos e dos próprios fundamentos, pertinência e limites desse saber (ibid., p. 24).

Ao debater a reforma da educação profissional na década de 1990 e seu ajuste às relações sociais de produção capitalista, Frigotto (2008) faz severas críticas à tendência de formação do trabalhador no processo de produção e acumulação flexível, onde figura o modelo de competência ou pedagogia das competências. Com base neste autor, pode-se afirmar que a redemocratização da educação em geral, e da educação profissional em particular, não tem acontecido de maneira efetiva, apesar da expansão do ensino técnico, porque o sujeito está apenas se encaixando nas forças produtivas, mediante uma formação aligeirada e pobre. Trata-se de formar o sujeito alienado, que se adapte às demandas do setor produtivo, sem questioná-las, porque acredita que a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso é exclusivamente sua – individual.

A esse respeito, Frigotto (ibid., p. 523) assevera:

Por isso, a educação que se demanda não é qualquer educação. Trata-se de uma educação de ‘qualidade total’. Vale dizer, aquela que possui as ‘competências’ que se enquadram na lógica do ‘cidadão produtivo’ prontamente adaptável e que produz em tempo mínimo, qualidade máxima e cuja mercadoria ou serviço se realizem no mercado imediatamente. Uma flexibilidade, também, que entenda que a instabilidade ou a simples dispensa de seu trabalho faz parte desta nova (des)ordem das relações sociais de produção. Trata-se de uma educação geral, básica – se possível na dose certa – de caráter mais universal mas, ao mesmo tempo, também restrita e diferenciada. Essa é uma contradição insanável no plano teórico e ético-político do pensamento e moral capitalistas. No plano teórico, fixa-se na

particularidade dos interesses de produtividade e do lucro máximo e, no plano ético, fixa-se na moral e no direito privado, jamais na universalidade de condições de igualdade efetiva nas condições da produção social da existência humana.

Na direção dos apontamentos acima, por conseguinte, há uma incompatibilidade entre a formação do trabalhador, adequada aos interesses do sistema capitalista, destinada às camadas menos favorecidas, diferenciada, aligeirada e mais barata; e aquela que se pretende para a formação integral do sujeito, destinada às elites brasileiras. Isso pode ser verificado através da separação entre ensino médio e educação profissional instituída pelo decreto nº 2.208/97<sup>4</sup> que, de acordo com Frigotto (ibid., p. 524), expressa a “[...] síntese das demandas do capital no Brasil desde o processo constituinte, explicita de forma inequívoca a base conceptual e legal dos processos de formação que lhes interessa”, ou melhor, que interessa à classe dominante. Para ele, conforme já enunciado, isto resulta de especificidades da sociedade brasileira, cuja classe dominante tem decidido por um capitalismo dependente, em detrimento da construção de uma sociedade autônoma, mediante reformas estruturais mais profundas.

Ainda na visão de Frigotto (ibid., p. 524-5), dois aspectos de cunho superestrutural, relacionados à ideologia econômica e educacional, se apresentam como relevantes para a compreensão do que está sendo colocado.

O primeiro aspecto diz respeito à ressurreição,

[...] com novas roupagens e determinações, [do] velho liberalismo conservador baseado no credo psicológico de uma natureza humana sem história, de caráter egoísta e individualista e no credo do livre mercado e do Estado como entidade neutra e acima dos interesses de classe – hoje um Estado social mínimo e um Estado maximizado como garantia do capital. [...] O segundo aspecto decorre desta operação discursiva mais geral (neoliberal e pós-moderna), marcadamente ideológica, e se desdobra nas concepções de educação e formação profissional ultrafragmentárias e individualistas centradas na pedagogia<sup>5</sup> ou ideologia das competências.

Recorrendo a Kuenzer (2007), o autor em pauta mostra como a pedagogia das competências contribui para a formação do sujeito capaz de se adaptar física, psíquica e afetivamente, às demandas do sistema capitalista de produção e colabora para aclarar os “[...] processos de inclusão, exclusão, subcontratação e precarização do trabalho na lógica da acumulação flexível” (Op. cit. p. 525). Nessa abordagem, a perspectiva do direito ao emprego ofusca-se mediante a responsabilização do sujeito por seu próprio êxito ou fracasso. De acordo com Frigotto (ibid., p. 525), “a mensagem clara é que não há mais lugar para todos,

---

<sup>4</sup> O decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo decreto nº 5.154/04.

<sup>5</sup> A pedagogia das competências, de acordo com Ramos (2011, p. 774), consiste numa “corrente pedagógica que orientou a reforma curricular realizada ao final dos anos de 1990”.

mas apenas para aqueles que se adequarem ao conjunto de competências técnicas, científicas, culturais e afetivas que o mercado reconhece como desejáveis do ‘novo’ cidadão produtivo”.

Se considerarmos o egresso do ensino médio integrado à educação profissional, podemos perceber que, em nosso país, não há uma política pública<sup>6</sup> que assegure a inserção econômica dos jovens no mercado de trabalho. Como bem colocou Frigotto (Op. cit. p. 530), baseado em dados recentes de pesquisa sobre juventude brasileira e emprego de Márcio Pochmann, do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (Cesit) da Unicamp, no Brasil “há uma crise crônica na transição do sistema educacional para o universo do emprego”. Ademais, o jovem pobre só vai progredir por mérito, o que esbarra com a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas de nosso país, quando o sujeito tem que enfrentar filtros e concorrências. Uma formação favorável durante toda a história escolar do indivíduo é, sem dúvida, fator preponderante para a igualdade de oportunidade de acesso a níveis mais elevados de ensino, bem como para uma exitosa inserção cultural, social, política e econômica do sujeito; no entanto, lamentavelmente, as políticas públicas voltadas para a educação básica não têm contribuído para garantir um ensino de qualidade em nosso país.

Como observou Oliveira (2000, p. 92),

Em breve, todos terão oito anos de escolarização, mas nem todos terão acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem mesmo a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas para demandas por qualidade de ensino.

Mais de uma década depois, tal observação revela toda a sua atualidade. Da leitura de Frigotto (2007, 2008; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011), entretanto, depreende-se que a política educacional atual está retomando os ideais da ditadura militar, na medida em que visa a preparação exclusivamente para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral do sujeito, que propicie sua emancipação para a escolha de diferentes rumos, bem como para um efetivo envolvimento na tarefa de transformação da sociedade injusta, cindida em classes, marcada por antagonismos e conflitos, em que vivemos.

Os desafios colocados para o Ensino Médio e para o Ensino Médio Integrado ao Técnico de Nível Médio em particular, não se esgotam por aqui. A tão sonhada formação integrada, por sua vez, que se coloca como imprescindível para o efetivo desenvolvimento do sujeito, viu-se esvaír mediante a fragmentação entre educação geral e formação profissional,

---

<sup>6</sup> Políticas públicas, de acordo com Souza (2006), compreendem um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos; para a autora, política pública se constitui, assim, na soma das atividades dos governos que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Na concepção de Saraiva e Ferrarezi (2006, p.28) “trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”.

consolidada pelo então decreto n. 2.208/97, durante o governo Fernando Henrique Cardoso.<sup>7</sup> Para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626), tal decreto constituiu-se numa “síntese emblemática do ideário da educação para o mercado”. Sua revogação pelo decreto n. 5.154/04 restabeleceu a formação integrada, mantendo-se, todavia, as formas concomitante e subsequente como possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, contidas no decreto n. 2.208/97. Vários autores (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011; CIAVATTA e RAMOS, 2012; OLIVEIRA, M. R. N. S., 2000; SANTOS, 2008; FERRETTI, 1997) apontam que o decreto n. 5.154/04 conservou os mesmos princípios estabelecidos pelo anterior, promovendo apenas algumas atualizações e esclarecimentos de alguns conceitos.

A esse respeito, eis o que declaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1095):

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto [do decreto n. 5.154/04], dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. [...] acomodou[-se] o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas.

A manutenção dos princípios norteadores do decreto n. 2.208/97 pelo 5.154/04 significou, mais uma vez, a derrota das forças que lutavam por uma educação integrada, de qualidade, para a classe trabalhadora.

Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626-7), referindo-se ao decreto 5.154/04, asseveram:

[...] sua origem remota está na educação socialista, politécnica ou tecnológica, que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional está nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos de 1980, que buscavam assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia<sup>8</sup>.

Universalizar a articulação entre formação geral e profissional, numa perspectiva integrada, constitui-se num imperativo para a superação da dualidade histórica que tem

<sup>7</sup>Ciavatta e Ramos (2012, p. 20), referindo-se a Shiroma, Moraes e Evangelista (2003, p. 11), evidenciam como nos anos do governo FHC as decisões fecharam-se distante “dos fóruns democráticos e do debate, do rico consenso que educadores brasileiros construíram sobre pontos básicos da educação brasileira, na luta pela democratização do país”.

<sup>8</sup> Frigotto e Ciavatta (2011, p. 624), com base em Saviani (1989, p.17), explicam que o termo ‘politecnia’ foi concebido no sentido da educação socialista do início do século XX, como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

marcado o ensino médio. Na perspectiva dos autores em pauta, a educação precisa se nortear pelo princípio da integração entre o pensar e o fazer para a constituição/ressignificação da identidade do sujeito. Todavia, os mesmos autores esclarecem que, como tal dualidade foi forjada nas contradições e antagonismos constituintes de nossa história enquanto país, só poderá ser superada num contexto mais amplo, mediante reestruturações profundas, a começar por políticas distributivas.

Se considerarmos o ensino médio integrado como um espaço/tempo de superação, no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho, a ideia de formação integrada revela toda a sua relevância. Vislumbra-se, nessa perspectiva, a apreensão, pelo trabalhador, das contradições das relações sociais de produção, ao produzir sua existência com seu trabalho, “não por adaptação à realidade dada, mas em confronto com ela e visando a sua transformação, o que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 85).

Assim,

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (BRASIL, 2010, p. 40).

A formação para o trabalho, nessa perspectiva, se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho, uma vez que se integra à ciência e à cultura, incorporando valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que fundamentam a práxis humana, num movimento de releitura do mundo e ressignificação de conceitos. A educação profissional, por esse ângulo, não se resume a ensinar a fazer e preparar para o mundo do trabalho, mas visa à habilitação para a autonomia e criticidade no exercício de profissões, mediante o entendimento das dinâmicas sócio-produtivas da sociedade hodierna.

Como bem expressaram Ciavatta e Ramos (2012, p. 26), “os conhecimentos específicos de uma profissão [...] não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção”. Daí a necessidade da integração dos conhecimentos específicos com os de formação geral.

Todavia, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1093), esclarecem que “a sobreposição de disciplinas, consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração [...]”. Para Ramos (2005, p. 122), “a integração exige que a

relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

Na visão desses autores, a proposta de integração difere-se de simultaneidade: não basta ofertar ao mesmo tempo disciplinas de formação geral e específica. Trata-se de contextualizar a formação, integrando teoria à experiência da prática profissional, relacionando “[...] parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 27). Para as mesmas autoras, a interdisciplinaridade, nessa perspectiva, torna-se necessária para o relacionamento dos conceitos de diversas disciplinas, à luz das situações concretas que se busca entender.

Nesse sentido, Ciavatta e Ramos (2012) explicam a distinção em relação à interdisciplinaridade do currículo por competências, já que o desenvolvimento de competências demandaria mesclar conhecimentos disciplinares com os saberes prévios dos estudantes em situações específicas de aprendizagem.

Todavia, asseveram as autoras:

Ocorre que, ao ser orientado pelas competências, a seleção e o ordenamento de conteúdos terão como fim os desempenhos profissionais e não a compreensão do exercício profissional como mediação de relações sociais de produção e dos processos produtivos como particularidade da realidade social (ibid. p. 27).

O aprofundamento científico dos conceitos, nessa perspectiva, é imprescindível para a formação integral do sujeito e a dimensão técnico-organizacional do trabalho

[...] é somente um dos campos de referência da seleção de conteúdos, posto que os processos produtivos, como particularidade, seriam analisados e apreendidos em múltiplas dimensões que os relacionem à totalidade do real (ibid., p. 27).

Nas palavras de Ramos (2005, p.120):

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Em seguida, a autora conclui:

[...] um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia. [...] baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e

conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros (p. 108-9).

Portanto, de acordo com os autores em pauta, não há como pensar em educação de qualidade sem integração, interdisciplinaridade e dinamismo para a releitura dos fatos e reconstrução dos conceitos socialmente elaborados. Afinal, à educação cabe o encaminhamento do estudante para que o mesmo conheça os conceitos já construídos sobre os fenômenos, a fim de que possa reconstruí-los, reestruturá-los, ressignificá-los, criticá-los e superá-los para seu próprio crescimento e também da coletividade, promovendo transformações sociais. Desse modo, nas condições do Ensino Médio na atualidade, apresenta-se a necessidade de superação do caráter dualista e excludente desse nível de ensino, rumo à construção da escola unitária, gratuita e laica para a classe trabalhadora.

A ideia do caráter excludente do Ensino Médio é reforçada por Oliveira (2009) em sua análise sobre esse nível de ensino no Brasil. Para ele, “contraditoriamente, mas na mesma lógica do processo de exclusão da classe que vive do trabalho, a história do Ensino Médio é a história da inclusão daqueles que puderam e podem, em virtude de uma condição de classe distinta, apropriar-se da produção material e não material” (p. 55).

Na mesma direção, Kuenzer (2002, p. 43) registra que “[...] o Ensino Médio no Brasil tem exercido, entre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares”.

Nas palavras da autora:

Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, isso sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento dessa relação. Assim é que, não por coincidência, os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social (ibid., p. 43).

Nesse sentido, a observação efetuada por Sales Oliveira (2000, p. 46) é bastante pertinente.

