



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TAINAN ROTTER BEGARA GOMES

**ENCONTROS COM A ESCOLA E O MUNDO DO
TRABALHO:
UMA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS JUVENTUDES
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE CORNÉLIO
PROCÓPIO/PR**

Londrina
2017

TAINAN ROTTER BEGARA GOMES

**ENCONTROS COM A ESCOLA E O MUNDO DO
TRABALHO:
UMA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS JUVENTUDES
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE CORNÉLIO
PROCÓPIO/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a Dra. Angela Maria de Sousa Lima.

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Gomes, Tainan Rotter Begara.

Encontros com a escola e o mundo do trabalho : Uma caracterização sociológica das juventudes do ensino médio integrado de Cornélio Procópio/PR / Tainan Rotter Begara Gomes. - Londrina, 2017.
187 f. : il.

Orientador: Angela Maria de Sousa Lima .

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Ensino médio integrado - Tese. 2. Educação profissional - Tese. 3. Juventudes - Tese. 4. Perspectiva sociocultural - Tese. I. Lima , Angela Maria de Sousa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

TAINAN ROTTER BEGARA GOMES

**ENCONTROS COM A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO:
UMA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS JUVENTUDES DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE CORNÉLIO PROCÓPIO/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dra. Angela Maria de Sousa
Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a Dra Sandra Regina de Oliveira Garcia
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dra. Angélica Lyra de Araújo
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dra. Lígia Wilhelms Eras
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

Londrina, 25 de setembro de 2017.

Dedico este trabalho à todos os jovens,
que fizeram ou ainda farão parte do
meu trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dra. Angela Maria de Sousa Lima, por todo apoio e dedicação.

Agradeço às professoras que se dispuseram a participar da minha banca de qualificação e da minha banca de defesa, como titulares ou como suplentes: Prof^a. Dra. Simone Wolff, Prof^a. Dra. Sandra Regina de Oliveira Garcia, Prof^a. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Prof^a. Dra. Lígia Wilhelms Eras e Prof^a. Dra. Angélica Lyra de Araújo.

Também agradeço ao Prof. Dr. Fábio Lanza e à Prof^a. Adriana Ferreira pelas contribuições metodológicas e o apoio durante o estágio- docente.

Agradeço à Thiago Rocha pelos quilômetros de companheirismo e conversas.

Agradeço os estudantes do Ensino Médio Integrado do município de Cornélio Procópio/PR (Colégio Estadual Castro Alves e Colégio Estadual Cristo Rei) que contribuíram com a presente pesquisa.

Agradeço, por fim, à CAPES pela disponibilização da bolsa de pesquisa.

Agradeço aos gestores e colegas de trabalho dos Colégio Estadual Castro Alves e Colégio Estadual Cristo Rei de Cornélio Procópio/PR pelo incentivo, disponibilidade e apoio em concretizar a pesquisa de campo, bem como a pós-graduação.

Agradeço à Regina Paula de Conti, Anadéli Rotter Zácari e Emilene Antunes pelas conversas, reflexões e considerações sobre o Ensino Médio Integrado.

Agradeço à Mârcia Mello Gaspari e Roberta Negrão de Araújo pelo incentivo e orientações na construção do projeto de pesquisa.

Agradeço à meus pais, Waldemir e Vera, que são a minha referência de vida, Pelo amor incondicional, que fez de mim tudo o que sou hoje. Agradeço à todos os meus familiares que sempre acreditaram em mim, que me acolhem de maneira sem igual. Em especial Toninho e Alessandra, meus pais em Londrina, pelo

casa, pela paciência, por todo amparo. Sem vocês a conclusão desta dissertação não seria possível.

Agradeço à Carolina Cainelli, que mais que uma amiga nos momentos de dificuldade, se tornou “orientadora” nas horas de angústia com a pesquisa, e também nas angústia do cotidiano. Sou imensamente grata pela sua acolhida!

Agradeço à Milena e Beto Wilens, que abriram sua casa e me receberam sempre com carinho. À Milena, que me ajudou a organizar meu tempo e me ouvia incansavelmente sobre este trabalho.

“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

(Paulo Freire).

GOMES, Tainan Rotter Begara. **Encontros com a escola e o mundo do trabalho: uma caracterização sociológica das juventudes do Ensino médio integrado de cornélio procópio/pr.** 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina: Londrina. 2017.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo principal discutir a relação que os jovens estudantes dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do município de Cornélio Procópio, Paraná, estabelecem entre educação e trabalho. Num primeiro momento problematizamos os diferentes conceitos de juventudes e sua presença ativa no ensino médio profissional público no Brasil, perpassando pelo debate de alguns desafios históricos e recentes como o contexto atual provocado pela proposta de reforma do Ensino Médio advinda de Medida Provisória. Num segundo momento analisamos as relações entre juventudes e ensino médio integrado no Paraná, destacando os percursos dessa proposta integrada em dois cursos de duas escolas públicas do município de Cornélio Procópio (Colégio Estadual Castro Alves; Colégio Estadual Cristo Rei). Numa terceira etapa, com dados quantitativos e qualitativos, colhidos na pesquisa empírica, analisamos as interfaces entre trabalho e a educação na percepção das próprias juventudes do ensino médio integrado desses colégios, fazendo sua caracterização sociocultural. Através dos retornos da pesquisa qualitativa, estabelecemos algumas variáveis para problematizar as vozes das juventudes do Ensino Médio integrado, focando, sobretudo nos seus pontos de vista a respeito de vários fenômenos sociais interligados com a dualidade trabalho e educação. Para fundamentar a discussão nos apoiamos na perspectiva sociocultural, que percebe a escola como espaço de reprodução das relações de poder e de exclusão, mas antes de tudo, a dinamicidade da interferência dos sujeitos históricos e socioculturais no espaço escolar, entendido como lócus da valorização das diversidades/diferenças com foco na superação das desigualdades sociais, políticas, culturais e econômicas que podem ser alteradas por uma proposta de educação pública de qualidade, de cunho emancipador. Nossos encontros com essas reflexões, que também se caracterizam como encontros com a escola e o mundo do trabalho, nos permitem compreender o Ensino Médio Integrado desenvolvido nessas duas instituições públicas de Cornélio Procópio/PR como uma “travessia”, mas também como um germe a caminho da construção processual e coletiva de uma concepção politécnica e unitária para essa etapa da escolarização no Brasil, projeto este que deve envolver o diálogo com todos os profissionais da educação.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional. Juventudes.

GOMES, Tainan Rotter Begara. **Encounters with the school and world of work: a sociological characterization of the youth of cornélio procópio / pr integrated high school** 187p. Dissertation (Master's Social Sciences) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to discuss the relationship that the students establish between education and work in the Technical Education courses of municipal integrated High School Courses in Cornélio Procópio, Paraná. At first, different youth concepts and their active presence in public high school in Brazil were questioned, through debate with some recent historical challenges such as the proposal of High School reform from Provisional Arrangements. In a second moment, the relations between youth and integrated high school in Paraná, were analyzed, highlighting the steps of this integrated proposal in two courses of two public schools in Cornélio Procópio (Colégio Estadual Castro Alves; Colégio Estadual Cristo Rei). On a third phase, with the qualitative and quantitative data in hands, data which were collected in an empiric research, the interface between work and education in the youth's own perception of the integrated high school, were analyzed making their sociocultural characterization. Through the qualitative research feedback, some variables to question the voice of the youth of the integrated high school were established, focusing on their own perspectives of various interlinked social phenomena with work and education duality. To support the discussion, we rely in a sociocultural perspective that perceives the school as a place of exclusion and the reproduction of power relations and moreover the dynamism of the sociocultural and historic subject interference in the school space, understood as the locus of diversities/differences valorization, focusing on the overcoming of the social, political, cultural and economic inequalities which could be altered by a quality public education proposal of emancipative hand. Our meetings with these reflections, which are characterized as meetings with the school and the work world, allow us to comprehend the integrated high school developed on these public institutions of Cornélio Procópio, as a 'crossing', on the way to a processual and collective construction of a unitary and polytechnic concept for this phase of Brazilian schooling, such a project that must involve a dialog between education and all of its professionals.

Key words: Integrated high school. Professional Education. Youth.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica em Nível Médio
DEP/PR	Departamento de Educação Profissional do Paraná
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MDM	Metas de Desenvolvimento do Milênio
MEC	Ministério da Educação
MEDIOTEC	Formação Técnica Concomitante para alunos do Ensino Médio
NRE	Núcleo Regional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Político Pedagógico
PPP	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFUNCIONÁRIO	
PRONATEC	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
UEL	Universidade Estadual de Londrina

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1	Distribuição dos estudantes entrevistados por período.....	85
Gráfico 2	Cor/raça dos estudantes entrevistados.....	86
Gráfico 3	Segmentos Econômicos	87
Gráfico 4	Situação de trabalho dos pais ou responsáveis	88
Gráfico 5	Manutenção financeira da família	89
Gráfico 6	Situação de moradia	89
Gráfico 7	Zona de Moradia	90
Gráfico 8	Escolaridade dos pais ou responsáveis	91
Gráfico 9	Escolaridade dos irmãos – Conclusão em Ensino Médio e em Ensino Profissional.....	92
Gráfico 10	Principais assuntos discutidos em casa.....	93
Gráfico 11	Religião dos estudantes entrevistados.....	94
Gráfico 12	Internet em casa	95
Gráfico 13	Horas diárias no uso da internet	96
Gráfico 14	Uso da televisão.....	97
Gráfico 15	Quantidade de livros lidos por mês	98
Gráfico 16	Preferência de estilo literário.....	98
Gráfico 17	Atividades Complementares	100
Gráfico 18	Já pensou em ser professor(a)?	101
Gráfico 19	Já pensou em desistir dos estudos?	103
Gráfico 20	Proporção de alunos que intencionam cursar Ensino Superior...	104
Gráfico 21	Proporção de alunos que prestaram Vestibular/ENEM no ano pesquisa.....	105
Gráfico 22	Consideração pessoal frente à vida profissional	108
Gráfico 23	Consideração pessoal sobre processos seletivos para o Ensino Superior.....	109
Gráfico 24	Motivação da escolha do curso de Ensino Médio Integrado	110
Gráfico 25	Intenção de seguir carreira	110
Gráfico 26	Proporção de alunos que trabalham de forma remunerada.....	113
Gráfico 27	Condição de trabalho dos estudantes entrevistados.....	114
Gráfico 28	Idade que os entrevistados começaram a trabalhar	115
Gráfico 29	Horas trabalhadas por dia	116

Gráfico 30	Considerações sobre dedicação e prioridades durante o Ensino Médio Integrado	117
Gráfico 31	Considerações sobre dedicação e prioridades após a formatura.....	118
Gráfico 32	Intenção de trabalhar durante o Ensino Médio Integrado	119
Gráfico 33	Considerações sobre Estudos associados ao Trabalho	120
Gráfico 34	Destino da renda dos estudantes entrevistados	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I JUVENTUDES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL	22
1.1. JUVENTUDES COMO CATEGORIA SOCIAL	22
1.2. BASES HISTÓRICAS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL.....	32
1.3. DOS DESAFIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL AO CONTEXTO DA LEI Nº 13.415/2017	41
1.4. IMPACTOS DA LEI Nº 13.415/2017 SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	50
CAPÍTULO II JUVENTUDES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM NÍVEL MÉDIO INTEGRADO NO PARANÁ: PROBLEMATIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DE DUAS ESCOLAS EM CORNÉLIO PROCÓPIO/PR	61
2.1. OS PERCURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARANÁ	61
2.2. ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM CORNÉLIO PROCÓPIO/PR.....	73
2.3. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES.....	74
2.4. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO COLÉGIO ESTADUAL CRISTO REI	77
2.5. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ENCONTROS POLÍTICO- PEDAGÓGICOS DAS DUAS INSTITUIÇÕES	79
CAPÍTULO III TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS PERCEPÇÕES DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE CORNÉLIO PROCÓPIO-PR	82
3.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DAS DUAS ESCOLAS PÚBLICAS	84
3.2. ALGUNS FENÔMENOS SOCIOCULTURAIS CARACTERIZADOS PELAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	92
3.3. INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: SOB O OLHAR DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	100

3.4.	AS VOZES DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	155
	ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

Ao buscar conhecer as juventudes na atualidade deve-se considerar múltiplas dimensões deste grupo etário. Para a Sociologia contemporânea tem sido consenso pensar esta categoria social em sua pluralidade. Miriam Abramovay (2006, p.10) afirma que existe “não uma juventude única, homogênea, mas juventudes, no plural”. A caracterização de tal segmento populacional necessita ser observada a partir das condições de “classe, gênero, regiões, vida urbana ou rural, religiões e etnia” (SPOSITO, 2004, p.74).

Um quarto da população brasileira moderna é formada pelo segmento etário juvenil (IBGE - Censo 2010). Estes indivíduos, entre 15 e 29 anos, representam parte da população economicamente ativa do presente, mas também dos trabalhadores dos anos vindouros. Com isso, a procura pela formação para o trabalho se torna uma demanda não somente dos jovens, mas também das agências educacionais e dos setores produtivos. Desta forma, a relação e os encontros que os jovens estabelecem entre educação e mundo do trabalho se coloca como objeto de preocupação da presente dissertação.

Sendo o trabalho uma categoria definidora da essência da humanidade, ele também é determinante para a constituição da vida material dos indivíduos. Ao “agir sobre a natureza adaptando-a às suas necessidades”, o ser humano providencia a sua própria existência (MARX, 1985, p. 149). Desta mesma maneira, ao transformar a natureza criando a cultura através do trabalho, a educação se torna um elemento inerente. O processo de desenvolvimento do trabalho e da educação, nesta perspectiva, se fundem, caracterizando o humano como um ser capaz de construir a sua própria existência e perpetuá-la através de seus conhecimentos acumulados. (SAVIANI, 1996).

No entanto, a constituição histórica, desde o período das “grandes civilizações” da Antiguidade, dissociou a educação do trabalho, colocando estes elementos como categorias opostas e determinantes na construção das estruturais sociais. Possuir educação significava não-trabalho e vice-versa. A partir da Revolução Industrial e da formação do sistema econômico capitalista, a educação passa a ser vista como uma potencializadora do trabalho (SAVIANI, 1996). Ao ser

considerada como um elemento importante para o desenvolvimento econômico, a educação se estende a todas as classes sociais, porém ela não se dá de maneira igualitária e justa.

A educação, agora escolar, continua a ser uma categoria diferenciadora de classes sociais, na medida em que ela é distribuída de maneira desigual nos diversos grupos sociais. No sistema capitalista de produção, a escola proporciona conhecimentos de formas bem distintas para as classes produtoras e para as classes dirigentes. Tal fato histórico perdura no Brasil há várias décadas e é chamado por Acacia Kuenzer (1997, p.10) de “dualidade estrutural do ensino”. Para Kuenzer, a história do Ensino Médio no país é marcada por esta tensão que polarizou a finalidade da escola secundária, tendo como forma mais expressiva dessa segregação a separação entre o ensino propedêutico e a educação profissional, o que tem marcado as políticas educacionais brasileiras desde o período imperial.

Na tentativa de superar as desigualdades provadas pela dualidade estrutural da escola, a perspectiva histórico-crítica dos conteúdos da educação, propõe uma escola unitária, no sentido de Antônio Gramsci (2007), que prepara os indivíduos tanto com uma formação básica quanto para a formação profissional. É nessa direção que aponta-se a proposta do Ensino Médio Integrado como política educacional, implementada em alguns Estados da federação a partir da década de 2000.

Dentro dessa perspectiva é que a educação profissional técnica em Nível Médio Integrado do Paraná firma sua orientação, tendo como princípios norteadores o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho como princípios educativos e pedagógicos. Entende-se que somente através da educação, de fato qualificadora, possibilitar-se-á aos sujeitos encontrar melhores condições de gerir sua vida material (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; et. al, 2005).

Para Juarez Dayrell (2003, p.02), como espaço sociocultural, a escola comporta em si diversos “processos sociais”. Assim, a escola de Educação Profissional Técnica em Nível Médio Integrado do presente conjuga em seu espaço, de forma dinâmica e complexa, agentes sociais aqui compreendidos em três categorias de análise: juventudes, escola e trabalho. Caracterizar sociologicamente

os jovens estudantes da escola de Educação Profissional Técnica em Nível Médio Integrado, bem como apreender os sentidos dados por eles à escola pública e ao mundo do trabalho no contexto das relações político-econômicas e sociais vivenciadas atualmente no Brasil e no Paraná, é o que objetiva a pesquisa.

Na perspectiva metodológica adotada para essa investigação, as juventudes são consideradas a partir das diversidades históricas e culturais, pois os jovens são sujeitos socioculturais dinâmicos que agem diretamente nos seus espaços sociais, criando significados aos seus modos de vida e dando sentidos próprios às estruturas sociais (DAYRELL, 1999 e 2003).

Portanto, para estudar a escola como este espaço de formação dos jovens, esta foi tomada a partir da perspectiva sociocultural.

a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 1999, p.01).

Esta concepção propõe uma interpretação que busca superar as vertentes puramente funcionalistas e reprodutivistas de análise sobre a escola, mesmo sabendo que nesse espaço institucional se reproduzem relações de poder e de desigualdades. No processo permanente de construção social da escola, alunos, professores, comunidade e funcionários são sujeitos socioculturais atuantes na trama social (DAYRELL, 1999). Assim, os significados, as relações e as prioridades construídas pelos jovens do Ensino Médio sobre educação e trabalho são questões levantadas para se entender a constituição social atual das escolas profissionais que serão investigadas neste recorte de pesquisa.

Para muitos jovens da escola profissional técnica em nível médio integrado e, também de outros segmentos sociais, o trabalho é uma atividade premente, quer seja pela necessidade material, quer seja pelos apelos de

independência e consumo. Visto como fase de transição, tempo de liberdade ou moratória para vida adulta, os jovens necessitam se preparar para vida produtiva desde muito cedo. Essa é uma exigência que o acompanha por toda a vida. Desde criança a sociedade já lhe cobra: “o que será quando crescer?”. A resposta aguardada é sempre algo relacionado à função produtiva.

Geralmente pertencentes aos setores não-proprietários, as juventudes das escolas profissionais técnicas em nível médio integrado procuram nela uma profissionalização precoce e acessível, como alternativa anterior ao ensino superior e na possibilidade de ingressarem no mundo de trabalho com melhores condições.

Neste contexto, o problema desta pesquisa se coloca: de que maneira as juventudes da Educação Profissional Técnica em Nível Médio Integrado de Cornélio Procópio/PR se relacionam atualmente com o mundo do trabalho e com a escola pública? A Educação Profissional Técnica em Nível Médio Integrado, desenvolvida em duas escolas estaduais públicas no referido município, tem contribuído de alguma forma para questionar a persistência da dualidade estrutural entre ensino propedêutico e a educação profissional?

A preocupação com tais questões são decorrentes de minha experiência como professora de Sociologia em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no município de Cornélio Procópio - Paraná. Depois de seis anos de docência, intrigou-me compreender as razões de uma postura educacional diferenciada dos jovens estudantes de tais cursos. Eles apresentavam maior desempenho e dedicação intelectual, além da autonomia para a compreensão em relação às situações ligadas ao mundo do trabalho e ao mundo escolar. Acompanhando os egressos pessoalmente ou nas redes sociais, através de diálogos informais, percebi como era significativo o número de estudantes que davam prosseguimento aos estudos em nível superior em universidades públicas e quando encaminhados ao mercado do trabalho alcançavam ocupações de maior responsabilidade.