Para ela,

[...] a despeito de todo o visível esforço de argumentação no sentido de que se estaria propondo uma escola unitária e tecnológica para todos, no contexto das novas características dos setores produtivos e de serviços, sobretudo pelas definições e procedimentos de organização e estruturação curricular propostos, não há como negar, um ponto nevrálgico: o reforço à denominada dualidade estrutural, historicamente presente no Ensino Médio e que implica trajetórias escolares diferentes, hierarquizadas, de qualidade diferente, para clientelas diversificadas,

cujas diferenças não são, por certo, explicadas por competências que elas trazem, com base em critérios naturais e/ou de esforço e mérito individuais.

Se observarmos a necessidade que tem a classe trabalhadora em relação ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, veremos que há outros desafios a serem superados para a garantia da equidade educacional e formativa dos sujeitos. O caráter instrumental que a formação profissional pode adquirir para a classe menos favorecida é um desses desafios. Segundo Ramos (2011, p. 777), “para elas, [pessoas da classe trabalhadora], o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentá-las para o exercício profissional”. Dessa forma, as dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho podem condicionar o tipo e o nível da formação direcionada aos sujeitos menos favorecidos e, como afirma Kuenzer (2007, p.506), favorecer “[...] a continuidade de propostas precárias de educação profissional para legitimar a inclusão em trabalhos precarizados, de modo a alimentar o consumo predatório da força de trabalho”.

Vários são os desafios apontados em relação ao Ensino Médio brasileiro, e especialmente em relação ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de nível técnico. Oliveira (2009, p. 56), por exemplo, evidencia que “[...] um dos maiores limites para a efetivação da formação integrada resulta da política de financiamento instituída pelo Estado brasileiro”.

Portanto, ciente de nossa trajetória histórica enquanto país, de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho, da prevalência de um projeto forjado pela classe dominante que priva os menos favorecidos dos direitos e garantias fundamentais, pode-se afirmar que a promoção da equidade e justiça passa, necessariamente, pela igualdade de acesso e de condições de permanência no sistema de ensino a todos os cidadãos, em todos os níveis educacionais. Passa igualmente pela promoção da qualidade do ensino oferecido na rede pública, visto dela dependerem os estudantes de baixa renda, sujeitos aos mesmos processos seletivos por que passam os candidatos de classe média e alta – estes, geralmente têm uma sólida formação na educação básica, obtida na rede privada de ensino – quando do acesso ao ensino profissional, bem como ao ensino superior. De uma forma mais profunda, passa por políticas de redistribuição de renda e pelo exercício de influência por atores da sociedade civil, no que tange à formulação/implementação/avaliação de políticas públicas em geral, criando seus interlocutores e fazendo “pressão pela institucionalização da sociedade política e por mecanismos de cobrança de responsabilidade pública” (COHEN, 2003, p. 419).

\*\*\*\*\*

Diante de todas essas constatações teóricas acerca do ensino médio integrado, no Brasil, e diante das limitações e contradições apontadas por inúmeros autores (FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO, 2008; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; CIAVATTA e RAMOS, 2012; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, M. R. N. S., 2000; SANTOS, 2008; FERRETTI, 1997; FERRETTI, 2008; ALBERTO, 2005; JACOMETTI, 2008; RAMOS, 2002; RAMOS, 2011), torna-se imperioso buscar compreender de forma mais aprofundada o modo como os sujeitos que estão envolvidos nessa etapa de ensino vivenciam suas experiências escolares, bem como as repercussões subjetivas a elas associadas. Com esse intuito é que nos direcionaremos, agora, ao próximo capítulo, com vistas a analisarmos as perspectivas teóricas de autores que colaboram, fundamentalmente, para a compreensão da intrincada relação entre cultura contemporânea, instituições educacionais e condição juvenil na atualidade.

### 3 A CONDIÇÃO JUVENIL BRASILEIRA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM ANÁLISE

Pensar a atual condição juvenil brasileira na escola de ensino médio integrado requer que analisemos as transformações sociais, culturais e subjetivas pelas quais tem passado a sociedade ocidental nos últimos 50 anos (DAYRELL, 2007; SILVA, PELISSARI e STEIMBACH, 2013; BAUMAN, 1998; BIRMAN, 2006; JERUSALINSKY, 2004; JUSTO, 2012; OLIVEIRA, A. M., 2012, 2012b e 2014; OLIVEIRA, A. M. e TOMAZETTI, 2012). Desde meados da década de setenta, “[...] vive-se um contexto político de desregulamentação das economias nacionais em favor da liberdade concedida ao capital [...] com suas inevitáveis incidências na vida privada dos sujeitos contemporâneos” (OLIVEIRA, A. M., 2012, p. 18). Dessa forma, elementos como a incerteza e a insegurança passam a impregnar o cotidiano de grande parte dos trabalhadores que, sujeitos à vulnerabilidade e precariedade dos postos de trabalho, vêm obscurecida a possibilidade de elaboração de projetos de longo prazo (Idem, *ibidem*).

Para o mesmo autor, a essa desregulamentação econômica seguiu-se uma desregulamentação social, de forma que

Tradição e religião, [...] antigos pilares da idade moderna (BAUMAN, 1998), apartados de sua antiga eficácia social, na orientação das condutas, são vistas quase sempre com desconfiança e desprezo (OLIVEIRA, A. M., 2012, p. 19).

Essa crise de legitimidade das antigas instâncias que sustentavam a identidade do sujeito moderno, fez com que a dúvida e a insegurança se colocassem como elementos reais para o sujeito contemporâneo, em suas tentativas de ancorar as narrativas do eu (OLIVEIRA, A. M., 2012b; OLIVEIRA, A. M. e TOMAZETTI, 2012). Ademais, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, deixando o ambiente privado do lar e se inscrevendo na esfera pública – sem falar na disponibilidade de anticoncepcionais e na crítica ao modelo patriarcal de sociedade,

[...] a família moderna cedeu seu status de solidez e hierarquização tradicional dos papéis de seus membros para núcleos familiares menos coesos e estáveis assim como para uma reorganização e flexibilização nas formas de ser dos sujeitos (Idem, p. 109).

Para esses autores, dessa maneira, uma das consequências desse processo é que a economia<sup>9</sup> afetiva das famílias se alterou significativamente, considerando que o papel

---

<sup>9</sup> O termo “econômico”, para a Psicanálise, diz respeito à quantidade de investimento psíquico em algo. “Qualifica tudo o que se refere à hipótese segundo a qual os processos psíquicos consistem na circulação e repartição de uma energia quantificável (energia pulsional), isto é, susceptível de aumento, de diminuição, de

masculino em relação ao cuidado dos filhos pouco ou nada mudou a partir de então, fazendo com que crianças e adolescentes<sup>10</sup> vivenciassem a solidão cotidianamente.

Birman (2006, p. 38), por sua vez, assim assevera a respeito:

[...] estamos ainda num momento histórico de passagem entre as ordens familiar moderna e pós-moderna, de maneira que as figuras parentais não conseguiram ainda encontrar a melhor solução e ponto de equilíbrio para tudo isso, qual seja, entre terem seus projetos existenciais singulares e o cuidado familiar dos filhos. Com isso, a fragilidade do investimento afetivo se faz geralmente presente, com os desdobramentos nefastos que isso provoca.

Aqui, mais uma vez, fazem-se pertinentes os apontamentos de Oliveira, A. M. (2014, p. 186) acerca do processo ora em foco, ao destacar que:

[...] a uma maior ausência de suporte afetivo na família, segue-se a constituição de um eu frágil, pouco investido narcisicamente. Investir narcisicamente no eu significa inscrever o sujeito em um circuito desejante, no qual a busca do que se espera do filho coloca em movimento o desenvolvimento da criança. Os cuidados biológicos certamente são importantes, protegendo-nos da doença e de inúmeros desconfortos de ordem orgânica. Contudo, são os cuidados de ordem afetiva, particularmente o desejo que se manifesta como expectativa sobre o outro, que robustecem a criança e o adolescente, de maneira a fazê-los caminhar na direção de tentarem decifrar o que deles se aguarda [...].

Assim, o autor entende, a partir do aporte teórico da psicanálise, que a agressividade pode tornar-se um traço comportamental na vida de sujeitos que, diante de um contexto sociocultural de subinvestimento narcísico, traz consigo os “[...] sintomas de um eu que se identificou de forma frágil com as figuras parentais” (Idem, p.187).

Outro ponto destacado por Oliveira, A. M., (2012, p. 21) em relação às mudanças operadas nas últimas décadas, diz respeito à relação dos sujeitos com as mercadorias. Para o autor, vivemos uma sociedade de consumidores onde a

[...] instabilidade nos critérios de valoração social através de uma constante modificação dos padrões incentivados pela mídia e da obsolescência intencionalmente produzida dos artigos da moda, por exemplo, tem gerado uma incidência contundente na elaboração dos estilos de vida de homens e mulheres. Os objetos que adquirimos já não devem durar, pelo contrário, devem possuir uma durabilidade sempre até segunda ordem.

Essa relação descartável para com a posse de mercadorias incentivada nas retóricas publicitárias, segundo o autor em pauta, se vê refletida também nos “vínculos humanos: as relações afetivas se mostram cada vez mais regidas por uma lógica de mercado” (Idem,

---

equivalências” (DICIONÁRIO CARABAJAL DE PSICANÁLISE CLÍNICA. Disponível em: <http://www.academialetrasbrasil.org.br/dicionariopscarabajal.htm>).

<sup>10</sup> Neste trabalho, o termo “adolescente” se apresenta como uma construção cultural e aponta para uma fase de acontecimentos psíquicos que atravessam o período da juventude (OLIVEIRA, A. M. e TOMAZETTI, 2012; JERUSALINKY, 2004). Este último, por sua vez, é visto como uma categoria definida também histórica e socialmente, não possuindo caráter universal, homogêneo ou estável, portanto, não podendo ser tomado etária e biologicamente como uma fase de transitoriedade entre a infância e a vida adulta (SILVA, PELISSARI e STEIMBACH, 2013).

ibidem). Assim é que se pode observar a efemeridade nos relacionamentos humanos e a perda de sentido dos projetos pessoais duradouros.

Houve, segundo Oliveira, A. M. (2012; 2014), uma re-hierarquização dos valores a partir das transformações operadas desde meados do século XX: a introspecção, a leitura de obras clássicas da literatura e o questionamento sobre os sentidos da vida e seus desdobramentos, tão valorizados na modernidade, cedem lugar à valorização do prazer imediato, onde “[...] o aqui-e-agora assume um papel de centralidade [...]” (OLIVEIRA, A. M., 2012, p. 20).

A centralidade do corpo no discurso social também se constitui como elemento de análise para Oliveira, A. M. (2014) e Oliveira, A. M. e Tomazetti (2012). Para os autores, a influência da publicidade, da moda e dos discursos que destacam os cuidados com a saúde, fez conformar “[...] uma discursividade social que interpela o eu na direção da assunção de estratégias de vida que coloquem o corpo como elemento central na construção de suas narrativas pessoais” (OLIVEIRA, A. M., 2014, p. 189).

Na visão do autor, estaríamos a assistir um “[...] deslocamento da primazia de aspectos intimistas na construção e descrição do eu para aspectos sustentados somente pela exterioridade” (Idem, ibidem). Baseando-se em Costa (2005), o mesmo autor acrescenta: “as formas de vida [...] passaram a se legitimar no plano do debate científico. [...] A virtude moral deixou de ser o único padrão de vida reta e justa. [...] a forma corporal [tornou-se] garantia de admiração moral” (OLIVEIRA, A. M., 2014, p. 189-0).

Tal fenômeno, segundo o autor, estaria a favorecer processos de construção de si nos quais o outro se faz dispensável ou obsoleto, na medida em que “[...] o sujeito constitui-se no ponto de partida e de chegada do cuidado de si” (Idem, p. 192).

É em meio a esses estímulos e mudanças, pois, que os adolescentes contemporâneos têm de elaborar a construção de suas condutas na direção que a cultura lhes aponta, sendo os discursos parentais, ao que tudo indica, menos importantes que as narrativas sociais elaboradas fora do contexto familiar (OLIVEIRA, A. M., 2012).

Justo (2012), a seu turno, colabora com a discussão ao destacar a escola entre as instituições modernas. Segundo o autor, com o advento do capitalismo e do pensamento liberal burguês, as instituições, instrumentos imprescindíveis para o funcionamento da sociedade, entre elas a família e a escola, foram profundamente remodeladas, todas a serviço dos interesses do capitalismo. Todo esse processo de criação ou remodelagem das instituições na modernidade se deu “[...] sob uma mesma lógica ou sob um mesmo princípio de organização da sociedade, das relações humanas e de exercício do poder e de dominação: o

princípio do confinamento” (JUSTO, 2012, p. 28). O principal objetivo das instituições na modernidade, segundo o autor, era disciplinar, modelar corpos e mentes para o êxito do capitalismo. A escola, por exemplo, demonstrou exercer essa função de confinamento e disciplina através do internato, do estabelecimento de normas rígidas de conduta e da exigência de submissão como condição essencial da educação.

O autor adverte, porém, que

[...] atualmente, a escola vive com uma grande frustração e fracasso aquilo que antes exibía como seu grande triunfo: a disciplina, a “docilização” da rebeldia e da desobediência. Aquilo que antes a escola produzia para a sociedade, fornecendo-lhe fundamentos para a dominação e para o exercício do poder, hoje não consegue produzir nem para consumo próprio. [...] a escola, na verdade, está no epicentro de uma crise institucional provocada por uma mudança profunda na lógica do capitalismo atual e da cultura que o acompanha (JUSTO, 2012, p. 29).

As transformações que se processam ultimamente fazem com que o sistema capitalista, antes forjado sob a lógica do confinamento, da concentração, da associação, da prisão do indivíduo em cercados geográficos e psicossociais, sob a ótica da disciplina, coerção e repressão, opere sob a lógica inversa: “[...] implementa-se a movimentação cada vez mais intensa, a habitação de espaços abertos e instáveis, a desterritorialização e o desenraizamento, ou seja, instaura-se uma lógica que tende a substituir o sedentarismo pelo nomadismo em todos os planos da vida” (Idem, p. 30).

A estabilidade da vida, como bem colocaram Oliveira, A. M. (2012) e Oliveira, A. M. e Tomazetti (2012), antes radicada num determinado lugar, alicerçada em vínculos sólidos e duradouros, “[...] estaria cedendo lugar para um outro modo de vida marcado pelo abrandamento, pela fragilização e pela provisoriedade de vínculos do sujeito a territórios sociais afetivos” (JUSTO, 2012, p. 30).

A constituição do sujeito, por sua vez, não está imune a essa nova configuração, de forma que o sujeito sedimentário da modernidade, que era também sedimentário em sua personalidade, se mostra cada vez mais submisso aos discursos hegemônicos da sociedade hodierna.

Assim, de acordo com Justo (2012, p. 31),

O sujeito contemporâneo [...] não é mais aquele fixo, identitário, mas sim aquele que vive em constante transformação de ideias, pensamentos, crenças, valores, condutas, relações afetivas... É um “desassentado”, mergulhado na fluidez, na desterritorialização, no nomadismo e na transformação constante. A sociedade não requer mais aquele sujeito reto, parado, coerente, previsível, controlado, comedido, estável, persistente, organizado, uno, indivisível... Requer, ao contrário, um sujeito plástico, flexível, criativo, fragmentado, múltiplo, difuso, impulsivo, intempestivo, incontrolável e aventureiro. Um sujeito que possa transitar de um lugar a outro, de um sentimento a outro, de um produto a outro, migrando também internamente, percorrendo todos os seus espaços interiores, alargando o máximo possível suas

possibilidades afetivas, cognitivas e executivas, acelerando ao extremo o ritmo de seu funcionamento.

Dessa forma, o êxito de funcionamento da máquina social é potencializado, já que um sujeito cada vez mais individualizado disporá de mais energia para tal, podendo ser mais ágil, dinâmico e útil, adaptando-se ligeiramente a cada nova situação ou demanda, sendo, portanto, mais produtivo e interessante para o sistema capitalista (Idem).

As consequências dessa nova lógica, conforme já colocado por Oliveira, A. M. (2012) e Oliveira, A. M. e Tomazetti (2012), é o esgotamento físico e psíquico do sujeito, que é exposto à insegurança, à incerteza, à imprevisibilidade, à solidão e ao isolamento, nos dois últimos casos, devido ao enfraquecimento da presença do outro (JUSTO, 2012). Somando-se a isso, o sujeito é responsabilizado pelo próprio êxito ou fracasso de seus empreendimentos pessoais, sendo que a noção de coletividade e compromisso mútuo torna-se esmaecida mediante um processo de desregulamentação, no qual se remete tudo ao âmbito privado (Idem).

A tarefa da escola, nessas circunstâncias, torna-se bastante complexa. De acordo com Justo (2012, p. 36-7),

Sobre ela, recai hoje a responsabilidade da formação “integral”, ou seja, é encarregada da tarefa de cuidar do desenvolvimento da criança e do adolescente no plano cognitivo, emocional, afetivo, social, político e tantos outros tidos como necessários para a formação do sujeito desse tempo. A escola firma-se como uma superinstituição, depositária dos fracassos de suas coirmãs e, sobretudo, como um dos últimos redutos de confinamento da moribunda sociedade disciplinar.<sup>11</sup> Chega a ser paradoxal visualizar o funcionamento social hoje primado pelos espaços abertos, pela automação, pelas relações impessoais, pela sociedade dispersiva, e, ao mesmo tempo, ainda mantendo a escola como espaço fechado e de confinamento organizado por segmentações rígidas de tempo e espaço, como muito bem demonstra a existência da clássica sala de aula, a divisão dos alunos em turmas e a seriação.

Em seguida, o autor conclui:

Em tempos de globalização, exige-se da escola que continue como instituição local, mantendo vínculos estreitos com a família e a “comunidade”; em tempos de uma associatividade tribalista, assentada em relacionamentos flexíveis e em ligações emocionais, cobra-se da escola o desenvolvimento de um espírito de “grupo” entre os alunos caracterizado, fundamentalmente, pela criação de vínculos sólidos e duradouros e forjados no compartilhamento de objetivos racionais; em tempos de declínio da figura paterna, representante fundamental da lei na estrutura psicológica, e de ascensão das figuras materna e fraterna, fundadoras do desejo e dos relacionamentos horizontais, a escola continua sendo instada a zelar pela disciplina, pela ordem, pela obediência e pelas renúncias a desejos primitivos, centrando a figura do professor como ideal do ego e representante da lei, arremedando uma estrutura edípica de relacionamento, hoje em franco declínio; numa época em que o

---

<sup>11</sup> Para Justo (2012, p. 33), “[...] a sociedade disciplinar está dando lugar à sociedade do controle. [...] Portanto, a habitação dos espaços abertos, o aumento da velocidade, a expansão da circulação do sujeito e a autonomia não se traduzem em maior liberdade. Significa, isto sim, um outro modo de aprisionamento e subordinação aos novos imperativos do capitalismo”. A esse respeito, ver também Dayrell (2007).

conhecimento se expande para além das fronteiras tradicionais da ciência e dos saberes especializados, a escola continua se valendo da disciplinarização dos conteúdos compartimentados; num tempo em que as pessoas são distanciadas umas das outras, dispersas e privadas de contatos face a face, a escola amontoa gente, comprime-as umas com as outras colocando-as cara a cara... Enfim, temos uma escola aparentemente apartada do tempo e do lugar onde ela está situada.

A escola, tal como está estruturada, depara-se com sérias dificuldades para lidar com as necessidades desse sujeito contemporâneo. Afinal, dela está sendo exigida a formação do sujeito nômade, aberto à experiência de uma multiplicidade de interações afetivas, sociais e de contatos com toda a diversidade da produção cultural. É nela, também, que se dá a compreensão dos problemas e tensões de todas as esferas da vida “[...] onde subjetivações<sup>12</sup> das condições vividas nesse tempo acontecem de forma intensa e com toda radicalidade” (JUSTO, 2012, p. 37).

A esse respeito, o mesmo autor é categórico ao afirmar:

[...] a escola, propriamente dita, sendo ainda o principal estabelecimento educacional, está indo muito mal. Ela não consegue dar conta das demandas da contemporaneidade e nem possui os instrumentos necessários para isso. Ela acolhe subjetividades deste tempo e possui uma estrutura organizacional de outro tempo bem distinto (Idem, p. 42).

A crise da escola pública dos dias atuais é igualmente reiterada por Souza (2002),<sup>13</sup> para quem a profunda transformação sofrida pela escola, em sintonia com a também transformada cultura contemporânea, não permite que os objetivos<sup>14</sup> do passado consigam se efetivar. A autora acredita que os padrões tradicionais estão sendo rompidos e que “[...] o indicador mais visível dessa transformação da escola seja justamente o desmonte do poder disciplinar” (SOUZA, 2002, p. 110).

Na visão da autora, acontece um esvaziamento do conteúdo educativo original dos dispositivos disciplinares, apesar de estes se manterem. O que antes, segundo Souza (2002, p. 111), visava o “[...] aperfeiçoamento moral e espiritual, edificação e ascese ou meio de assimilação do conhecimento”, hoje constitui-se meramente na “[...] tentativa de viabilizar o funcionamento do estabelecimento escolar”.

Nessas circunstâncias, os jovens estudantes que interagem no âmbito da regulação do sistema, se deparam com a “[...] necessidade de se *ajustarem* à instabilidade das regras e se

<sup>12</sup> O termo “subjetivar”, para Justo (2012, p. 43), significa “[...] vivenciar cognitivamente e afetivamente as condições de sua existência [o autor faz referência ao ser humano] e responder a elas conforme as metabolizações ou elaborações que realiza com todo o equipamento e dispositivos psicológicos dos quais dispõe: pensamento, linguagem, consciência, inconsciente, percepção, memória, desejos, emoções, sentimentos, dentre tantos outros”.

<sup>13</sup> Para a elaboração deste trabalho, a autora contou com os resultados de uma pesquisa por ela desenvolvida em estabelecimentos escolares públicos de ensino médio da capital paulista, onde jovens estudantes participaram de sessões de entrevistas coletivas e responderam a um questionário fechado.

<sup>14</sup> A autora se refere à perpetuação da cultura por meio da formação e socialização das novas gerações.

desvencilharem dos obstáculos do cotidiano escolar” (Idem, *ibidem*) [Grifos do autor]. Todavia, segundo a autora, “esse ajustamento ou adaptação não se dá pela via da interiorização de hábitos, valores e modelos de conduta, mas pelo exercício do pensamento instrumental, que avalia racionalmente os meios para a consecução de um fim particular” (SOUZA, 2002, p. 111-2).

Ademais, na visão da autora, esse processo de esvaziamento do poder disciplinar no interior da escola não se traduz em maior democratização da mesma ou mais atenção às demandas e direitos dos estudantes. Significa, isto sim, “[...] que ela [a escola] abdicou do seu objetivo de educar e formar os indivíduos” (Idem, p. 113). Essa inexistência de regras claras, preestabelecidas e estáveis, com critérios justos que não favoreçam nenhuma discriminação, faz com que uma “crise moral” acompanhe a uma “crise institucional”, segundo Souza, uma vez que burlar uma regra não significa infringir uma norma legitimamente instituída, mas simplesmente optar pela melhor estratégia para a consecução de uma finalidade imediata e particular.

Assim, de acordo com a autora, “[...] a escola pode estar formando indivíduos que seguirão descrentes da lei, da justiça e da ordem, que no futuro acreditarão que toda regra é arbitrariedade e burocracia inútil” (SOUZA, 2002, p. 113).

Os desdobramentos desse processo, segundo Souza, são inevitáveis, fazendo com que a formação integral do sujeito para o efetivo exercício da cidadania, tarefa primordial da escola, não se efetive integralmente, uma vez que as atitudes desenvolvidas pelo indivíduo não são de crítica inconformada e transformadora, mas sim de “[...] adaptação<sup>15</sup> ao caos e à desordem” (Idem, *ibidem*).

A esse respeito, a autora argumenta que:

A escola de ensino médio não mais disciplina a mão-de-obra [...]. Ela também não ensina nem *teoria* nem *prática* [...], mas *habilidades*. [...] levanto a hipótese de que a principal habilidade desenvolvida na escola pública hoje seja justamente a capacidade de [...] aprender a identificar os meios mais adequados para a sobrevivência em condições sociais mutáveis. É possível que a ação educativa, ainda que de maneira não intencional, resume-se, nos dias de hoje, no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de, pelo exercício do pensamento instrumental, adaptar-se a um meio social de regras instáveis. [...] Numa palavra, creio que não seja mais o disciplinamento da força de trabalho o que promove a escola, mas a adaptação do indivíduo à instabilidade, ausência de autoridade e de critérios, prevalência dos interesses individuais sobre os coletivos, descrédito da justiça e da lei que caracterizam a vida contemporânea. Ainda que com forma e conteúdo novos, a escola pública continuaria mantendo uma importante dimensão socializadora, de ajustamento ao meio social, portanto (SOUZA, 2002, p. 115-7) [Grifos do autor].

---

<sup>15</sup> Para Souza (2002, p. 114), a “[...] conduta de adaptação vai além da simples assimilação da realidade, consistindo numa ação praticada pelo indivíduo, que manipula estratégias e calcula racionalmente meios e fins”.

A essas constatações somam-se outras igualmente importantes para a compreensão da condição juvenil brasileira na escola contemporânea. Dayrell (2007, p. 1116), percebe um “processo de massificação da escola pública” que, se por um lado significou a ampliação do acesso para as camadas populares e a superação de barreiras que impediam-nas de frequentar a escola, por outro, “[...] consolidou o sistema público de ensino no Brasil como uma ‘escola para pobres’, reduzindo e muito o seu poder de pressão e o zelo pela qualidade”. Segundo o autor, tal processo favoreceu a transformação do próprio sentido do ensino médio que antes era visto como uma trajetória natural para quem intencionava a continuação dos estudos, agora, para a grande maioria dos jovens, passa a constituir-se no final do percurso da escolarização. Debate-se, mediante esse contexto, a prevalência do caráter propedêutico ou profissional a ser tomado por esse nível de ensino (DAYRELL, 2007).

Para o mesmo autor, não ocorrera ainda uma adequação da estrutura escolar a esta nova realidade e, se a escola se propôs a receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente a ponto de dialogar com os sujeitos e seu contexto.

Além do mais, segundo Dayrell (2007, p. 1117),

[...] predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade [...]. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”<sup>16</sup>, muito menos compreender a diversidade [...] com a qual a condição juvenil se apresenta.<sup>17</sup>

Dayrell assevera que a escola perdeu o monopólio cultural e de socialização dos jovens e, mesmo que tenha se tornado menos desigual, continua sendo injusta ao lidar com os jovens contemporâneos “[...] com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto” (2007, p. 1125). Ademais, segundo o autor, “a escola [...] gera a produção do fracasso escolar e pessoal” (Idem, p. 1123) ao jogar sobre o jovem<sup>18</sup> a responsabilidade de ser mestre de si mesmo, colaborando para a configuração de novas formas de desigualdade social e de dominação.

Oliveira, A. M. e Tomazetti (2012), por sua vez, corroboram os argumentos ora colocados ao destacarem que as salas de aula contemporâneas, principalmente aquelas que

---

<sup>16</sup> Para Dayrell (2007), ser jovem e ser aluno não são a mesma coisa, sendo necessária a aceitação da condição de aluno. Dubet (1997, p. 225), também compartilha da mesma ideia ao colocar que “[...] é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos [...]”.

<sup>17</sup> De acordo com Dayrell (2007, p. 1119), “na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna”.