Diante desse contexto, elegemos como recorte de pesquisa duas escolas que ofertam cursos de educação profissional técnica em nível médio integrado do município de Cornélio Procópio – Paraná: Técnico em Administração do Colégio Estadual Castro Alves e Formação Docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais

do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Cristo Rei. Ambas as instituições são tradicionais no município pela oferta de educação profissional técnica há mais de 60 anos.

Além da pesquisa bibliográfica e da aplicação de questionários *survey* online com 93 (noventa e três) estudantes de 04 (quatro) turmas de formandos dessas duas escolas públicas de Educação Profissional Técnica em Nível Médio Integrado. Como método de investigação social empírica favorável para pesquisa de dados quantitativos e de grande escala e, a pesquisa de tipo *survey* também possibilita o levantamento de opiniões, posturas e percepções de mundo dos participantes. O método *survey*, segundo Tim May (2004), demonstra a força da associação das estatísticas frente às variáveis, mas também torna possível medir “fatos, atitudes e comportamentos por meio de questões” (2004, p.112).

A investigação dos problemas desta dissertação será desenvolvida com uma revisão documental das leis, decretos e diretrizes que norteiam os cursos de Educação Profissional Técnica em Nível Médio no Brasil e no Paraná. Contribuiu significativamente com essas reflexões o resultado da entrevista realizada com a professora Dra. Sandra Regina de Oliveira Garcia, docente do Departamento de Educação da UEL (Universidade Estadual de Londrina), dada sua competência de pesquisa e sua experiência de gestão na área de educação profissional em âmbito estadual (Paraná) e federal.

A escolha de tais colégios deu-se por serem os únicos da rede estadual nesta modalidade de oferta no município de Cornélio Procópio e também devido a algumas semelhanças que possuem: ofertam educação profissional técnica em nível médio integrado, são procurados pela qualidade do ensino e pelo fato de serem pré-requisitos para estágios curriculares não-obrigatórios durante os cursos, em instituições públicas e privadas da cidade, como centros de Educação Infantil (CMEI's), repartições públicas e bancos. Portanto, tentando abarcar este estudo de caso no município, também fizemos investigação de campo por meio das análises das propostas curriculares dos dois cursos. Os colégios selecionados seguem as Diretrizes da Educação Profissional do Paraná (2006) que assumem como política de Estado o comprometimento com “a emancipação da classe trabalhadora” (PARANÁ, 2006, p.09) através do trabalho pedagógico pensado na perspectiva da politecnia e da formação humana integral.

Nesse contexto, o primeiro capítulo tratará da categoria social juventudes e da discussão da histórica dualidade estrutural que tem segregado o Ensino Médio no Brasil, organizando-o desigualmente entre ensino propedêutico e ensino profissional. A discussão sobre juventudes será tomada a partir dos estudos e pesquisas apresentadas por Marília Spósito, Miriam Abramovay, Angelina Peralva, Juarez Dayrell, entre outros. O debate sobre a dualidade educacional será baseado nas Legislações, Pareceres e Diretrizes que nortearam a educação profissional no país, correlacionados ao modelo econômico. Na sequência, adentramos no debate dos desafios atuais enfrentados pelo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e nas consequências advindas das alterações sancionadas pela Lei nº13.415 de 2017, neste assim denominado “Novo Ensino Médio”.

Já no segundo capítulo, nossa preocupação se volta ao Paraná e à construção das Diretrizes Estaduais da Educação Profissional (2006), norteadas pela proposta educacional do Ensino Médio Integrado. Partindo do estudo de caso de Cornélio Procópio, faremos uma análise da Proposta Política Pedagógica dos dois Colégios selecionados para a pesquisa de campo que ofertam cursos o Ensino Médio Integrado.

Para o terceiro capítulo, nas primeiras três seções, reservamos o debate sobre os dados quantitativos levantados pela pesquisa *survey online* realizada com os estudantes dos quartos anos dos cursos de Ensino Médio Integrado nesse mesmo município. Iniciamos com uma caracterização sociológica destes jovens e, na sequência, fazemos uma análise das relações e percepções destes jovens estudantes, construídas no cotidiano da escola e do mundo do trabalho.

Na última seção do terceiro capítulo, dedicamos à reflexão dos dados qualitativo obtidos na subdivisão de perguntas abertas do questionário *survey online*, focando as relações que os jovens formandos estabelecem com a escola, com a proposta pedagógica desta instituição e com as vivências diretas ou indiretas com o mundo do trabalho. Para isso, foram construídas variáveis de análise baseadas nas perspectivas da educação politécnica e da metodologia sociocultural de Juarez Dayrell.

O projeto inicial da dissertação também demonstrava uma preocupação com o Ensino de Sociologia nos cursos de Ensino Médio Integrado e propunha fazer uma reflexão sobre a questão. Na subdivisão de perguntas abertas do questionário *survey* online havia uma questão que inquiria os participantes da entrevista sobre a disciplina de Sociologia durante o curso. No entanto, no desenvolvimento da pesquisa, a preocupação com Ensino de Sociologia no Ensino Médio Integrado foi se tornando menor frente a coexistência das alterações propostas à Educação Profissional apresentadas pela Lei nº13.415 de 2017. Com nossa concordância, foi avaliada pela banca de qualificação dessa dissertação a questão do Ensino de Sociologia no Ensino Médio Integrado como alheia aos problemas levantados no encaminhamento da pesquisa.

Com essa dissertação, queremos deixar como contribuições aos dois colégios estaduais de Educação Profissional Técnica em Nível Médio Integrado do Município de Cornélio Procópio do Paraná e à Área de “Ensino de Sociologia”, do Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, a defesa do Ensino Médio Integrado como uma proposta curricular que caminha para a redução das desigualdades socioeducacionais ocasionadas pela persistente dualidade do Ensino Médio público no Brasil, compreendendo-o como uma “travessia” para a educação humana integral e politécnica para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Nesta pesquisa, revelou-se o reconhecimento das especificidades, das vozes e das perspectivas das juventudes participantes desta proposta pedagógica, alternativa político-pedagógica esta vista como de grande valor para a formação pessoal, para a formação para os desafios do mundo do trabalho, para a formação crítica e para o prosseguimento mais autônomo na vida acadêmica.

CAPÍTULO I

Juventudes e Educação Profissional Técnica em Nível Médio no Brasil

1.1. JUVENTUDES COMO CATEGORIA SOCIAL

O presente capítulo tem por objetivo problematizar quem são as juventudes que cursam a Educação Profissional Técnica em Nível Médio Integrado no Brasil. Estes jovens, geralmente, iniciam os estudos nesta modalidade, aos 15 anos e terminam aos 18, porém isto não é regra. Não será delimitado recorte etário para fins deste trabalho. Bourdieu (1983), ao trabalhar sobre Sociologia das gerações, alertava a complexidade da relação entre idade social e idade biológica. Mesmo porque compreende-se que os desafios e os dilemas enfrentados pelos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado não são correspondentes à sua idade biológica, mas às situações características deste momento, que perpassam a entrada na vida adulta e suas respectivas responsabilidades (DAYRELL, 2003).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 1990, os indivíduos de 15 a 18 anos são considerados adolescentes e amparados por tal lei dentro da sua condição de pessoa em desenvolvimento. Já a Constituição Federal Brasileira de 1988 considera como segmento juvenil da população brasileira o grupo etário de 15 a 29 anos. Neste recorte etário, que vai da adolescência ao início da vida adulta, os jovens têm suas trajetórias feitas de maneira singular. Classe social, gênero, sexo, etnia, localização, cor, raça, religiosidade e regionalidade são alguns dos fatores que interferem na construção das identidades das juventudes. Dentro de cada uma dessas variáveis, as mudanças também não se dão de maneira linear e nem acontecem no mesmo compasso com todas e todos. O pioneiro da Sociologia da juventude, Karl Mannheim, já apontava para a “não-contemporaneidade dos contemporâneos”, ou seja, que os diferentes grupos juvenis “vivenciam tempos interiores de maneira diferentes nos mesmos períodos cronológicos” (WELLER, 2007, p. 03).

Apesar de ser um recorte etário grande e das diferentes características possíveis desta fase de vida, em algum momento, mais cedo ou mais tarde, os

jovens enfrentarão os mesmos desafios, ou seja, assumir os papéis sociais da vida adulta e a necessidade de suprir-se materialmente, trabalhando ou escolhendo uma capacitação educacional para tal fim.

Segundo o Censo de 2010 e o resultado do PNAD de 2012, um quarto da população do Brasil é formada por indivíduos na faixa de 15 a 29 anos. Estes aproximados 50 milhões de jovens, muitas vezes subestimados, representam a população economicamente ativa (PEA) da próxima geração e em alguma parcela da atual geração também. Segundo as estatísticas nacionais do Censo 2010 – IBGE, 53,5% dos jovens de 15 a 29 anos trabalham, 36% estudam e 22, 8% trabalham e estudam simultaneamente.

Conforme a Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opiniões dos Jovens Brasileiros¹ da Agenda Juventude Brasil, realizada pelo Observatório Participativo da Secretaria Nacional da Juventude em 2013, as juventudes se dividem na estratificação social com 11% dos jovens pesquisados pertencentes aos estratos sociais mais altos da sociedade, que correspondem a uma renda per capita acima de R\$ 1.018,00/mês. Outros 50% dos entrevistados pertencentes aos estratos sociais médios (50%) e baixos (28%), com uma renda per capita de R\$ 290,00/mês. Com isso, pode-se perceber que as juventudes brasileiras, além de trabalhadoras, também vivem condições de desigualdades sociais, sendo por isso a necessidade da inserção precoce ao mundo do trabalho.