<sup>18</sup> O autor faz referência ao jovem oriundo das camadas menos favorecidas.

comportam o sujeito adolescente, ainda estão estruturadas em torno dos ideais que sustentaram a escola moderna. Para os autores, a insistente negação do entorno social e cultural dos atores escolares faz com que o espaço escolar seja permeado por conflitos e tensões entre adolescentes – detentores de uma discursividade pós-moderna – e professores, cuja maior parte ainda se baseia numa discursividade moderna para a definição de suas condutas.

A respeito das relações que ocorrem no ambiente escolar, especialmente aquelas existentes entre estudantes e professores, Dayrell (2007) novamente contribui ao perceber uma mudança significativa nessa relação, principalmente no que se refere à autoridade. Para Oliveira, A. M. e Tomazetti (2012b), tal fenômeno está associado a uma profunda desvinculação entre as novas e as velhas gerações desde meados do século XX, com seus consequentes desdobramentos. Dessa forma, “[...] a desconsideração pelos saberes e conhecimentos provenientes do passado [...]” (p. 195) por parte dos sujeitos pós-modernos, acarreta a perda progressiva do lugar de autoridade docente frente aos estudantes, já que aqueles se constituem em atores que transmitem os saberes validados pela escola que “[...] é, por excelência, lugar do passado” (Idem, p. 196).

Segundo os autores, a disseminação da informação, que passa a assumir caráter de conhecimento, também colabora para a destituição das autoridades escolares na orientação e ressignificação de concepções de mundo, de sociedade, de ciência, de cultura e tantas outras questões que se apresentam nos dias atuais.

No entanto, vale destacar que, como lembra Justo (2012), o verticalismo da organização e a hierarquização de papéis e funções característicos das instituições tradicionais, entre elas a escola, vem sendo confrontado pelas relações que, atualmente tendem a se organizar em rede, horizontalmente, engendrando vinculações laterais e mais igualitárias.

Mesmo assim,

[...] a instituição escolar ainda insiste na figura do líder, nas relações verticais, na centralização do comando e do poder, vitimizando principalmente o professor ao impor-lhe uma função de liderança clássica num momento em que nem mesmo na família ela tem mais lugar (Idem, p. 48-9).

Oliveira, A. M. e Tomazetti (2012b, p. 197) apontam, dessa forma, a “[...] falência de uma instituição escolar ainda afeita a práticas pedagógicas que, embora obsoletas em nossos dias, insistem em negligenciar as alterações culturais a que todos assistimos, dentre elas a derrocada do poder instituinte da autoridade docente”.

Os autores explicam que a sociedade de consumidores, presentificada nos dias de hoje, não se mostra favorável à construção da autoridade, uma vez que essa construção exige algo em troca, inclusive o adiamento de prazeres. Numa sociedade onde “[...] os meios de comunicação de massa transformam tudo em entretenimento [...]” (CHAUI, 2006, p. 22) e as crianças e adolescentes são estimulados diariamente ao consumo e à fruição do prazer imediato, a busca de controle e disciplinamento, tão afeitos à escola moderna, torna-se um contrassenso (OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, 2012).

Somando-se a isso, como afirma Oliveira, A. M. (2012, p. 23),

O sujeito urbano contemporâneo [...] vê na celebridade a sua autoridade, na medida em que os seus discursos, do mesmo modo que aqueles da publicidade, orientam somente sobre o presente acerca das possibilidades de fruição prazerosa da vida em uma sociedade organizada em torno do consumo.

O professor, dessa forma, enquanto representante dos saberes do passado, é destituído da importância que lhe era atribuída (Idem).

O mesmo autor, em outro momento, coloca que nossa cultura, à medida em que

[...] fragiliza a figura docente e seus atributos, constituídos a partir de critérios intimistas [...] superestima aqueles vinculados ao culto ao corpo e seus cuidados, colocando o adolescente que hoje se encontra em fase escolar como ícone de uma sociedade que deslocou para a exterioridade os critérios de valoração social (OLIVEIRA, A. M., 2014, p. 190).

Ao que tudo indica, conforme já discutido ao longo deste capítulo, a sociedade hodierna, com suas transformações e nuances, pode estar a formar um sujeito individualista e onipotente (COSTA, 2005; OLIVEIRA, A. M. 2012 e 2014; BIRMAN, 2006; JERUSALINSKY, 2004).

Oliveira, A. M. (2014, p. 192) destaca que

narcisismo e onipotência podem ser apontados como traços comportamentais que, no atual cenário da escola contemporânea, podem estar a colaborar decisivamente para o incremento da fragilidade simbólica da figura do professor.

Tais constatações acerca do cenário contemporâneo, que favorece desinvestimento no futuro e uma ênfase no presente – aliás, “à medida que superinvestimos no corpo, desinvestimos de outras instâncias sociais, como [...] a própria cultura escolar” (Idem, p. 191) – leva alguns autores (OLIVEIRA, A. M. 2012; OLIVEIRA, A. M. e TOMAZETTI, 2012b; TOMAZETTI, et. al., 2012; SILVA, PELISSARI e STEIMBACH, 2013; SOUZA, 2002; DAYRELL, 2007) a perceberem a escola pública de ensino médio como um espaço social desregulamentado. Os mesmos autores acreditam ser preciso desencadear o interesse docente em promover momentos de horizontalidade na produção dos sentidos escolares, reconhecendo

a manifestação das singularidades juvenis. “É preciso que [a escola] aceite que haja uma vida adolescente [em seu interior] e que não a considere como um desvio” (DUBET, 1997, p. 228).

De acordo com Dayrell (2007, p. 1107),

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. Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente.

\*\*\*\*\*

Diante desse cenário, até aqui esboçado, apresentam-se indagações inquietantes acerca das repercussões desse contexto para o ensino médio integrado: em que medida essa mesma crise, apontada pelos estudiosos do tema em relação ao ensino médio regular, não estaria também presente no ensino médio integrado? Em que medida o ensino médio integrado não estaria também na iminência de uma crise, posto que, de um lado tem-se a sociedade contemporânea convocando os sujeitos para o prazer e para o entretenimento e de outro uma crise de sentido do ensino médio? Que lugar ocuparia o ensino médio integrado diante desse cenário, se ele também abriga os jovens e adolescentes, sendo também impactado pela cultura contemporânea? Apontariam as análises a serem efetuadas, a partir das entrevistas, uma perda de sentido do ensino médio integrado?

De posse dessas indagações ao longo do presente trabalho, iniciamos a etapa seguinte com vistas a aprofundar o olhar sobre o processo ora analisado. A apresentação do aporte teórico mostra-se de fundamental importância para o entendimento das questões levantadas na pesquisa, bem como possibilitará o entendimento das escolhas metodológicas apresentadas a seguir.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo utilizou uma abordagem qualitativa de pesquisa. A abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 11), “[...] enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

De acordo com Rocha e Ceretta (s.d, p. 9)<sup>19</sup>:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Para os autores, o que se busca é a compreensão do fenômeno estudado a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, sujeitos estes que se encontram imersos em um contexto maior, nele interferindo e sendo por ele influenciados. Assim, “[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico” (FREITAS, 2002, p. 27).

Como a presente pesquisa teve como sujeitos estudantes do Ensino Médio Integrado, que se encontram na fase da adolescência, a abordagem qualitativa foi de grande valia, uma vez que “[...] a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua *historicidade*, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou” (GÜNTHER, 2006, p. 202) [Grifo do autor]. Para a pesquisa qualitativa, “[...] a ênfase na *totalidade* do indivíduo como objeto de estudo é essencial [...]” (Idem, *ibidem*) [Grifo do autor].

Feitas essas considerações, cumpre assinalarmos que o procedimento de coleta de dados na presente pesquisa foi a entrevista. O entrevistador, no caso do presente trabalho, é servidor lotado na Coordenação Técnico-pedagógica da instituição receptora dos estudantes que foram ouvidos durante as entrevistas, e assim reconhecido por uma parcela considerável dos estudantes. A possibilidade de que o reconhecimento do lugar de fala do entrevistador tenha causado influência sobre as falas dos entrevistados não deve ser ignorada. Conforme Freitas, (2002, p. 25), na abordagem qualitativa “o pesquisador [...] faz parte da própria

---

<sup>19</sup> Artigo trabalhado na disciplina Metodologia Qualitativa, ministrada pela Professora Dra. Temis Gomes Parente.

situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise”.

Mesmo assim,

Ao contrário do que pensam os positivistas, cartesianos mais ortodoxos, a pesquisa qualitativa não acaba com a veracidade dos fatos, contudo, ao evidenciar as emoções, descortina novos rumos, apontando para o mais próximo possível da realidade. O lugar dos resultados da pesquisa não é mais o gráfico e a tabela, mas o próprio homem. Aquele que desencadeia, realiza e serve-se da pesquisa (RIBEIRO, 2000, p. 112).

Dessa forma, buscamos entender as questões colocadas para análise, cientes de que um distanciamento mínimo seria necessário para a condução satisfatória da pesquisa.

Entrevistou-se, por conseguinte, sete estudantes<sup>20</sup> do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, um de cada curso<sup>21</sup> ofertado na instituição, nesta modalidade de ensino. A intenção inicial era convidar os estudantes, informalmente, em sala de aula, visando à adesão voluntária dos mesmos para participação na pesquisa. A escolha das turmas a serem convidadas se daria de forma aleatória, caso houvesse mais de uma turma de terceiro ano em um mesmo curso<sup>22</sup>. Todavia, devido à paralisação em decorrência da greve dos servidores federais de educação, bem como à espera pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins – UFT – para a coleta dos dados, os estudantes foram contatados via telefone, recebendo o convite para participação na pesquisa. A maioria dos estudantes convidados rejeitou a proposta devido não estarem frequentando a instituição diariamente, motivo pelo qual achavam difícil a participação, ainda que a pesquisadora tenha se disponibilizado para se deslocar até o participante. Assim, foram feitas várias ligações, perpassando, em alguns casos, turmas inteiras para uma possível adesão. Em decorrência do contexto forjado pela greve e pelo fato de termos acesso a dados dos conselhos de classe, decidimos observar algumas questões no momento da escolha dos participantes, como questões de gênero e de desempenho dos mesmos. Essa observação nos permitiu distribuir os participantes entre estudantes destaque, estudantes de médio desempenho, estudantes com dificuldade de aprendizagem e estudantes faltosos. Dados estes de acordo com as colocações dos professores nos conselhos de classe. Assim, foram entrevistados três estudantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino, sendo, de acordo com os dados do último conselho de

---

<sup>20</sup> Os participantes têm entre 16 e 18 anos.

<sup>21</sup> Os cursos de Ensino Médio Integrado ofertados no IFTO/Campus Palmas são: Administração, Agrimensura, Agronegócios, Eletrotécnica, Eventos, Informática e Mecatrônica. Como mencionado, foram entrevistados um estudante de cada 3º ano.

<sup>22</sup> Cada curso só tem uma turma de 3º ano.

classe, 1 (um) estudante destaque, 4 (quatro) estudantes de médio desempenho, 2 (dois) estudantes com baixo desempenho, sendo que 1 (um) dos estudantes com baixo desempenho também falta muito às aulas.

Os estudantes foram entrevistados individualmente, numa sala da Coordenação Técnico-pedagógica do IFTO/Campus Palmas, momento em que estiveram na companhia unicamente da pesquisadora, o que, supõe-se, contribuiu para que os mesmos ficassem mais à vontade para relatar o que pensam a respeito das perguntas e/ou indagações pontuadas. Antes de começar a entrevista, foi explicado a cada um dos estudantes novamente<sup>23</sup> o motivo da pesquisa, seu objetivo e possível contribuição para a melhoria do processo educativo em seus múltiplos aspectos não só no IFTO/Campus Palmas, mas também nos demais Campi. Isto posto, pedia-se a permissão para gravar<sup>24</sup> a entrevista, reafirmando-se a guarda e sigilo<sup>25</sup> em relação à identidade do participante. Ao estudante era explicado que a pesquisadora, naquele momento, não devia ser vista como servidora do Campus Palmas, mas sim como estudante de mestrado que visava unicamente a percepção do mesmo sobre os assuntos e questões que seriam colocados<sup>26</sup>, reiterando-se que o(a) estudante devia sentir-se à vontade para dizer o que pensa, sendo verdadeiro em suas colocações. Tal postura traria impactos positivos para a pesquisa, bem como para a instituição e seus membros.

As entrevistas, semiestruturadas, foram gravadas e transcritas<sup>27</sup> para posterior análise. Pelo fato de serem semiestruturadas, a pesquisadora contou com a liberdade de inserção de perguntas que se colocaram como pertinentes no momento das entrevistas, o que foi de grande valia para uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Gaskell (2002, p. 65) observa que as entrevistas, sejam na forma semiestruturada, grupal ou individual, contribuem para o entendimento básico do desenvolvimento, da compreensão da situação local e da relação entre os atores nessas interações, objetivando sempre “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Freitas (2002, p. 29) outra vez contribui esclarecendo que

---

<sup>23</sup> A explicação inicial do que se tratava a pesquisa foi feita por telefone, no momento dos convites.

<sup>24</sup> Gravador de áudio.

<sup>25</sup> Ver, em anexo, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, destinado ao participante menor de idade; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destinado aos pais e/ou responsáveis de participantes menor de idade; bem como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destinado ao participante maior de idade.

<sup>26</sup> O roteiro para as entrevistas encontra-se em anexo.

<sup>27</sup> A transcrição inicial contou com a colaboração de Jobherlane Farias Costa e Rangel Cavalcante Costa, ambos servidores públicos. Procurou-se, na gravação, manter as falas literalmente como foram proferidas pelos participantes. Uma revisão final foi efetuada pela própria pesquisadora.

A entrevista [...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Assim, de posse das entrevistas e da transcrição das mesmas, deu-se início ao procedimento de análise de conteúdo. A metodologia da análise de conteúdo consiste, de acordo com Bardin (2011, p. 48), num

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

De forma semelhante, Bauer e Gaskell (2002, p. 191) a definem como

[...] uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetiva. [...] Maneira objetiva refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos.

Portanto, o que se busca na análise de conteúdo é uma contextualização maior através do texto (verbal ou não-verbal). Pretendeu-se, com a análise de conteúdo, verificar categorias emergentes nos discursos dos sujeitos investigados. Essas categorias poderiam indicar contradições, incongruências e limites no modelo de Ensino Médio Integrado, atualmente implementado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas.

É com esse intuito que passamos agora ao próximo passo, não deixando de relembrar os objetivos de pesquisa que nortearam nossa investigação.

Objetivo Geral:

- ✓ Investigar as construções de sentido de estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas.

Objetivos específicos:

- ✓ Analisar, qualitativamente, as possíveis relações entre as construções de sentido dos estudantes pesquisados, acerca do Ensino Médio Integrado, e os discursos hegemônicos da sociedade contemporânea;

- ✓ Verificar as concepções de estudantes do 3º ano do Ensino Médio Integrado acerca das práticas docentes no IFTO Campus Palmas;
- ✓ Investigar as possíveis incongruências entre a implementação do Ensino Médio Integrado no IFTO Campus Palmas e as Diretrizes Nacionais para essa modalidade de ensino;
- ✓ Investigar, qualitativamente, em que medida a dimensão de formação geral no Ensino Médio Integrado tem sido efetivamente alcançada na visão de estudantes do 3º ano do IFTO Campus Palmas;
- ✓ Oferecer sugestões, a partir dos resultados encontrados, para que o IFTO/Campus Palmas possa implementar ações que visem ressignificar, junto a estudantes e professores, o sentido do ensino médio integrado, com vistas a que o mesmo, na instituição, possa atender às diretrizes nacionais ora vigentes.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS

Este capítulo tem o propósito de analisar os dados coletados na pesquisa e discutir os seus resultados. A análise e discussão acontecem de forma integrada e simultânea para melhor compreensão das questões levantadas na pesquisa.

De início, cumpre ressaltar que as entrevistas realizadas trouxeram elementos bastante significativos para a elucidação de aspectos centrais vivenciados pela juventude contemporânea no cotidiano escolar e que precisam ser melhor compreendidos através de novos estudos e pesquisas. É certo que os resultados desta pesquisa realizada no IFTO/Campus Palmas não sejam estatisticamente generalizáveis para o conjunto do sistema escolar público do Brasil, nem mesmo do Estado do Tocantins ou da cidade de Palmas. Tais resultados devem ser vistos como uma leitura possível da situação em que se encontra a escola pública de ensino médio integrado e uma colaboração à discussão e à reflexão sobre o tema.

Percebeu-se, no decorrer das entrevistas, uma preocupação muito grande por parte dos estudantes com a baixa qualidade do ensino público estadual, motivo pelo qual procuram uma instituição federal de ensino. Notou-se ainda um anseio desses estudantes por melhores condições de vida, necessidade esta que se vê comprometida mediante o atual contexto socioeconômico do país, cujas possibilidades de inserção profissional mostram-se cada vez mais escassas. Assim, o foco da maioria dos estudantes pesquisados – e não podemos esquecer que, conforme colocado por Freitas (2002, p. 29), “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” – é tirar o máximo proveito das disciplinas de formação geral para aumentar suas chances de êxito nos vestibulares e processos seletivos, visando unicamente o ensino superior.

Os depoimentos nos apontaram algumas categorias<sup>28</sup> emergentes, as quais discutiremos a seguir, demonstrando o vigor dos discursos sociais hegemônicos nas percepções desses jovens acerca do ensino médio integrado e das relações que se processam no cotidiano escolar no IFTO/Campus Palmas.

Destacamos, então, as seguintes categorias de análise das construções de sentido dos estudantes entrevistados:

---

<sup>28</sup> O critério adotado nesta pesquisa para se constituir uma categoria foi o de que em determinado tema deveria aparecer pelo menos cinco falas; e ainda que essas falas fossem relevantes para os objetivos da pesquisa. Lembramos que foram entrevistados, ao todo, sete estudantes.

1. Perda de sentido do ensino técnico;
2. Insuficiência metodológica dos docentes.

Discorreremos, a partir de agora, acerca de cada uma delas.

### 1. Perda de sentido do ensino técnico

A presente categoria agrupa falas que apontaram para os sentidos atribuídos pelos participantes ao ensino médio integrado. Constatou-se nos depoimentos uma busca pelo ensino médio e não pelo ensino técnico, passando este a ser visto como um peso no percurso escolar. O motivo da procura pelo ensino médio integrado, conforme pode ser percebido nas falas a seguir, se dá pela necessidade de fuga da baixa qualidade do ensino médio público estadual.

[...] eu entrei no Instituto Federal, foi porque eu vi que a educação do Tocantins do ensino médio público tava muito ruim, tava precária. E eu fui pra uma escola e eu não consegui ficar nessa escola, [...]. E tava tendo muito índice de malandragem, de... enfim, essas coisas, sabe, bebida, essas coisa de ensino médio. E eu não gostei disso. Então, eu fiz o Instituto Federal [...] (16 anos, estudante do curso C<sup>29</sup>).

[...] pra cursar o ensino médio integrado eu tive meu pai e minha mãe falando que seria ótimo porque aqui tinha um bom ensino [...]. E pelo fato de ser federal também. Porque eu já estudei em escola estadual de ensino médio e eu vejo que não tem... em comparação com o IFTO, aqui é uma das melhores escolas que existe. Porque estadual é muito precário (17 anos, estudante do curso B).

[...] eu entrei aqui no instituto porque é uma escola federal e onde o ensino é bem melhor do que eu estava estudando (17 anos, estudante do curso G).

Minha mãe queria que eu fizesse por causa que o médio aqui é melhor (18 anos, estudante do curso D).

Como podemos verificar nas falas acima, a baixa qualidade do ensino público estadual, preocupação não só dos estudantes, mas também de seus familiares, evidenciou-se na maioria das falas. Esse fenômeno não se revela somente no estado do Tocantins. Como sabemos, grande parte das famílias brasileiras, devido a questões das mais variadas ordens, não têm condições de despender recursos financeiros para com a educação de seus filhos em escolas particulares e se veem nesse dilema: as crianças e adolescentes frequentam a escola, tendo em vista que as oportunidades de acesso foram ampliadas nos últimos anos, mas o acesso efetivo ao conhecimento não acontece igualmente para todos. Aqui, vale a pena relembrar o posicionamento de Oliveira (2000, p. 92), ao afirmar que o acesso à escolarização não se constitui em garantia de acesso ao conhecimento; dessa forma, “elimina-se, [...] a

---

<sup>29</sup> A partir de agora, chamaremos os cursos do ensino médio integrado, ofertados no IFTO/Campus Palmas, de curso A, B, C, D, E, F e G. A nomeação visa identificar o curso, mas se deu aleatoriamente (não em ordem alfabética, por exemplo), devido à necessidade de resguardar a identidade dos participantes, tendo em vista que foi entrevistado um único estudante de cada 3º ano.

exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas para demandas por qualidade de ensino”.

Dayrell (2007), por sua vez, percebe um “processo de massificação da escola pública” o qual conformou o sistema público de ensino no Brasil como uma escola para pobres, cujos desdobramentos refletem diretamente na qualidade do ensino.

Tomazetti, et al. (2012, p. 15) também contribui ao observar que “[...] apesar do amplo acesso que a população adquiriu com relação ao Ensino Médio, ele se encontra em crise. A democratização do acesso não foi acompanhada do investimento na qualidade”. Dessa forma, a preocupação revelada acima pela maioria dos participantes, bem como por seus familiares, já vem sendo debatida por pesquisadores do tema há muito tempo, sem que se veja ações efetivas por parte do poder público no sentido de garantir o direito de todos a um ensino de qualidade (OLIVEIRA, A. M., 2012b). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013, p. 168) também reconhecem o fato ora discutido ao colocar que “[...] dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos”.

Ora, se a busca se dá pelo ensino médio, que lugar ocuparia o ensino técnico na visão dos estudantes entrevistados? Quais sentidos e significados esses estudantes têm atribuído ao ensino médio integrado? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas na escola? (DCNEM, 2013). Os depoimentos a seguir mostram que a maioria dos estudantes não pretende continuar os estudos na área do curso que escolheu e também não gostaria de atuar como técnico.

É porque, assim, eu não quero seguir com isso, sabe? Então assim, eu nunca me imaginei futuramente seguindo nessa área. É só assim, eu usaria como hobby, como... precisasse de um dinheiro extra, alguma coisa assim, mas eu nunca me vi trabalhando nessa área (17 anos, estudante do curso G).

[...] a gente dá mais moral para as normais<sup>30</sup>, como já te falei, do que pra parte técnica porque, é como eu te falei, por causa dessa questão da importância. [...] Eu comecei a dar muito mais moral pro meu curso agora, que é véspera, que é ano de vestibular e que aí cai realmente a ficha. Só que o meu curso profissional, eu não vou seguir na área, né? E é uma coisa bem assustadora, porque a nossa sala, ela tem treze alunos, e de treze alunos eu acho que quatro ou cinco vão seguir a área do curso, [estudante diz o nome do curso] (16 anos, estudante do curso C).

Bom, eu acho que o ensino médio tá bem organizado. O que não tá organizado é o técnico. Porque é o seguinte: nós, às vezes... porque hoje a gente o que mais precisamos é do conhecimento do médio pelo fato do Enem, do vestibular, do ensino superior que a gente precisa entrar. E o técnico pesa bastante. Pesa muito [...]. E aí a gente foca no ensino médio e deixa um pouco de lado o técnico [...]. Porque às

---

<sup>30</sup> O estudante se refere às disciplinas de formação geral.

vezes eu acho que tem disciplinas técnicas que eu vejo que não vai influenciar muito na prática [...] (17 anos, estudante do curso B).

O curso que eu escolhi talvez eu não siga porque eu pretendo ir para a faculdade direto [...] (18 anos, estudante do curso D).

[...] porque acho que tem umas [disciplinas] que eu vejo que não tem tanta necessidade assim. [...] porque eu acho que eu vou seguir outro caminho, totalmente diferente, aí eu não vejo tanta necessidade assim. (17 anos, estudante do curso A).

As falas elencadas acima denotam claramente uma perda de sentido do ensino médio integrado. Evidenciou-se, assim, nas falas acima, ao que tudo indica, que os estudantes não têm, na cidade de Palmas, uma opção de ensino médio público que não seja integrado ao técnico, com qualidade superior ao ofertado pelo Estado. Desse modo, veem-se obrigados a disputar uma vaga no IFTO/Campus Palmas na tentativa de cursar um ensino médio de melhor qualidade.

Tais constatações nos levam a inferir que a formação integrada, no sentido proposto por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta e Ramos (2012), Ramos (2005), bem como pelas DCNs (2013) não estaria se efetivando no ensino médio integrado no IFTO/Campus Palmas, tendo em vista a perda de sentido do ensino técnico e a adesão de caráter utilitarista ao ensino médio, conforme demonstraremos mais detalhadamente no decorrer desta seção.

O que ocorre, a partir do que pudemos perceber nas entrevistas, é uma sobreposição de disciplinas, consideradas de formação geral e de formação específica ao longo do curso, o que, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1093), “[...] não é o mesmo que integração [...]”. Conforme discutido no capítulo I deste trabalho, a proposta de integração se difere de simultaneidade (CIAVATTA e RAMOS, 2012). Por mais que não seja esta a intenção da instituição ora em foco, o modo como os estudantes aderem ao ensino, devido às suas perspectivas de futuro, nos leva a crer na materialização de uma formação fragmentada e superficial para o ensino médio integrado no IFTO/ Campus Palmas.

O trecho a seguir vem a denotar essa perspectiva:

Eu acho que o ensino médio, é tipo uma revisão de tudo pra preparar a gente pra fazer provas pra gente ser aprovado em faculdades, só que o daqui deixa a desejar demais. [...] O que me manteve aqui foi mais os meus pais, por que eu não queria tá aqui [...] (17 anos, estudante do curso A).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2013, p. 228), ao mencionarem sobre o assunto em pauta, asseveram que:

[...] quando se fala em *formação integrada* ou no *Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, é que a *formação geral do aluno*

*deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, [...] [Grifos do autor].*

Nossas percepções acerca dos significados e sentidos atribuídos ao ensino médio integrado pelos participantes desta pesquisa nos levam a indagações como: não estariam os discursos sociais hegemônicos contribuindo para essa perda de sentido do ensino técnico? Em que medida esses discursos estariam colaborando para que os estudantes forjassem uma adesão utilitarista ao ensino médio?

Numa tentativa de inferência, poderíamos supor que a relação do sujeito hodierno com as mercadorias, no sentido proposto por Oliveira A. M. (2012 e 2014), Oliveira e Tomazetti (2012), Justo (2012), Bauman (2007), estaria contribuindo para uma adesão superficial e utilitarista ao ensino, tendo em vista que, para os estudantes entrevistados, deixar de lado as disciplinas técnicas poderia significar mais tempo livre para o entretenimento e possíveis experiências de prazer imediato, discurso chave da mídia que perfaz os anseios da sociedade contemporânea. A adesão de caráter utilitarista ao ensino médio, com objetivo de uma inserção exitosa no ensino superior e no mercado de trabalho, supõe-se, estaria sendo alimentada pelo desejo de participar com mais propriedade da sociedade de consumo. Em uma sociedade capitalista como a que nos encontramos, onde se preza a posse e a propriedade privada, e onde as condições socioeconômicas dão escassas possibilidades de exitosas inserções profissionais, objetivar o ensino superior seria uma forma de conseguir um bom emprego – o qual, supõe-se, tem status e remuneração distinta de um técnico de nível médio – e uma melhor participação no laço social enquanto consumidor.