A pesquisa ainda revela que sete de cada dez jovens brasileiros já estiveram em alguma atividade laboral remunerada antes dos 18 anos, correspondendo a 65% dos entrevistados. Se fossem pesquisadas as juventudes do campo, é muito provável que as atividades laborais se iniciem antes dos 15 anos. (BRASIL, 2013).

Mesmo sendo diversa a situação deste grupo social, esta chama a atenção da Sociologia, pois ao mesmo tempo em que a sociedade credita neste grupo a esperança de um futuro melhor, ela também lhe imputa uma série de dificuldades para a efetivação de seus direitos e espaços de representação social condizentes com as suas necessidades, vontades e estilos de vidas. Por isso, as juventudes no Brasil não podem ser consideradas uma categoria homogênea e nem

¹ Para obter acesso a toda a pesquisa ver: www.participatorio.juventude.gov.br

estática. Pelo contrário, ela é marcada por uma diversidade de situações sociais e históricas, que tornam este estrato da população complexo e cheio de particularidades.

A partir da década de 1990, muitos estudos sobre juventudes foram feitos no Brasil, enquanto em outros países, a exemplo da França e dos Estados Unidos, a preocupação com as juventudes já decorria desde as primeiras décadas do Século XX. Por isso, definir juventudes não é uma tarefa fácil para a Sociologia. Esta categoria vai muito além de uma faixa etária ou uma fase biológica, pois ela é construída também sobre as questões históricas, políticas, econômicas e culturais de cada grupo social e de modo diferente em cada sociedade. Portanto, a construção deste recorte sociológico deve levar em conta os diferentes caminhos trilhados pelos jovens, percursos específicos estes determinados pela sua “classe, gênero, regiões, vida urbana ou rural, religiões e etnia” (SPOSITO apud SILVA et all OLIVEIRA, 2007, p.30).

A corrente sociológica funcionalista fundamentou a noção social de juventude como uma fase de transição entre a infância e a maturidade. Nesta perspectiva teórica, desde o momento dramático da socialização, surge a adequação dos jovens às regras, dentro dos comportamentos e valores do mundo adulto, onde ocorre a integração social plena do indivíduo (ABRAMO, 1997).

Por muito tempo a adolescência e juventude foram consideradas somente do ponto de vista do amadurecimento biológico, psicológico e sexual, que distinguia crianças de adultos. Mesmo sendo um processo biológico universal, a puberdade só foi reconhecida na consciência social a partir da segunda metade do século XIX. Até a década de 1950, o consenso sobre juventude era assinado por médicos e psicólogos. Muitos desses especialistas afirmavam que a “adolescência era caracterizada pela crise de puberdade e um período difícil de maturação psicológica que deveria conduzir à idade adulta” (PAIS, 1990, p. 148).

O reconhecimento social e a delimitação das fases de vida das juventudes e da adolescência só foram definidos a partir da demarcação do sentimento de infância que surge a partir dos séculos XVIII e XIX nas sociedades burguesas e industriais. Tendo como referência os estudos de Phillipe Ariès (apud PERALVA, 1997) sobre o sentimento de Infância nas sociedades modernas,

Angelina Peralva (1997) percebe que “das particularidades de atitudes com respeito à infância também se revelava um vínculo social que permitiu uma configuração própria da noção de juventude” (1997, p.16).

Para José Machado Pais, o reconhecimento de uma fase de vida se cristaliza a partir das “características comuns entre os indivíduos da mesma faixa etária que são incorporadas culturalmente como modelos e estilos de vida” (PAIS, 1990, p. 147). Ao trabalhar a construção sociológica da noção de juventude, Pais vê que este conceito tinha sido anteriormente desenvolvido na Sociologia a partir de “duas tendências”, que para ele tem “vacilado no que diz respeito a questão da juventude” (PAIS, 1990, p. 140).

A primeira, segundo Pais (1990), sugere uma interpretação unitária focada na fase de vida, que encarava as juventudes como um agrupamento de indivíduos pertencentes à mesma faixa etária, e por conta disso seriam participantes de um sentimento comum, ou seja, de “serem jovens”. Esta interpretação geracional tem se preocupado com as fases de vida (infância, juventude, idade adulta e velhice), no sentido da socialização, das continuidades e das descontinuidades destas gerações.

A segunda tendência olha para a diversidade em “ser jovem”, considerando todas as diferentes culturas juvenis provenientes das mais diversas classes socioeconômicas, parcelas de interesses, de poder e de oportunidades de ocupação. Deste ponto de vista, Pais afirma que “não é possível estes múltiplos jovens, de universos sociais tão diversos, terem características comuns para a construção de um conceito de juventude universal” (1990, p. 140).

A despeito das representações simplistas sobre as juventudes, Pais constrói seu conceito baseado na ambiguidade desta população que se “encontra socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações” (1990, p. 149). Pais segue num esforço de olhar a unidade e a diversidade na construção deste conceito;

a juventude ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogêneo: homogêneo se comparamos a geração dos jovens com outras gerações; heterogêneo logo que a geração dos jovens é examinada como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros (PAIS, 1990, p. 151).

Da heterogeneidade deste grupo social, Pais percebe que o “prolongamento desta fase de vida, entre a infância e fase adulta”, gera na sociedade novas demandas e situações que são encaradas como “problemas sociais” (1990, p.148). Para além das interpretações baseadas na fase de vida e na diversidade deste segmento social, outros autores trabalham também a questão das juventudes, buscando encontrar e compreender as características que marcam as trajetórias dos indivíduos dentro deste segmento. No entanto, as representações de senso comum sobre esta categoria como um problema social também serão discutidas por outros autores.

Refletindo sobre essa realidade, Helena Wendel Abramo constrói sua análise inicialmente nas representações do senso comum sobre as juventudes e afirma, tendo em vista os noticiários, que a opinião do adulto sobre o jovem é que este é um “problema social” (1997, p. 25), pois esses indivíduos, diversas vezes são protagonistas ou vítimas em situações de criminalidade, de violência, de exploração sexual, de drogadição, etc.

Uma justificativa encontrada por Angelina Peralva para a noção de juventudes estar ligada à noção de problema social é devido ao entendimento ainda influente da Sociologia funcionalista que vê a educação e a socialização dos mais jovens como uma forma de dar continuidade ao mundo. Citando Durkheim (apud PERALVA, 1997, p.18), a educação é “a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”, e qualquer forma de desvio colocaria toda a sociedade em risco, tendo em vista que o jovem se integra mal aos valores socialmente estabelecidos (PERALVA, 1997, p.18).

Para ilustrar a representação sobre o padrão normativo imposto aos jovens, Galland (apud SPOSITO, 1997, p.40) relata que a entrada na vida adulta para a classe operária do início do século XX era marcada por três etapas: “a partida da família de origem, a entrada na vida profissional e a formação de um casal”.

No entanto, sabemos que com as mudanças das últimas décadas nas relações de valores familiares e religiosos, já não são imperativos para a maturidade nenhuma destas três etapas. A separação da família de origem e a formação de uma nova, do mesmo modo que a entrada no mundo do trabalho, não se dão de maneira associada e a realização de uma etapa não assegura as outras e nem dá

estabilidade para vida adulta. Das crises e dificuldades criadas e vivenciadas pelas juventudes decorrem as generalizações e os estigmas sobre as juventudes como problema social.

Juarez Dayrell (2003, p. 50), ao trabalhar esta fase de vida, rompe com a ideia das juventudes como um momento de “crise”. A crise, para ele, não se encontra “na” (durante) juventude, porém em sua saída e entrada na vida adulta, que traz consigo uma série de implicações e responsabilidades, para a adequação aos modelos de comportamento do mundo adulto. Ainda sobre a visão do jovem como “problema social” Helena Abramo (1997) percebe a heteronomia vivenciada por esta parcela da população. Esta categoria não é pensada a partir de si mesma. A identidade e representação social não são feitas pelas próprias juventudes, mas tão somente incorporada pelos ditames do mundo adulto.

Ao tomar para análise os meios de comunicação que são dirigidos ao público jovem, Abramo (1997) diz que os estilos de vida e de comportamento não são estabelecidos nestes meios pelos próprios jovens, mas por adultos que veem neste grupo um mercado de consumidores. A figura do jovem é hoje amplamente exposta e explorada nas mídias. O jovem é tanto um consumidor em potencial quanto um tipo ideal de padrões de comportamento e estética para serem consumidos. A prorrogação das juventudes como um ideal de vida é amplamente vendida e difundida em diversos setores do mercado, ao exemplo da indústria da moda, de cosmética, de alimentação, de lazer e de entretenimentos.

Helena Abramo (1997, p. 29) diz que muitos pensam as juventudes como um “processo de desenvolvimento e ajuste aos papéis esperados da vida adulta”. Por isso, muito se foca na ideia do jovem irresponsável, imaturo e fútil, quando apresenta a dificuldade em aderir à regra. Como uma fase de moratória e de isenção de responsabilidade, os jovens esbarram no decurso de suas vidas não só com situações de fruição, tidas como características também desta faixa etária, mas também pelas preocupações e necessidades de produzir a sua vida material no futuro. As juventudes trazem consigo a necessidade da sobrevivência e de afirmação de uma identidade social, que só é possível através do trabalho e da cidadania ativa.

Muito do que é tido nas representações sociais sobre as juventudes são decorrentes da negação dos direitos a esta parcela da população. Em muitas ocasiões, seus problemas não são obras de suas próprias escolhas ou ações. As dificuldades relacionadas aos jovens, muitas vezes, são apontamentos dos adultos que não os veem se integrando ao padrão social.

José Machado Pais (1990) questiona a ideia do jovem como problema social, indagando se o próprio jovem se vê como um problema. Pouco se sabe sobre o que pensa o jovem ou como interpreta e vivencia as situações da vida. Pouco se atribui às contradições do sistema social e econômico a heteromia e as adversidades encaradas pelos jovens. A perspectiva sociocultural adotada por Juarez Dayrell (1999, 2003, 2004) busca compreender a construção destes fenômenos das juventudes, considerando os indivíduos como sujeitos sociais. Dayrell parte do conceito sobre o sujeito de Bernard Charlot (2000). Assim,

O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (DAYRELL, 2003, p.43).

Da mesma maneira que Charlot (2000) considera as dimensões epistemológicas e identitárias que o educando estabelece com o saber, Dayrell compreende também estas dimensões na construção que o jovem faz de si mesmo, da escola e do trabalho. Pois, nesta perspectiva, a condição humana é um processo constante e em construção. Em seu contato com os jovens, Dayrell afirma;

Eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém (DAYRELL, 2003, p.44).

Apropriar-se do mundo social também significa a assimilação e adesão aos ordenamentos necessários à manutenção da vida produtiva. As relações sociais de produção hodiernas exigem às juventudes formação, escolar e profissional, adequada para os setores econômicos. No entanto, a integração do jovem ao mundo social e produtivo se dá maneira dramática. A relação do jovem com o mundo do trabalho e o espaço escolar se torna objeto de preocupação sociológica quando se constata na realidade social, além do desemprego estrutural, as dificuldades das juventudes na inserção satisfatória no mundo produtivo, ao mesmo tempo em que a escolarização é expandida cada vez mais. Segundo Marília Sposito, a juventude brasileira é um segmento etário de trabalhadores;

a tendência maior na sociedade brasileira é a antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho — típicas do momento definido como de transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto — tornam-se o horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos (1997, p.39).

Algo que já era percebido pela Sociologia, veio a se confirmar com as estatísticas nacionais do Censo 2010 – IBGE. A pesquisa demonstrou que 53,5% dos jovens de 15 a 29 anos trabalham, 36% estudam e 22, 8% trabalham e estudam simultaneamente. Ainda, a pesquisa da Agenda Juventude Brasil promovida pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Secretaria Geral da Presidência da República realizada em 2013 confirma a condição trabalhadora deste segmento populacional ao revelar que 7 em cada 10 jovens estão ou estiveram envolvidos em alguma atividade remunerada. E também, aponta que 65% dos jovens entrevistados foram inseridos no mundo do trabalho antes dos 18 anos. Sendo que a idade mínima declarada pela Constituição Federal de 1988 no Artigo 7º, Inciso XXXIII, para o início das atividades produtivas, é de 16 anos em regime formal ou 14 anos como aprendiz, proibida ao menor atividades perigosas, insalubres e noturnas.

Embora boa parte das juventudes, a princípio, não tenha as necessidades da produção da vida material inteiramente por sua própria responsabilidade, as preocupações com o futuro, com a sobrevivência, o consumo e o lazer já iniciam

neste período. O estilo de vida e a busca da satisfação no consumo começam a refletir nas escolhas educacionais e profissionais que cada jovem passa a almejar. A qualificação através da educação tem sido uma alternativa para as juventudes.

Conforme dados do Censo Escolar de 2016, 8.133.040 jovens estão matriculados na etapa de Ensino Médio, 1.859.940 matriculados na educação profissional. Destes, 531.843 estudantes estão na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (CENSO ESCOLAR 2016 - INEP, 2017).

Embora a tradição do ensino propedêutico seja maior, a profissionalização das juventudes é uma necessidade percebida por ela mesma e também pelo mundo produtivo. Relembramos que do surgimento do sentimento de infância e juventudes a partir do século XVIII e XIX, novos paradigmas e áreas de conhecimento apareceram, tanto na Medicina quanto do campo da Educação. A noção de aprendizado passa a ser construída aí, para além da noção de socialização. Esta última, segundo Peralva (1997), se encarrega da transmissão dos valores morais e saberes do grupo social. Enquanto, a noção de aprendizado diz respeito aos “conhecimentos necessários para ajudar os adultos” através de uma ação educativa e uma iniciação generalizada ao trabalho (PERALVA, 1997, p. 16).

A popularização da escolarização na idade moderna e contemporânea é um acontecimento inerente à construção do sentimento de infância e de juventude. A separação entre a infância e a entrada na vida adulta foi preenchida através da escolarização, que se torna uma questão administrativa dos Estados. Anteriormente a este período histórico, a delimitação entre a fase de vida da criança ao adulto se dava através do trabalho. Tão logo a criança fosse capaz de desempenhar funções produtivas e prover sustento para si e para a família já era considerada e responsabilizada como adulta. Ao cristalizar a fase de vida das juventudes nas sociedades burguesas e industriais, crianças e adolescentes são afastados do mundo do trabalho e conduzidos aos estudos no sentido de protegê-los. Para Peralva, desta forma, “a escolarização avança contra o trabalho” e retarda a iniciação na vida adulta (1997, p. 17).

Pensar a escolarização como um retardo à vida adulta economicamente ativa é uma situação complexa. Ao passo que o atual sistema produtivo exige do trabalhador uma qualificação básica fundamentada nos saberes produzidos pela

ciência, cultura e tecnologia contemporânea, também requer menos força de trabalho humana devido aos avanços tecnológicos, característicos do modelo de produção capitalista.

No entanto, ao demandar menos forças produtivas, é gerado no sistema o desemprego e uma alta competitividade entre os trabalhadores para manterem seus postos. Juventudes é a categoria social mais afetada por esta situação característica do mundo de trabalho atual, segundo o IPEA (2016), 27,7% dos jovens estão desempregados. Sem experiência, ao jovem sobram os postos de trabalho precarizado. O “prolongamento da escolarização”, segundo Pais, é “uma das medidas contra o desemprego juvenil” (1990, p.147).

Com base nas estatísticas da Agenda Juventude Brasil de 2013 da Secretaria Nacional da Juventude, 16% dos jovens entre 15 e 17 trabalham e estudam ao mesmo tempo e outros 20% estudam e gostariam de estar trabalhando. Percebe-se que o trabalho é uma atividade mais presente na vida dos jovens do que a escola, sendo que mais 1,6 milhões de jovens entre 15 a 17 anos não a frequentam, segundo os dados do Censo Escolar 2016 - INEP.

Segundo o Censo 2010, 53,5% dos jovens brasileiros entre 15 a 29 anos estavam trabalhando e 36% estava estudando. A proporção daqueles que estavam simultaneamente no mundo da escola e no mundo do trabalho é de 22,8%. A necessidade do trabalho para os jovens brasileiros se inicia antes mesmo da idade legal estabelecida para trabalhar de maneira formal (16 anos) e da idade máxima obrigatória para a educação básica no nosso país (17 anos). Desta forma, as juventudes brasileiras são juventudes trabalhadoras² e buscam na formação escolar vias de acesso às melhores condições de trabalho, embora nem sempre obtenham sucesso.

No próximo tópico, será tratado sobre a trajetória do ensino secundário, hoje Ensino Médio. Tida como última etapa dos estudos para alguns ou fase preparatória ao Ensino Superior para outros, o Ensino Médio tem esta situação histórica marcada pela divisão de classe social que por momentos foi expressa através das legislações educacionais, que segmentavam o ensino propedêutico para

² Ver: Abramovay, Mirian; Sposito, Marília Pontes; Dayrell, Juarez; Peralva, Angelina; Martins, Heloísa de Souza.

as classes dirigentes e a educação profissional para as classes trabalhadoras. A partir da discussão sobre juventudes realizada anteriormente, vimos que esta é uma categoria social que necessita se preparar para o mundo do trabalho, mas que também, pela demanda social, buscam a formação educacional para se integrarem ao mundo produtivo contemporâneo.

A educação profissional tem sido a alternativa de mais de 1,9 milhões de indivíduos (CENSO ESCOLAR 2016 – INEP, 2017) e destes mais de um milhão têm buscado cursos técnicos e profissionais em modalidade subsequente. A modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que é objeto de estudo, atende 531.843 estudantes e busca concatenar a educação à formação para o trabalho numa perspectiva política e pedagógica humana e integral, expressamente, oposta à educação tecnicista e voltada a empregabilidade. No entanto, a proposta integrada de educação geral e profissional do Ensino Médio Integrado, além de recente, não é recorrente. A dualidade estrutural do Ensino Médio ainda é presente e a educação profissional no Brasil em muito é determinada pelos setores econômicos.

1.2. BASES HISTÓRICAS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

As primeiras escolas existentes no Brasil datam da época do período colonial e eram de responsabilidade da Igreja Católica, executadas pela ordem dos jesuítas, com objetivos claros da “catequização da população indígena conciliada à política colonizadora de Portugal” (RIBEIRO, 1992, p. 20). A educação jesuíta serviu às classes aristocráticas para a educação de seus filhos no território brasileiro. Após a expulsão dos jesuítas, a educação formal não teve apoio do Estado e era realizada pela iniciativa particular das famílias que possuíam condições de bancar a educação dos filhos, através das chamadas “aulas avulsas” (ARANHA, 1996, p.154).

Com a chegada da família real portuguesa ao país, uma série de medidas é tomada para a “modernização da capital, como a construção de museus, bibliotecas, jardins e escolas de ensino superior, estas nas mais diversas áreas: militar, Artes, Engenharias, Direito, Medicina” (ARANHA, 1996, p.153). O objetivo era formar oficiais para suprir as demandas da sociedade, que agora abrigava a corte e

os monarcas. A educação recebe maior atenção no nível superior e na educação profissional, mesmo que por motivos alheios a esta, e por consequência, o ensino secundário fica organizado de maneira descentralizada da capital, fato que contribuiu para o seu esvaziamento de significado e direção.