Os depoimentos a seguir revelam, mais uma vez, os sentidos e significados atribuídos ao ensino médio pelos estudantes:

Eu sempre olho essas disciplinas de núcleo comum com base no Enem, que vou fazer. [...] Sempre vejo: eu tô estudando isso porque eu tenho que passar no vestibular, mais na frente. [...] Pra mim [o ensino médio] é só um preparatório para a faculdade. [...] Eu estudo porque eu quero ter um futuro melhor pra mim. E também sem estudar seria mais difícil (18 anos, estudante do curso D).

[...] o ensino médio nos prepara pra competitividade (16 anos, estudante do curso C).

O ensino médio, ele vai tentar buscar outros conhecimentos pra tanto que você arrumar uma profissão depois. [...] Eu pretendo estudar até eu conseguir uma profissão boa e ser uma boa profissional (18 anos, estudante do curso E).

E eu entrei<sup>31</sup> [...] pelo ensino médio, pra me ajudar mais futuramente, na faculdade, pra eu poder entrar com mais facilidade. [...] eu particularmente, eu só veria as exatas<sup>32</sup> porque é o que eu vou mais precisar na minha faculdade. E assim, tem algumas matérias que, pra mim, eu acho desnecessárias, mas eu tenho que estudar, porque vai me ajudar, eu vou precisar disso futuramente, [...] pra eu passar no vestibular. [...] O médio [...] ele vai te crescer pra te jogar na faculdade [...] Eu estudo porque eu tenho muitos objetivos na minha vida [...] (17 anos, estudante do curso G).

Conforme os excertos acima, além de uma adesão de caráter utilitarista ao ensino, objetivando unicamente a Universidade, não há como negar a perda de sentido do ensino técnico para esses estudantes. Ao serem interrogados sobre o alcance da dimensão de formação geral do curso de ensino médio integrado, a maior parte dos depoentes disseram acreditar que tal dimensão esteja sendo atingida.

Feitos esses apontamentos acerca dos dados que se agrupam na categoria ora analisada, cumpre lembrar as observações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013, p. 185) a respeito da necessidade de cada escola/rede de ensino

[...] buscar o diferencial que atenda as necessidades e características sociais, culturais, econômicas e a diversidade e os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. [...] A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Faz-se necessário a reestruturação da escola com vistas à promoção de uma formação integral, no sentido discutido no capítulo I deste trabalho, mediante a inserção de novos conteúdos, novas metodologias de ensino e novos olhares sobre o público jovem e adolescente que habita o espaço escolar. Os jovens, atentos ao contexto socioeconômico do país, se veem atingidos pelas transformações das mais diversas ordens e ressignificam suas expectativas em relação às possibilidades de inserção profissional, e também em relação ao papel da instituição educacional nos seus projetos de vida (DCNEM, 2013).

Afinal, não há como prescindir de uma formação integrada, que promova o acesso à ciência e à tecnologia, mas que, propicie, também, “[...] a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta [...]” na sociedade hodierna (DCN, 2013, p. 229).

Passemos, agora, à análise da próxima categoria.

---

<sup>31</sup> A estudante se refere à sua entrada, como aluna, no IFTO/ Campus Palmas.

<sup>32</sup> A estudante se refere às disciplinas de formação geral, particularmente as das áreas de Matemática e Ciências da Natureza.

## 2. Insuficiência metodológica dos docentes.

Esta categoria faz alusão às disposições dos estudantes entrevistados para com a forma como são ministradas as aulas pelos seus professores. Busca-se, assim, aclarar as distintas formas de envolvimento para com o processo de ensino e aprendizagem, averiguando suas motivações, frustrações ou modos de resistência.

Observou-se, durante as entrevistas, significativa frustração dos estudantes em relação à atuação dos docentes em sala de aula. Ressaltam que os professores dedicados, que preparam suas aulas e se mostram comprometidos com o que fazem são poucos. As colocações são variadas e fazem referência a diversos fatores, os quais apontaremos a seguir.

A linguagem utilizada pelo professor, na visão dos estudantes, é um dos primeiros obstáculos, tendo em vista ser bastante formal, complexa, “linguagem de superior”<sup>33</sup>, o que dificulta o alcance das metas colocadas tanto pelo docente quanto pelo estudante, o qual tem suas expectativas frustradas. O reconhecimento da formação e qualificação docente foi mencionado enquanto aspecto positivo, todavia, há um descontentamento em relação à comunicação desses saberes, que não acontece de forma genuína, devido à metodologia utilizada pelos docentes. Críticas a um ensino memorístico, livresco e inflexível, que não dá margem para debates, esclarecimento de dúvidas, também foi apontado nas falas que se agrupam nesta categoria. Falta de comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem – “enrolam, [...] dizem dar aula, mais não dá aula, faltam muito”<sup>34</sup>. –, falta de organização e muita cobrança nas avaliações, falta de segurança e domínio do conteúdo – “[...] explicam olhando pra parede” “aula maçante”<sup>35</sup> – são outros entraves apontados pelos sujeitos da pesquisa.

Os excertos a seguir denotam tais frustrações:

Eu vejo que todos tem um doutorado, tem um mestrado, tem um bom conhecimento. Sinto falha em alguns professores pelo fato deles terem esse conhecimento mas não saberem dar aula, administrar aula. Assim... eles tem a linguagem de superior, não de ensino médio ainda pra gente. Aí é muito complicado. Falha também de alguns professores que enrolam, que dizem dar aula, mais não dá aula, faltam muito. E outros que não tem organização e cobram demais dos alunos. É... [...] não saber organizar, não saber administrar aula direito, não saber dar aula direito, cobrar muito da gente mesmo, sabe?... provas e essas coisas assim. Aí complica muito. E aí quem sai prejudicado somos nós (17 anos, estudante do curso B).

[...] porque os professores aí são meio... [...]. Tem uns que, parece que eles sabem muito, mas só que eles não conseguem passar isso aí pra gente [...] eu acho que eles são mais especializados para a faculdade e não para dar aula em ensino médio. Às vezes, eles complicam mais, parece que o professor ia só ler o livro e quer passar igual o livro e, às vezes a gente tem alguma dúvida, às vezes eles não

---

<sup>33</sup> 17 anos, estudante do curso B.

<sup>34</sup> 17 anos, estudante do curso B.

<sup>35</sup> 17 anos, estudante do curso G.

sabem explicar e isso é meio confuso. [...] alguns professores que eu acho que deveriam melhorar [...] dominar o conteúdo pra passar pra gente [...], conseguir a atenção de toda a sala porque fica muito a desejar isso (17 anos, estudante do curso A).

[...] tem uns [professores] que ficam um pouco perdidos, que não têm aquela confiança com o aluno, tem professores que explicam olhando pra parede; e eu acho assim que o professor tem que ter mais confiança na hora de explicar o conteúdo [...]. Como eu já falei, tem alguns professores que acabam se perdendo um pouco no conteúdo, que às vezes ficam naquela mesma matéria algumas aulas, que acaba ficando um pouco maçante a aula. (17 anos, estudante do curso G).

[...] alguns professores têm umas ideias inovadoras, que são ótimas, por exemplo, meu professor de [nome da disciplina], que ele trouxe revistas pra gente ler, são trabalhos que agregam, com a internet; e alguns professores que ainda estão presos nessa coisa de conta e de quadro, do decoreba, que eu não acho isso legal. [...] ficar decorando [nome do conteúdo], decorando [nome do conteúdo] [...] eu não gostei (16 anos, estudante do curso C).

[...] tem professores que são mais organizados, eles conseguem, assim, além de dar o máximo do conteúdo, explicar de várias formas, assim, além do quadro, eles mostram slides, eles conseguem mesmo tirar dúvidas, resolvem exercícios... tem uns que conseguem fazer isso de todas as formas, né? Mas, vamos dizer que uma parte considerável dos professores, né?... que eu acho, eles, assim, a metodologia eu acho que seria, né? Geralmente eles só explicam de um jeito e nem sempre eles perguntam se a gente tá entendendo ou não. [...] eles só continuam pra frente. Acho que isso deveria melhorar (17 anos, estudante do curso F).

Os depoimentos acima nos remetem novamente para a discussão apresentada no capítulo II deste trabalho, a respeito dos desdobramentos das transformações sociais que se processam ultimamente e que se refletem diretamente na subjetivação do sujeito contemporâneo, o qual não é mais aquele previsível e estável, mas sim um sujeito múltiplo, difuso, impulsivo, nômade, aberto à experiência de uma multiplicidade de interações afetivas, sociais e de contato com toda a diversidade da produção cultural (JUSTO, 2012; OLIVEIRA, A. M., 2008, 2012 e 2012b; OLIVEIRA, A. M. e TOMAZETTI, 2012; DAYRELL, 2007; BAUMAN, 2007). Todavia, “[...] as escolas brasileiras continuam atuando como se nada houvesse mudado” (TOMAZETTI, et al., 2012, p. 15). As culturas juvenis, trazidas pelos estudantes para o universo escolar, diversas, heterogêneas, com suas diferentes formas de dar sentido à vida e ao próprio ensino, prosseguem sendo ignoradas (JUSTO, 2012; OLIVEIRA, A. M. 2012; OLIVEIRA, A. M. e TOMAZETTI, 2012; TOMAZETTI, et al., 2012; DAYRELL, 2007; DUBET, 1997). Somando-se a isso, conforme lembra Tomazetti, et al. (Ibidem), as escolas brasileiras “[...] fazem dessa etapa de ensino um espaço apenas de memorização e de contato descontextualizado em relação aos variados conteúdos e disciplinas, como se o único objetivo de estar na escola fosse reter informações para vestibulares ou concursos públicos”.

A imprevisibilidade do sujeito hodierno, todavia, pode levá-lo a reagir diante de situações como a colocada nesta categoria. No caso dos estudantes pesquisados, grande parte

afirma ter desentendido com algum professor e outros, apesar de não admitirem qualquer desentendimento com os docentes, reclamam de impaciência e falta de responsabilidade, conforme pode ser notado nas falas que elencaremos a seguir. Importante frisar que, nos casos em que houveram desentendimento entre estudantes e professores, aqueles afirmam que os motivos de tais impasses foram frustração em relação ao ensino e ao modo de avaliação até então efetivado.

Vejamos:

Eu já tive problema com o professor. Porque eu achava que o modo que ele tava levando a aula não tava bom. Aí eu discuti com ele o modo como ele tava ensinando, o modo de avaliação dele. Ele não gostou (18 anos, estudante do curso D).

[...] já teve aquele desentendimento com alguns professores, principalmente na matéria de [nome da disciplina], porque, eu acho o professor [...], como posso dizer, assim, o conteúdo que ele passa, ele é um pouco muito perdido no conteúdo que ele passa (17 anos, estudante do curso G).

[...] eu já tive problemas com dois professores [...]. Eu tive problema com um professor técnico pelo fato de ele cobrar aquilo que ele não dá; e com uma professora de português [...] (17 anos, estudante do curso B).

[...] professor [...] que ele faltou muita responsabilidade, perdeu prova, fez a gente fazer prova de novo, perdeu de novo e saiu da escola (16 anos, estudante do curso C).

Alguns<sup>36</sup> são meio, assim, impacientes [...] (17 anos, estudante do curso A).

Os depoimentos acima nos permitem inferir que o sujeito contemporâneo, quando em seu papel de estudante, cria mecanismos de resistência às práticas pedagógicas descontextualizadas, baseadas em parâmetros consagrados em cenário distinto daquele no qual se inscreve. Tais mecanismos vão desde reivindicações como as colocadas nos depoimentos acima, até atitudes de indiferença, como demonstraremos mais adiante.

Antes, porém, é preciso salientar que as falas que demonstram essa reação um tanto enérgica de alguns participantes para com seus professores, no intuito de reivindicar dinamismo e interatividade na sua atuação pedagógica, nos remetem para a questão da perda da autoridade docente, discutida no capítulo II desta pesquisa. O relacionamento professor-aluno não é mais aquele de outrora. Houve uma mudança significativa nessa relação devido às profundas alterações nos vínculos entre as novas e as velhas gerações, fazendo com que a desconsideração pelos saberes oriundos do passado por parte dos sujeitos contemporâneos, bem como a disseminação da informação, que passa a assumir caráter de conhecimento, acabe

---

<sup>36</sup> A estudante faz referência aos docentes.

por acelerar a derrocada da autoridade docente, tendo em vista ser este um transmissor de saberes validados pela escola que está, fundamentalmente, alicerçada no passado (DAYRELL, 2007; OLIVEIRA, A. M. e TOMAZETTI, 2012; OLIVEIRA, A. M. e TOMAZETTI, 2012b; JUSTO, 2012).

As palavras de Matos (2008, p. 25), nessa direção, aqui se fazem relevantes:

[...] o modo institucional da relação pedagógica professor-aluno tem vindo a sofrer uma tripla descaracterização. Em primeiro lugar, registra-se uma clara “dessacralização” da figura do professor, em consonância com a perda de transcendência da cultura escolar que serviu durante longo tempo de suporte e garantia à autoridade tradicional do professor. Na verdade, tal processo de “dessacralização” ocorre por força da degradação e desvalorização dos saberes escolares, depois de muitas décadas de estabilidade, progressivamente subalternizados e em grande parte substituídos pelos novos modos de acesso à informação por via das novas tecnologias, quase universalmente disponíveis e traduzidas em objectos de uso, cada dia mais ciosamente carregados e investidos de sentido “identitário” por parte dos alunos. Em segundo lugar, [...] uma grande parte dos alunos vem cultivando uma relação de distanciamento com seus professores, que reveste, às vezes sentimentos de desconfiança muito vivos, se é que não de certa sobrançeria. Por último, [...] a emergência duma relação quase exclusivamente instrumental, que vem marcando o dia-a-dia do trabalho escolar, dá lugar a uma distância cada vez maior entre as expectativas profissionais dos professores e as aspirações de seus alunos [...].