O financiamento da educação secundária e da escola de “primeiras letras” era de responsabilidade das províncias, que dificilmente cumpriam seu papel. Sendo procurado pelos filhos das classes mais ricas, objetivando a entrada no ensino superior, o ensino secundário tinha um caráter propedêutico, enquanto a educação profissionalizante era organizada em torno da demanda do desenvolvimento urbano-industrial e agrícola, com um “caráter fortemente assistencial, para atender as classes trabalhadoras” (ARANHA, 1996, p.154), ou como também chamados “desvalidos da sorte.” (BRASIL, 1999, p. 06).

Nas primeiras décadas do século XX, todo país se organiza para reestruturar a sociedade brasileira em torno dos ideais políticos e ideológicos da modernização. Governada por Getúlio Vargas e a sua política do Estado Novo, a educação nacional recebeu atenção específica, pois foi considerada imprescindível para a construção dos novos valores da nação brasileira. E da legislação trabalhista criada por este presidente, vem a institucionalização do “menor aprendiz”.

No ano de 1931, com a reforma do ministro Francisco Campos, todo o ensino é reorganizado e inicia a regulamentação do ensino nacional sob a responsabilidade do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública - hoje somente da educação, conhecido como MEC. Sendo uma reforma abrangente que subordinava vários níveis da educação – Secundário, Comercial e Superior – era clara a dualidade em se legitimava a partir das diretrizes sobre o ensino secundário e o ensino profissional. Os ideais de “formação do cidadão” e da produção para a “modernização do país eram direcionados principalmente para as elites” (ZOTTI, 2006, s/p).

A reforma do Ministro Gustavo Capanema de 1942, ainda no período Vargas, contribuiu para o aprofundamento da dualidade estrutural do ensino. Ao vincular a educação secundária com o acesso ao ensino superior, classificou os cursos secundários para a “formação da elite dirigente do país” e os cursos profissionalizantes para a “formação da classe trabalhadora [...] filhos dos operários,

desafortunados que precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999, p.10).

Assim, as escolas “vocacionais e pré-vocacionais” tornaram-se um “dever do Estado com as classes menos favorecidas” (BRASIL, 1999, p.09). No entanto, o Estado transfere a responsabilidade da formação da classe trabalhadora para o empresariado. Deste modo, são feitas as parcerias com as indústrias, sindicatos econômicos e classes produtoras e o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Dessas parcerias, nascem as entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Em 1961, com a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de nº 4.024/61), a educação profissional foi considerada uma responsabilidade do Ministério da Educação e também equivalente para fins de continuidade dos estudos em níveis superiores. Porém, a educação profissional, sob responsabilidade do MEC, fez uma dissociação entre o pensar e o fazer, centrando no modelo educacional tecnicista, oferecia qualificação específicas para o mercado de trabalho.

A Lei Federal nº 5.692/71, que alterou a Lei nº 4.024/61, conhecida como Reforma Jarbas Passarinho, determinou a profissionalização compulsória do ensino secundário, visando atender as necessidades de trabalhadores especializados para a crescente industrialização e desenvolvimento econômico em que o país vivia, processo que ficou conhecido como o “milagre econômico”. Ao transformar a escola secundária em profissionalizante, esta lei, segundo Nascimento (2007) foi uma inócua tentativa de “pôr fim à histórica dualidade estrutural do ensino, que, no entanto, mostrou-se como uma medida para conter a pressão” a demanda das juventudes “ao ensino superior” (p. 83).

Sob a Lei nº 5.692/71, devido à falta de investimento e perda da identidade, a profissionalização na escola foi pouco a pouco sendo desmantelada, ora descaracterizada na sua função de formação básica, ora na função de profissionalizar. Ainda mais, quando a Lei Complementar nº 7.044 de 1982 flexibilizou a Lei nº 5.692/71, dando alternativa ao ensino propedêutico. A profissionalização compulsória não supriu as exigências de força de trabalho capacitada para o mercado devido à ausência de uma formação sólida. Os cursos

profissionalizantes foram considerados como fracassados nos seus objetivos e responsabilidades, fato que culminou na progressiva extinção na década seguinte.

A década de 1990 foi caracterizada, no Brasil, por mudanças e disputas de direcionamentos políticos e econômicos, influenciadas por questões tanto internas quanto externas. Em plano nacional, a área política vivia o período de redemocratização, após 20 anos de ditadura militar, que suscitando a participação popular de movimentos sociais diversos, a partir da Constituição Federal de 1988, culminou na construção de legislações específicas, como exemplo a da saúde e da educação. Em plano internacional, as tecnologias da Informação, que já eram populares nos países centrais, impunham novas formas de organização da produção, que conseqüentemente, a chamada reestruturação produtiva, demandava menos força de trabalho e maior formação educacional dos trabalhadores.

A educação nacional desenvolvida nos anos 1990 é afetada pelo contexto político e econômico daquela época. Assim, a educação escolar é vinculada às necessidades do sistema produtivo que reestruturava aqui no Brasil. Logo no 1º Artigo, inciso 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, a educação escolar é vinculada ao “mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, s/p), porém numa visão chamada de “educação geral”, que foi popularizada no modelo pedagógico das competências para a empregabilidade. Na Educação Geral proposta neste momento, entendia-se que este modelo pedagógico compatibilizava formação para a “vida cidadã” e para o “mundo do trabalho”, que posteriormente foi definido na política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

O ensino secundário foi estruturado nos objetivos da formação de indivíduos com perfil de homem e cidadão condizente ao contexto social e político daquele período histórico. Segundo Garcia, a LDBEN/96 “buscava era uma escola em que a formação fosse baseada em competências para atender a reestruturação do mercado de trabalho” (2009, p.16).

Impulsionada pelas tecnologias da informação que se popularizavam cada vez mais no Brasil durante a década de 1990, a reestruturação produtiva demandava um novo modelo de trabalhador, e logo, de educação. Frente à substituição da força de trabalho humana pela informatização em muitas ocupações,

o trabalhador deveria ser polivalente, flexível, competitivo e adaptável aos desafios das constantes mudanças sociais, tanto no processo produtivo quanto no modelo de trabalho, que também se flexibilizava.

O resultado desta nova forma de organização do trabalho resultou um crescente número de trabalhadores autônomos e terceirizados, assim como outras formas de trabalho precarizados. O desemprego estrutural se torna uma realidade presente, que impelia o trabalhador a buscar alternativas para assegurar sua sobrevivência e se tornar competitivo no mercado. A qualificação para o trabalho se tornou uma responsabilidade pessoal do trabalhador e os sistemas educacionais passam a ter um papel fundamental na intensificação da eficiência dos diversos setores produtivos.

Uma forte característica do momento histórico da promulgação da Lei nº 9.394/96 foram as várias disputas no campo teórico e político por diversos segmentos da sociedade civil, que culminou num modelo educacional minimalista e adaptável, que possibilitava uma ideia de permanente construção. Esta característica da LDBEN/96 coincidia com o momento da reestruturação produtiva, que demandava “flexibilidade” em todos os setores sociais.

Ainda sobre a LDBEN/96, o Ensino Médio se torna a última etapa da Educação Básica, expandindo os anos de escolarização mínima e a educação profissional inicialmente foi pouco regulamentada inicialmente, por compreender-se que a “educação geral” preparava para o trabalho também. Na realidade, já havia um modelo de educação profissional, a PL nº 1.603/96, tramitando no Congresso Nacional, anteriormente a Lei nº 9.394 de 1996. Conforme o Artigo 35 da LDBEN/96;

Art. 35 [...] II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 1996, s/p).

Os Artigos 39 a 42 da primeira redação da Lei nº 9.394 de 1996 tratavam da educação profissional e mostravam uma abertura para a qualificação profissional continuada aproveitada no ambiente de trabalho e oportunizava formação a todos, independentemente do nível escolar, porém, a sua regulamentação veio alguns meses depois com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que desvinculou a

educação profissional da Educação Básica, caracterizando-se como um retrocesso aos ideais da escola unitária e educação politécnica. O Decreto nº 2.208/97 foi uma medida impositiva do poder executivo em favor de um projeto de lei anterior à LDBEN/96. Tal Projeto de Lei, sob nº 1.603 de 1996, organizava a educação profissional em rede nacional. O PL nº 1.603/96 nunca chegou a ser votado pelo legislativo, pois havia resistência da parte dos educadores em sua aprovação. Como a lei maior da educação obteve aprovação pelo Senado antes da apreciação da PL, e considerando o caráter condescendente da LDBEN/96, o Decreto nº 2.208/97 estabeleceu a educação profissional no Brasil em consonância à PL nº 1.603/96 e aos interesses ideológicos do neoliberalismo que demarcavam aquele momento político e econômico.

O Decreto nº 2.208 de 1997 firmou que a educação profissional era uma modalidade não formal de educação e por isso sem regulamentação curricular (BRASIL, 1997, art. 4º). Com isso, as escolas que tradicionalmente, ofereciam educação profissional em nível médio foram readequadas ao imperativo do Decreto, passando por mudanças significativas tanto em organização de oferta quanto em estrutura curricular, pois as duas modalidades de ensino – educação geral e educação profissional – não poderiam ser realizadas no mesmo curso nem na mesma instituição de ensino.