Dessa forma, o fato de o professor se basear numa discursividade moderna para a definição de sua atuação pedagógica pode dificultar ainda mais uma relação satisfatória com os estudantes. No trabalho pedagógico, é de fundamental importância que a metodologia adotada seja dinâmica para que o estudante desenvolva uma crescente autonomia em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2013, p. 246), faz-se necessário

[...] adotar metodologias que permitam diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, tais como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais – laboratório, oficina, ateliê e outros; visitas técnicas; investigação sobre atividades profissionais; estudos de caso, conhecimento direto do mercado e das empresas, projetos de pesquisa e/ou intervenção – individuais e em equipe; simulações; projetos de exercício profissional efetivo, e estágios profissionais supervisionados como atos educativos de responsabilidade da instituição educacional. Propicia-se assim a integração entre os conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio cada vez mais complexos.

Se essas situações que visam à emancipação do estudante não são propiciadas adequadamente, ou se acontecem de maneira esporádica, prevalecendo um ensino tradicional, as reações dos estudantes podem ser de indiferença, como demonstram os depoimentos a seguir. Tais depoimentos respondem à pergunta: “Sua turma se mostra motivada durante a realização das disciplinas?”

Não. [...] Eu acho que isso tem mais a ver por causa do próprio curso de [nome do curso técnico]. Tem muitos que estão lá só por estar mesmo, então a maioria leva na graça mesmo e não presta atenção nas aulas e ficam fazendo joguinhos, assim, eles não levam muito a sério não. [...] eu vejo que na sala tem um grande desinteresse por parte dos alunos, uma grande parte mesmo, não tanto mais assim só nas matérias técnicas, todas, assim, vamos dizer, as várias aulas que a gente tem, existe muita bagunça, os alunos não dão muita moral, não copiam o conteúdo no quadro, vamos dizer assim, nem participam, né, no mínimo (17 anos, estudante do curso F).

Não. Minha turma, ela é muito desanimada, pra ela tanto faz e, é raro, eu acho que tem no máximo umas cinco pessoas lá que são motivadas mesmo, que têm uma visão, assim, de alguma coisa (17 anos, estudante do curso A).

Não. Minha turma é um pouco bagunceira nas aulas (18 anos, estudante do curso D).

[...] os meninos ficam no fundão, aí fica fazendo aquela bagunça [...] (17 anos, estudante do curso B).

Ora, além da perda de sentido do ensino técnico, evidenciado mais uma vez no primeiro depoimento agora elencando, o que estaria desmotivando as turmas durante as aulas? No primeiro depoimento há uma observação de que essa desmotivação acontece não só nas disciplinas de formação específica, levando-nos a inferir que a didática de grande parte dos docentes do IFTO/Campus Palmas não contribui para a motivação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Observemos que o primeiro entrevistado afirma também que os estudantes “não copiam o conteúdo do quadro”<sup>37</sup>, denotando uma postura tradicional de atuação em sala de aula por parte dos docentes, os quais não inovam em suas propostas metodológicas, fazendo prevalecer um ensino desinteressante.

A postura e interesse dos professores pelas aulas também foi objeto de análise por parte dos estudantes que participaram da pesquisa<sup>38</sup>. Algumas colocações revelam um desinvestimento docente, no sentido abordado por Oliveira e Tomazetti (2012).

Vejamos:

[...] em organização e postura, são poucos. [...] os professores aqui, eu acho que eles são muito... não sei se atarefados demais ou que têm que fazer muita coisa. Mais tem uns... é muito pouco os que, realmente tem organização de nota, essas coisas. Porque eu sinto falta assim de... realmente da organização deles, e a postura assim de não faltar, de avaliar direitinho [...]. Eu acho que é turma demais, pegar turma demais; ou é alguma coisa fora, tipo doutorado, mestrado. E aí eu acho que pesa muito pra eles. E aí fica meio disperso (17 anos, estudante do curso B).

Alguns professores [...] faltam muito [...]. Alguns, eu acho que não gosta da turma, porque a turma não é de prestar atenção na aula; outros, só não gosta de vim mesmo dar aula (18 anos, estudante do curso D).

---

<sup>37</sup> 17 anos, estudante do curso F.

<sup>38</sup> Ver roteiro para as entrevistas em anexo.

[...] alguns professores, [...] que não tava muito interessado em dar a aula, só chegava mesmo e, na hora lá explicava. [...] a maioria dos professores, eles dão aula, os alunos, ou estão dormindo, ou então, algumas vezes, bagunçando mesmo, fazendo piadinha ali que, eu acho que, assim, pra uma escola de ensino técnico, acho que isso daí não devia acontecer (17 anos, estudante do curso F).

[...] porque, teve matérias que o professor, ele só dava a aula dele, a turma ficava bagunçando às vezes, ou tinha gente que dormia na sala e ele não tava nem aí, só dava a aula (17 anos, estudante do curso A).

A análise até aqui empreendida nos faz perceber um processo bidirecional, onde o desinvestimento dos professores influencia o desinvestimento dos estudantes e vice-versa. É muito danoso para o estudante perceber o desinvestimento docente! Estaria a cultura contemporânea, que através dos seus discursos midiáticos convoca o sujeito para o entretenimento e prazer imediato, capturando também o professor? Aqui, mais uma vez, acreditamos na contribuição dos discursos sociais hegemônicos para a exacerbação desse processo de desinvestimento docente, que se evidenciou, com muito clareza, por intermédio dos dados obtidos. Observa-se, com base nos depoimentos, que o desejo de grande parte dos professores do IFTO/Campus Palmas não está no ato de ensinar, mas se encontra em outros lugares, ao que tudo indica, em territórios sociais legitimados por uma moral do prazer e do entretenimento (BAUMAN, 1998; COSTA, 2005; OLIVEIRA, A. M., 2012b). Não cremos, todavia, “[...] em ingenuidade ou ignorância dos professores acerca da intencionalidade do ensino que os mesmos têm buscado efetivar em suas salas de aula [...]” na instituição ora em foco (TOMAZETTI, et al., 2012 p. 111). Sabemos que “toda ação educativa é intencional [...] não havendo neutralidade possível nesse processo” (DCNEM, 2013, p. 182).

Diante do que até aqui foi colocado, não há como prescindir da recriação da escola para que esta possa desempenhar, de maneira efetiva, o seu papel de agente transformador na sociedade. E o professor se constitui em peça fundamental dessa engrenagem. Suas concepções de mundo, de sociedade, de cultura, de ciência e da própria educação vão refletir na sua prática pedagógica, a qual terá efeitos significativos na vida dos estudantes e da sociedade em geral.

Dubet (1997, p. 231), ao falar sobre o professor que faz a diferença, destaca que

[...] os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que veem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja, são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala. Mas evidentemente, nas atitudes particulares, entram também orientações culturais gerais, interesses sociais, tipos de recrutamento e de formação.

Assim, conforme destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2013, p. 252), “[...] em Educação Profissional, quem

ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. [...] os mesmo precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência [...]”. Só assim propiciaremos a emancipação e a autonomia do estudante no processo de ensino e aprendizagem e por que não dizer na sua participação enquanto cidadão na sociedade da qual faz parte.

\*\*\*\*\*

Após efetuarmos a análise dos dados coletados – lembrando que a leitura aqui esboçada não se esgota, cabendo outras análises que poderão explorar pontos deixados de lado na presente análise – e, de posse, também das reflexões realizadas nos capítulos teóricos, dirigimo-nos agora às considerações finais desta pesquisa, numa tentativa de síntese do que consideramos mais relevante dentre as várias questões colocadas até aqui.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar as construções de sentido de estudantes do ensino médio integrado no IFTO/Campus Palmas. Acreditamos ter confirmado, mediante os dados coletados e analisados, os pressupostos teóricos que apresentamos nos capítulos iniciais, a saber: de que os discursos contemporâneos acabam por impactar as construções de sentido de adolescentes estudantes do IFTO/Campus Palmas, seus modos de conceberem a sociedade, a educação e o próprio ensino médio integrado.

O trabalho discutiu teoricamente o ensino médio integrado no cenário educacional brasileiro, bem como a condição juvenil brasileira na escola de ensino médio integrado, sob o olhar de uma perspectiva histórico-crítica. Procuramos demonstrar, na presente pesquisa, que a conjuntura sócio-histórica com suas repercussões nos processos de subjetivação dos indivíduos tem colaborado para que o sujeito que chega à sala de aula não seja mais aquele disciplinado, auto-centrado, predisposto a discussão em aula em torno de posturas pedagógicas tradicionais, muitas vezes com uma metodologia pautada em parâmetros forjados num contexto diverso do que se vive atualmente – fora dos muros escolares.

Os dados revelaram, em conformidade com o posicionamento de vários autores (JUSTO, 2012; OLIVEIRA, A. M. 2012; OLIVEIRA, A. M. e TOMAZETTI, 2012; TOMAZETTI, et al., 2012; DAYRELL, 2007; DUBET, 1997) a respeito da atuação da escola, por vezes alheia às perspectivas dos estudantes, que a metodologia efetivada por grande parte dos docentes em sala de aula no IFTO/Campus Palmas não corresponde às expectativas dos estudantes entrevistados.

Os dados nos mostraram também uma perda de sentido do ensino técnico, com uma adesão de caráter utilitarista ao ensino médio por parte dos estudantes entrevistados, os quais demonstraram, inequivocamente, objetivar unicamente o ensino superior.

Assim, os dados confirmaram os apontamentos das perspectivas histórico-críticas (FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO, 2008; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; CIAVATTA e RAMOS, 2012; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, M. R. N. S., 2000; SANTOS, 2008; FERRETTI, 1997; FERRETTI, 2008; ALBERTO, 2005; JACOMETTI, 2008; RAMOS, 2002; RAMOS, 2011) na presente análise, na medida em que não se denotou uma relação efetiva entre o ensino profissional e ensino médio de formação geral.

Percebemos ainda, através dos dados obtidos, que os discursos contemporâneos estão redirecionando o desejo de grande parte dos professores do IFTO/Campus Palmas para fora

dos muros do ensino médio integrado, conforme os relatos discentes, o que vem a denotar um significativo desinvestimento docente.

Esperávamos, no início do percurso de nossa pesquisa, encontrar uma maior incidência dos discursos contemporâneos nas construções de sentido dos estudantes do ensino médio integrado, mas, de forma surpreendente, acabamos por encontrar o desinvestimento da sala de aula nos próprios docentes – visualizados, pois, pelos estudantes desta pesquisa, com um fraco desejo de ensinar. Os dados, outrossim, revelaram que os estudantes se mostram bastante decididos a cursar o ensino superior. O que houve, de acordo com os depoimentos, de forma taxativa, foi uma perda de sentido do ensino técnico.

Portanto, embora possa estar a atuar sobre o desinvestimento docente fatores políticos e econômicos, fatores de ordem cultural pautados na moral do prazer e do entretenimento (BAUMAN, 1998; COSTA, 2005; OLIVEIRA, A. M., 2012b) não podem, em hipótese alguma, ser subestimados na presente análise. O fato dos professores se mostrarem relapsos, não demonstrando interesse em ministrar suas aulas, conforme apontado reiteradamente nos depoimentos, pode estar a indicar que a sala de aula não se constitui como uma fonte de prazer para os mesmos. O investimento docente na sala de aula não pode ser compreendido apenas como motivado por questões salariais ou vinculado a questões de carreira, mas possui estreita relação com os ideais de eu que o professor elege para si como prioritários. Talvez, ao que tudo indica, ser professor efetivo do ensino médio integrado nos institutos federais não esteja se apresentando como um ideal de eu significativo para mestres ou doutores ora vinculados ao quadro permanente do IFTO/Campus Palmas.

Acreditamos, pois, a partir da análise efetuada na presente dissertação e, igualmente, a partir dos referenciais teóricos por nós adotados, que o desinvestimento do ato de ensinar apontado pelos estudantes do IFTO/Campus Palmas possua uma estreita relação com os discursos hegemônicos da sociedade em que vivemos – e que foram objeto de discussão teórica nos capítulos iniciais da presente dissertação. Cumpre destacar, nessa direção, um provável redirecionamento dos investimentos antes atrelados à atuação docente na sala de aula para outros lugares sociais. Lugares estes, podemos inferir, nos quais se legitimam a participação social eleita como prioritária na sociedade contemporânea, como aquelas protagonizadas em torno da compra e descarte de objetos de mercado e, igualmente, em torno da busca do entretenimento como estilo de vida. Noutras palavras, no lugar dos sentidos docentes vinculados aos objetivos pedagógicos do ensino médio integrado, por conseguinte, instituem-se outros sentidos, vinculados, pois, aos investimentos pessoais para uma cidadania

extra-muros escolares completamente alheia aos objetivos educacionais do IFTO/Campus Palmas.

Podem ser indicadas como contribuições do estudo as seguintes características: 1) possibilitar que os estudantes possam falar de suas vivências no cotidiano escolar, de suas perspectivas de futuro, do que significa o ensino médio integrado para eles, do modo como concebem a atuação dos professores em sala de aula, de suas motivações e frustrações em relação ao ensino; 2) levantar questões acerca dos sentidos e significados atribuídos ao ensino médio integrado pelos estudantes que vivenciam essa modalidade de ensino.

Propõe-se como agenda de pesquisa o aprofundamento sobre o modo como os discursos sociais hegemônicos influenciam as concepções dos estudantes do ensino médio integrado, suas atribuições de sentido ao ensino, bem como sobre a incidência desses discursos no desinvestimento docente, também nos outros campi do IFTO no interior do estado do Tocantins.

Diante dos apontamentos tecidos até aqui, entende-se ser necessário pensar e promover uma escola que atenda as perspectivas dos diferentes jovens brasileiros, através da efetivação de um ensino médio integrado que retrate os anseios da juventude contemporânea e potencialize a emancipação do sujeito, a autonomia intelectual, a cidadania efetiva, a formação para o trabalho, a criticidade e eticidade da formação humana. É necessário também um posicionamento docente mais aberto ao diálogo e ao intercâmbio de experiências, uma reinvenção da forma de trabalhar os conteúdos escolares, objetivando uma participação juvenil que não seja somente de caráter utilitarista. Afinal, as culturas juvenis se fazem marcadamente presentes no cenário educacional e precisam encontrar espaços para se manifestar e produzir sua diversidade (TOMAZETTI, et al., 2012).

A escola de ensino médio integrado, face às transformações que se apresentam, e frente aos resultados do presente estudo, na capital do Tocantins, precisa ser reinventada para a formação de sujeitos ativos, participativos, cooperativos, aptos para a intervenção e problematização do contexto em que se inserem – de modo que o sentido profissionalizante dessa modalidade formativa continue a ser objeto de investimento dos jovens, em seus projetos de vida. Só assim caminharemos no sentido de materializar o compromisso de oferta de um ensino médio integrado mais amplo e politécnico (DCNs, 2013; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011).

## REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Maria Angélica. **A noção de empregabilidade nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil nos anos 1990.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 2, p. 295-330, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462005000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200004). Acesso em: 03 fev. 2015.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **As políticas neoliberais e a crise na América do Sul.** Rev. Bras. Polít. Int. 45 (2): 135-146, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a07v45n2.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis (RJ): Editora Vozes; 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In: CARDOSO, Marta Rezende (org.). **Adolescentes.** São Paulo: Editora Escuta, 2006.
- BOGDAN, Roberto e BLIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf) Acesso em: 02 fev. 2015.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate.** Texto para discussão. Brasília, 2010.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CARABAJAL, Mário. **Dicionário carabajal de psicanálise clínica:** principais termos utilizados em Psicanálise. Boa Vista, Roraima: Editora ALB, 2001. Disponível em: <http://www.academialetrasbrasil.org.br/dicionariopscarabajal.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder:** uma análise da mídia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A “era das diretrizes”:** a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

COHEN, Jean Louise. **Sociedade civil e globalização: repensando categorias.** DADOS - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 46, nº 3, 2003, p. 419-459. Disponível em: [http://www.researchgate.net/publication/262657904\\_Civil\\_society\\_and\\_globalization\\_rethinking\\_the\\_categories](http://www.researchgate.net/publication/262657904_Civil_society_and_globalization_rethinking_the_categories). Acesso em: 02 fev. 2015.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 02 fev. 2015.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor.** Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito; tradução de Inês Rosa Bueno. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 nº 5. Disponível em: [http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/rbde05\\_6\\_19\\_angelina\\_e\\_marilia.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/rbde05_6_19_angelina_e_marilia.pdf). Acesso em: 28 mar. 2015.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas** (Coletânea de Políticas Públicas). Brasília, ENAP, 2006. 2 volumes. Disponível em: [http://www.enap.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=856](http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=856). Acesso em: 02 fev. 2015.

FERRETTI, Celso João. **A reforma da educação profissional: considerações sobre alguns temas que persistem.** Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 509-520, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/10.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

FERRETTI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90.** Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto/1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200002). Acesso em: 04 fev. 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002). Acesso em: 04 fev. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio:** avanços e entraves nas suas modalidades. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação profissional e capitalismo dependente:** o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/11.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.) **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula:** um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2015.

FURTADO, Celso. **A nova dependência, dívida externa e monetarismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil.** São Paulo: Publifolha, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis (RJ): Editora Vozes; 2002.

GÓMEZ, Angel. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências.** O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa:** Esta é a questão? Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>. Acesso em: 03 fev. 2015.

JACOMETTI, Márcio. **Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional.** Educar, Curitiba, n. 32, p. 233-250, 2008. Editora UFPR. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000200016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000200016&script=sci_arttext). Acesso em: 03 fev. 2015.

JERUSALINSKY, Alfredo. Adolescência e contemporaneidade. In: Conselho Regional de Psicologia – 7ª Região. **Conversando sobre adolescência e contemporaneidade.** Porto Alegre: Libretos, 2004.

JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILE, Ives de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina:** ética, moral e ação do professor. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARABOLAD, Natalia. **Os caminhos e desafios da governança global e a responsabilidade corporativa na sustentabilidade socioambiental.** Revista de Economia e

Relações Internacionais/Faculdade de Economia da Fundação Armando Alvares Penteado. - Vol. 6, n. 11 (2007) - São Paulo: FEC-FAAP, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** Trab. Educ. Saúde, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462007000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462007000300009&script=sci_arttext). Acesso em: 03 fev. 2015.

MATOS, Manuel. **Jovens, alunos, ensino secundário:** um mundo crescente de contradições. Educação, Sociedade e Culturas, n. 27, 2008, 15-26. Disponível em: [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27\\_matos.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_matos.pdf). Acesso em: 28 mar. 2015.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Entre a instituição do consumo e a destituição docente:** considerações em torno da crise do saber escolar no contemporâneo. Educação Unisinos, volume 16, n. 1. Jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.02> Acesso em: 15 jul. 2015.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Entre consumidores e internautas:** a outra face da crise do ensino médio no Brasil. Disponível em: [http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4788](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4788). Acesso em: 15 jul. 2015.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Jovens e adolescentes no ensino médio:** sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/filjem/diss/7080444ae3dbaf72f834f4423dde3cf9.pdf> Acesso em: 02 mar. 2015.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Narcisismo, biossociabilidade e escola contemporânea.** Psicologia e Sociedade, 26(1), 185-193, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822014000100020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100020) Acesso em: 15 jul. 2015.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Sobre a condição juvenil na escola contemporânea:** cenários de uma crise. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB 108 ISSN 1809-0354, v. 7, n. 1, p. 106-121, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2386/1933> Acesso em: 20 jul. 2015.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Quando a sociedade de consumidores vai à escola:** um ensaio sobre a condição juvenil no ensino médio. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/17201/18498> Acesso em: 15 jul. 2015.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica da razão dualista:** o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Mudanças no mundo do trabalho:** acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abr/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a04v2170.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. **Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan/abr 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a04v35n1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PENA, Rodolfo Alves. **Consenso de Washington.** Disponível em: [www.brasilecola.com/geografia/consenso-washington.htm](http://www.brasilecola.com/geografia/consenso-washington.htm). Acesso em: 02 fev. 2015.

RAMOS, Marise. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 fev. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades:** concepções, propostas e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2015.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Por que investir em pesquisa qualitativa?** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr. 2000. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12078/1/ARTIGO\\_PorQueInvestirPesquisaQualitativa.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12078/1/ARTIGO_PorQueInvestirPesquisaQualitativa.pdf). Acesso em: 02 fev. 2015.

ROCHA, Rudimar Antunes da; CERETTA, Paulo Sérgio. **Pesquisa qualitativa:** um desafio à Ciência Social. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_1998/ORG/1998\\_ORG13.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_1998/ORG/1998_ORG13.pdf). Acesso em: 02 fev. 2015.

SANTOS, Jailson Alves dos. **Da escola única à educação fragmentada:** o congresso nacional na reforma do ensino técnico. Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 357-374, nov.2007/fev.2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462007000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000300002). Acesso em: 04 fev. 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho:** permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aop899.pdf>. 01 fev. 2015.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.

SOUZA, Regina Magalhães de. **A crise da escola pública:** o aprender a aprender. Plural; Sociologia, USP, São Paulo, 9, 103-120, 2º sem. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75767/79254>. Acesso em: 01 fev. 2015.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; et. al. **Os sentidos do ensino médio:** olhares juvenis sobre a escola contemporânea. São Leopoldo: Oikos, 2012.

**ANEXOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa – **Construções de sentido de estudantes do Ensino Médio Integrado: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas**, sob a responsabilidade da pesquisadora, Raquel Francisca da Silveira, a qual pretende: compreender, na perspectiva de estudantes, a forma como o Ensino Médio Integrado, no IFTO, Campus Palmas, tem implementado suas ações pedagógicas.

Sua participação é voluntária e se dará através da autorização para que o estudante do 3º ano, \_\_\_\_\_, menor, sob sua tutela, possa participar da pesquisa, que se dará através de entrevistas semiestruturadas.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria das políticas educacionais, no âmbito do IFTO, para os cursos de Ensino Médio Integrado.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são constrangimento, ofensa ou incômodo. Todavia, informamos que não serão divulgados dados pessoais do entrevistado e o roteiro para a entrevista não consta de qualquer conteúdo irreverente. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do participante não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço, AE 310 SUL, Avenida LO 05, s/n Plano Diretor Sul, Palmas-TO, IFTO, Campus Palmas, Coordenação Técnico-pedagógica (Cotepe), sala 207, ou pelo telefone (63) – 3236-4042. Apenas em caso de desavença com o pesquisador o Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte, Prédio do Almojarifado, Campus de Palmas, telefone (63 - 32328023) de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados). Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o

que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu autorizo \_\_\_\_\_, menor, sob minha tutela, a participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso desautorizá-lo quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT, desde que os reclamantes se identifiquem, sendo que o seu nome será mantido em anonimato.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa – **Construções de sentido de estudantes do Ensino Médio Integrado: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas**, sob a responsabilidade da pesquisadora, Raquel Francisca da Silveira, a qual pretende: compreender, na perspectiva de estudantes, a forma como o Ensino Médio Integrado, no IFTO, Campus Palmas, tem implementado suas ações pedagógicas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas semiestruturadas. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria das políticas educacionais, no âmbito do IFTO, para os cursos de Ensino Médio Integrado.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são constrangimento, ofensa ou incômodo. Todavia, informamos que não serão divulgados dados pessoais do entrevistado e o roteiro para a entrevista não consta de qualquer conteúdo irreverente. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço, AE 310 SUL, Avenida LO 05, s/n Plano Diretor Sul, Palmas-TO, IFTO, Campus Palmas, Coordenação Técnico-pedagógica (Cotepe), sala 207, ou pelo telefone (63) – 3236-4042. Apenas em caso de desavença com o pesquisador o Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte, Prédio do Almoxarifado, Campus de Palmas, telefone (63 - 32328023) de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados). Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o

que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT, desde que os reclamantes se identifiquem, sendo que o seu nome será mantido em anonimato.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa – **Construções de sentido de estudantes do Ensino Médio Integrado: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas**, sob a responsabilidade da pesquisadora, Raquel Francisca da Silveira, a qual pretende: compreender, na perspectiva de estudantes, a forma como o Ensino Médio Integrado, no IFTO, Campus Palmas, tem implementado suas ações pedagógicas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas semiestruturadas. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria das políticas educacionais, no âmbito do IFTO, para os cursos de Ensino Médio Integrado.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são constrangimento, ofensa ou incômodo. Todavia, informamos que não serão divulgados dados pessoais do entrevistado e o roteiro para a entrevista não consta de qualquer conteúdo irreverente. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço, AE 310 SUL, Avenida LO 05, s/n Plano Diretor Sul, Palmas-TO, IFTO, Campus Palmas, Coordenação Técnico-pedagógica (Cotepe), sala 207, ou pelo telefone (63) – 3236-4042. Apenas em caso de desavença com o pesquisador o Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte, Prédio do Almoxarifado, Campus de Palmas, telefone (63 - 32328023) de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados). Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o

que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT, desde que os reclamantes se identifiquem, sendo que o seu nome será mantido em anonimato.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

## Roteiro para as entrevistas

Dados do entrevistado:

- Sexo
- Idade
- Curso

1. O que levou você a cursar o Ensino Médio Integrado? Existiu alguma influência de alguém com quem você se relaciona para essa escolha?
2. Você está satisfeito com o curso que frequenta? Se não, como deveria ser o curso, na sua opinião?
3. Qual a sua opinião sobre a forma como vem sendo ministradas as aulas pelos seus professores?
4. Quantas disciplinas têm o curso? Quantas são de formação geral? E quantas são de formação específica?
5. Na sua opinião, a dimensão de formação geral do seu curso de ensino médio tem sido efetivamente alcançada? Como você vê a forma como o seu curso está organizado?
6. O que você tem a dizer sobre as disciplinas e conteúdos trabalhados ao longo do curso?
7. Na sua opinião, os assuntos que tem sido trabalhados em sala de aula são importantes para a sua futura carreira profissional?
8. Você acredita que o professor é o responsável pelo sucesso do estudante?
9. Como você analisa, atualmente, a sua trajetória como estudante e futuro profissional, no curso que você escolheu?
10. Como você analisa a sua relação com os seus professores? Você já teve algum tipo de problema com algum professor?
11. Sua turma se mostra motivada durante a realização das disciplinas?
12. E seus professores, como você vê a postura e o interesse deles pelas aulas?

## PRODUTO

Sugerimos, a partir dos resultados encontrados, que o IFTO/Campus Palmas:

- ✓ Efetue discussões com seu quadro dirigente com vistas a avaliar os atuais critérios estabelecidos para o ingresso no quadro docente permanente da instituição, na medida em que possuir a titulação de Mestre ou Doutor não significa, efetivamente, possuir recursos didáticos e/ou formação compatível com as atuais demandas pedagógicas do ensino médio integrado;
- ✓ Promova ações que visem resgatar o sentido do ensino técnico junto aos estudantes, de modo a buscar-se refletir em torno da adesão de caráter utilitarista diagnosticada no presente trabalho, a qual acaba por esvaziar de sentido os objetivos da educação profissionalizante vivenciada no IFTO/Campus Palmas;
- ✓ Promova eventos locais ou regionais com pesquisadores da área da educação visando fortalecer a relação, ora enfraquecida, entre formação média de caráter geral e formação específica;
- ✓ Intensifique a promoção de ações que visem propiciar a revisão teórica e prática junto aos docentes acerca de suas metodologias de ensino;
- ✓ Elabore estratégias que visem amenizar o desinvestimento docente identificado nos resultados da presente pesquisa.