O Decreto também abre brecha para que a qualificação do trabalhador seja oferecida pela rede privada como “um bem a ser adquirido no mercado” (CZERNISZ, 2010, p. 03). E frente a tal possibilidade, os Estados foram se desresponsabilizando do investimento na educação profissionalizante pública e recebendo investimento de programas ligados aos organismos internacionais, que reivindicavam interesses condizentes às necessidades do sistema produtivo mundial. Também há de se considerar que;

Passada mais da metade do mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, o que se explicita cada vez mais é a continuidade da política econômica monetarista centrada no ajuste fiscal e a reedição de políticas focalizadas no campo social e educacional. No plano político, a cada dia aprofunda-se a divisão do campo da esquerda, que poderia dar uma base para mudanças nas estruturas que geram a desigualdade social e educacional. Como partícipes ativos, ao longo de dois anos no processo de revogação do Decreto nº 2208/1997 e aprovação do Decreto nº 5154/2004, pudemos testemunhar tanto o poder das forças conservadoras quanto os

embaraços de um governo que parece não querer mudanças estruturais. Com efeito, tanto o conteúdo do novo decreto, quanto e, especialmente, a regulamentação feita às DCNs pelo Conselho Nacional de Educação, pode resultar em avanços pífios ou retrocessos. Como sempre, a direção que esta legislação vai assumir depende das forças em disputa na sociedade e do discernimento do que está em jogo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.14).

As influências e pressões do mercado de trabalho mundial exigiam novas competências do trabalhador, que precisava lidar com as novas tecnologias da informação e uma nova organização de trabalho que aos poucos ia se desligando do modelo tradicional de emprego assalariado. A reestruturação produtiva, iniciada na década de 1970 chegava ao Brasil durante os anos 1990.

A redução da taxa de lucro e da produtividade do capital, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, a expansão do capital financeiro, o processo acentuado de privatizações das empresas estatais, o crescimento do desemprego e à flexibilização do processo de trabalho, dos mercados e da força de trabalho (ANTUNES, 2000) aliados à intensificação das tecnologias da informação contribuíram, durante a década de 1990, para reestruturação dos setores de trabalho, modificando também as estruturas políticas, econômicas, educacionais e sociais.

Segundo Eleutério Prado (2005), esse momento histórico, em contexto mundial, chamado de pós-grande indústria, transformou a matéria privilegiada dos processos produtivos, antes centrada nos ativos materiais e tangíveis como o sistema de maquinaria e agora é caracterizada pela intangibilidade da, assim chamada por Marx, “Inteligência Coletiva” (PRADO, 2005, p. 118).

Ao investigar tais relações de trabalho no interior das empresas capitalistas das últimas décadas, o trabalhador deve cumprir a “função de pensar, solucionar problemas e garantir a qualidade”, pois o funcionário “não é um executor de tarefas”, mas um “solucionador de problemas” (KAPLAN; NORTON apud PRADO, 2005, p. 98). Com isso, percebe-se que a antiga divisão social do trabalho taylorista que cindia a produção entre funções de “pensar” e “executar”, agora requer um trabalhador que supere esta dicotomia.

Nesta direção, os sistemas educativos têm a função moral de se adequarem ao meio social. Assim como defendia Durkheim, isto é, que a educação é uma ação exercida pelos adultos sobre os mais jovens no sentido de prepará-los físico, intelectual e moralmente para a sociedade de seu tempo. Em tempo, a LDBEN de 1996 sistematizava a educação brasileira sobre princípios vagos e flexíveis e reorganizava pedagogicamente seus currículos e propostas de ensino a partir destas novas exigências do mercado de trabalho internacional. Pois agora, para além do domínio da técnica, o estudante/trabalhador precisa responder aos desafios das novas tecnologias e suas correspondentes relações sociais. Segundo Acácia Kuenzer (1997), com a reestruturação produtiva das últimas décadas, o mercado de trabalho construiu outro entendimento acerca da formação do trabalhador.

O capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica. (KUENZER, 1997, p. 37).

Mais uma vez, a educação se torna potencializadora do trabalho, por isso, ela tem que comportar uma “formação que articule cultura e produção” (KUENZER, 1997, p.38). Para Czernisz, este modelo de educação orientado na década de 1990 “reedita a teoria do capital humano” (2010, p. 03), ainda considerando a educação e a ciência como potência espiritual e elemento agregador de valor ao trabalho, que impacta diretamente na qualidade da produção (LOMBARDI, SAVIANI, NASCIMENTO et al, 2006, s/p), no entanto, era senso comum deste período, designar ao trabalhador a responsabilidade pela sua qualificação. Significa afirmar que;

A noção de capital humano nas décadas de 1950 a 1960, em seguida a da sociedade do conhecimento, e, atualmente, a da pedagogia de competências para a empregabilidade constituem-se no aparato ideológico justificador das desigualdades. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.16).

Segundo Czernisz, este modelo centrava a responsabilidade do indivíduo frente à sua formação, transferindo através da Pedagogia das Competências para a empregabilidade, de forma “psicologizada”, responsabilidades que são questões sociais e políticas do Estado.

O encaminhamento desse projeto que redimensiona a formação do trabalhador e cidadão e, ao mesmo tempo, o responsabiliza pela busca de sua sobrevivência e utilização de benefícios sociais agora autofinanciados, bem como seus êxitos e seus fracassos. (CZERNISZ, 2010, p. 05).

As ideias e expressões como “você é dono de sua carreira”, ou o “seja patrão de si mesmo” se tornam popular neste momento em que os valores neoliberais surgem como alternativa dos setores econômicos para manter a continuidade do lucro. Os princípios do empreendedorismo, presentes desde os clássicos econômicos liberais do século XVII, ressurgem no bojo das justificativas da proposta de competências e habilidades, ora enaltecendo e, na maioria das vezes, culpabilizando os próprios trabalhadores pelo “insucesso” na vida produtiva e econômica.

Nesta lógica, cabe ao próprio trabalhador “empregável” ou “não empregável” a responsabilidade pelo desemprego estrutural, pela pobreza e pelas desigualdades. Vê-se a presença dessa pedagogia empreendedora desde os primeiros momentos de escolarização. No ensino profissional ela se materializa em discursos que desviam o debate sobre as contradições do mundo do trabalho para a adaptação empreendedora do estudante trabalhador aos ditames do mercado de trabalho.

Tendo em vista a discussão do campo da educação sobre a finalidade do Ensino Médio, esta etapa de ensino atende não somente as necessidades das juventudes, mas também as reivindicações dos setores econômicos. A formação escolar como potencializadora dos processos de trabalho evoca aos sistemas de educação e aos indivíduos o comprometimento com as demandas econômicas e sociais. Porém, o Ensino Médio brasileiro enfrenta situações adversas, que impactam tanto a vida dos jovens quanto os setores produtivos.

1.3. DOS DESAFIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL AO CONTEXTO DA LEI Nº 13.415/2017

Considerado como o gargalo da educação, o Ensino Médio tem sido entendido como uma das etapas mais problemáticas do sistema educacional brasileiro. Com baixas médias no IDEB e em avaliações de larga escala, alta taxa de distorção idade-série e grande número de estudantes evadidos, essa etapa de escolarização carrega grandes desafios a serem vencidos. Não obstante, a resolução destes problemas perpassa por diversos agentes e grupos, inclusive alheios ao setor da educação, mas que exercem grande influência no tocante a tomada de decisões.

Destaque a relevância e demanda dos sistemas produtivos sobre a organização da educação pensada no contexto da reestruturação produtiva e da sociedade do conhecimento, considerando a educação como um elemento potencializador do crescimento econômico. A expansão dos anos da Educação Básica, como um ordenamento legal e uma necessidade social, vai ao encontro das mudanças ocorridas no setor produtivo. Conforme Wolff, “o papel da informação amplia-se de maneira sem precedentes no interior da produção e adquire o estatuto de matéria-prima” (2009, p.102).

[...]. Nesse contexto, a divisão técnica entre trabalho de concepção e execução característica do modelo taylorista-fordista de produção precisa ser remodelada já que tal princípio restringe o tratamento das informações produtivas apenas no nível gerencial, o que impede o fluxo, em todos os níveis da hierarquia empresarial, da nova matéria-prima promovida pela maquinaria informática: a informação (WOLFF, 2009, p. 102).

Educar os jovens para o mundo das tecnologias se torna um chamariz facilmente aceitável pelo consenso social, que, porém, esconde as contradições políticas, sociais e econômicas que determinam o mundo do trabalho e o mundo da escola nesse país.

No presente momento essas contradições se acirraram. O Ensino Médio defronta-se com uma reforma regulamentada em fevereiro de 2017 pela Lei nº 13.415, também chamada de “Novo Ensino Médio”. Talvez o que seja mais inovador nesta Lei seja a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral (BRASIL, 2017, Art.13), o que dificilmente há de se efetivar, porque muitas das propostas desta reforma são velhas soluções para problemas antigos, que até hoje não foram vencidos.

A complexidade da reforma no Ensino Médio deve ser lida em conjunto com outras reformas e fatos que marcaram a história recente no Brasil. Depois de mais de uma década dirigida por governos próximos às causas populares, a democracia brasileira sofre um golpe jurídico-parlamentar-midiático (MOTTA, FRIGOTTO, 2017), culminando no impeachment da presidente Dilma Rousseff.

O substituto presidencial representa grupos políticos e empresariais que, tão logo, capitanearam projetos de reformas que alterariam drasticamente a vida da classe trabalhadora, como a reforma trabalhista, a previdenciária e a reforma do Ensino Médio, além da PEC nº 55, que limita os gastos com direitos básicos como saúde, educação e segurança.

Com exceção da previdenciária, essas reformas foram aprovadas em caráter de urgência, sob o argumento de retomada do crescimento econômico. O MEC credita no “Novo Ensino Médio” um aditivo para minimizar a crise econômica atual, elevando a qualidade da educação para gerar empregabilidade. A educação profissional no “Novo Ensino Médio” ganha destaque, pois ela será expandida como um dos itinerários formativos.

Embora a LDBEN/96, as diversas resoluções e diretrizes curriculares que vieram após ela, afirmem o compromisso com uma educação pública que prepare o jovem para o exercício da cidadania e da vida produtiva, percebemos que uma escola que realmente desenvolva a autonomia e a formação de qualidade com os jovens da classe trabalhadora não se concretizou plenamente, mesmo porque não se investiu na alteração dos fatores que demarcam as desigualdades socioeducacionais: baixos salários dos docentes; estrutura física precarizada das escolas; quantidade excessiva de alunos por sala; tempo ínfimo de pesquisa e formação continuada para os professores; hora-atividade insuficiente; ausência de

concursos públicos; desvalorização da carreira docente; desregulamentação da profissão; necessidade de atuar em muitas escolas e turmas ao mesmo tempo; pouco tempo para discutir as propostas político pedagógicas das escolas; excesso de contratos temporários, etc.

Deve-se mencionar, antes de ampliar a discussão sobre a Lei nº 13.415/2017, que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, tanto do Ensino Médio (Resolução nº 02/2012) quanto da Educação Profissional Técnica em Nível Médio (Resolução nº 06/2012), bem como o PNE - Plano Nacional da Educação – 2014/2024, que até então norteavam a educação, já identificavam as debilidades desta etapa e propunham princípios filosóficos, políticos, metas e estratégias de ação diferentes das que são impostas pela Lei atual.

A discussão sobre a finalidade do Ensino Médio é antiga. Ao longo da sua história de desenvolvimento, ela geralmente esbarra na necessidade de educar para o trabalho. Porém, o trabalho na sociedade capitalista é dividido predominantemente pelas atividades de criação versus execução, ou seja, elas se reinventam fazendo persistir a dualidade entre trabalho intelectual versus trabalho manual. O sistema educacional é reflexo dessa dualidade social e econômica que ocorre na sociedade capitalista.

A divisão da educação de nível médio em ensino propedêutico e ensino profissionalizante decorrem da própria oposição entre as classes sociais que constroem a sua educação no sentido de reproduzir seus quadros sociais. No bojo dessas relações sociais de desigualdade, a classe trabalhadora nunca teve acesso efetivo à educação integral que lhe permitisse transformar sua realidade e tornar-se livre verdadeiramente para fazer suas escolhas, como autores ativos de suas próprias histórias de vida. Esse é um dos desafios que bate à porta das escolas públicas de nível médio integrado à educação profissional. Deve-se organizar todos os esforços para alterar esse quadro de desigualdades, mas sabe-se que a escola sozinha não dará conta de eliminar o profundo abismo que divide os interesses econômicos e políticos entre a classe burguesa e a classe trabalhadora.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pensado a partir de uma perspectiva sociológica, deve ser entendido muito além de uma etapa da educação nacional. Seu papel dentro da instituição escolar abrange e acolhe uma

série de demandas de diferentes e desiguais atores sociais, que se inter-relacionam e conferem atribuições específicas conforme os interesses e os objetivos que lhes são característicos. Ele é, também, uma modalidade de ensino que recebe jovens, já que estão vivenciando momentos decisivos de afirmação pessoal, busca de identidade social e, às vezes, também a autonomia material. Sabe-se que ao Ensino Médio caberia esta passagem dos jovens à entrada na vida adulta, propiciando formação necessária para a vida profissional, mas compreende-se também que muitos desses jovens terminam por adentrar muito cedo na vida produtiva por falta de perspectiva no que diz respeito à inserção no Ensino Superior gratuito. Dados estimam que somente 16,2% dos jovens tenham chegado ao ensino superior. (PNAD-2012).

No entanto, o valor dado ao conhecimento científico e à educação formal na sociedade atual, tem impedido muitos jovens, principalmente os filhos da classe trabalhadora, de continuarem sua trajetória de escolarização, empurrando-os precocemente para o mundo do trabalho. Mas, é neste momento em que encontram as contradições deste sistema educacional, político e econômico.

A base da economia brasileira é alicerçada no setor de serviços, correspondendo a 60% das ocupações e na micro e pequena empresa, que domina 98,5% do mercado brasileiro. As ocupações e posto de emprego se encontram na área do comércio e serviços pessoais, que geralmente são caráter informal, de baixa qualificação e baixa remuneração. Estas características do mercado de trabalho brasileiro se tornam atraentes às grandes empresas transnacionais que aqui encontram força de trabalho barata e governantes flexíveis às exigências do mercado de trabalho exterior.

Essa condição de economia periférica e dependente mantém nosso país em subordinação aos interesses do capital internacional. Segundo Frigotto, “avançar tecnologicamente e qualificar a força de trabalho exigem alterar a posição subordinada e dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho” (2017, p.360). Mas o que se questiona é se, de fato, o Novo Ensino Médio alcançará tal objetivo. Ou melhor dizendo, se, de fato, a intenção da política brasileira é sair da condição de periferia econômica.

Assim, a educação escolar se torna uma demanda não apenas dos jovens concluintes do Ensino Fundamental que desejam completar os estudos. Os setores produtivos, gerenciais e políticos depositam seus interesses nas orientações educacionais, para a formação de jovens que se adaptem ao ritmo imposto pelo sistema. A chamada “identidade do Ensino Médio” tem atributos que não se restringem exclusivamente aos objetivos próprios da educação.

Nos últimos 10 anos, a qualidade da educação básica tem sido avaliada por exames em larga escala nacionais e internacionais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é o índice nacional que avalia a qualidade dos níveis de ensino no país. A média nacional do Ensino Médio tem apresentado pouca evolução. O último período avaliado apresentou a média do Ensino Médio de 3,7 no ano de 2015. Sendo que a Meta 07 do PNE – Plano Nacional da Educação - estabelecia que o IDEB do ano 2015 seria de 4,3, porém tal média não apresenta avanços desde 2011.

No ano de 2005, o IDEB do Ensino Médio obteve média 3,4; no ano de 2007 a média foi de 3,5. Em 2009 a média alcançada foi de 3,6 e nos anos de 2011, 2013, 2015 a média nacional tem permanecido em 3,7 (INEP – IDEB-2016). A Meta 07 do PNE prevê para o ano de 2017 a média de 4,7; para o ano de 2019, média 5,0, e em 2021, alcançando 5,2.

Estimular a qualidade do ensino para o trabalho, pensam os setores produtivos, seria uma forma de assegurar a eficiência e qualidade na produção. Assim, a questão da qualidade do ensino é jogada ao campo pedagógico os esforços para a sua melhoria. Com isso, exige-se da organização curriculares uma inovação em formas e conteúdos, mas pouco investimento em capacitação e valorização do magistério e condições estruturais, recursos pedagógicos e tecnológicos. Nessa linha de pensamento, a Lei nº 13.415/2017, longe de compreender e buscar resolver as desigualdades socioeducacionais a que estão submetidos os jovens do Ensino Médio, defende a flexibilização curricular e a interdisciplinaridade dos conteúdos para que estes se tornem interessantes e atrativos a essas juventudes.

A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 tem como o principal objetivo universalizar o atendimento escolar de toda a população de 15 a 17 anos até o ano

de 2016. Segundo dados da PNAD-2015, mais de 40% dos jovens de até 19 anos não concluíram o Ensino Médio. Propõe ainda que até o término do plano, ter 85% dos estudantes de 15 a 17 anos no nível educacional adequado (PNE, 2014-2024, Meta 03).

Conforme dados do INEP (2014), 61,4% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio estão em idade-série correspondente, sendo que a defasagem do fluxo educacional e regular a distorção idade-série do Ensino Médio nacional que alcança a taxa de 28,2%. O desafio tem sido manter o jovem na escola, visto que muito iniciam o ano letivo, mas abandonam ao longo do curso, tendo em vista a possibilidade da reprovação ou o desestímulo em estudar.

Conforme a pesquisa Agenda Juventude Brasil (2013), 17% dos entrevistados afirmam a abandono escolar foi motivado pela falta de vontade em estudar, somente tendo o índice maior que a respeito das necessidades econômicas (26%). Abramovay e Castro (2006) exploram o fenômeno do abandono escolar das juventudes e apontam o fracasso escolar da reprovação, a falta de vontade de estudar e a necessidade econômica. Estima-se que uma população de 1,5 milhões de jovens de 15-17 anos esteja fora da escola (INEP - 2016).

Na mesma Meta, a Estratégia 3.7 estabelece o fomento para a expansão das matrículas no Ensino Médio Integrado à educação profissional, reconhecendo a necessidade da preparação para a vida produtiva dos jovens em geral. Baseando-se nos dados apresentados pelo Observatório do PNE (2017)³, que mantém constante análise sob os índices e as metas alcançadas pela educação brasileira, destaca-se que na educação profissional tivemos o menor desenvolvimento desde o início do período de vigência do Plano Nacional de Educação.

No caso, são duas metas relacionadas especificamente à profissionalização atrelada à Educação Básica. Na Meta 10 objetiva-se que 25% das matrículas na educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio sejam na modalidade integrada à educação profissional (PROEJA). Na Meta 11 o objetivo é triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio (EMI), assegurando a qualidade da oferta, intencionando 50% de expansão na rede pública (BRASIL, 2014).

³ Ver: [<http://www.observatoriodopne.org.br/>]. Acesso em 29/01/17.

Embora os objetivos de expansão do ensino profissional técnico em nível médio pouco tenham avançado nos últimos, a expansão da educação profissional proposta pela Lei nº13.415/2017 não atende aos princípios da perspectiva da educação integral e politécnica. Tem sido amplamente divulgado na mídia o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC e o MEDIOTECH, que anunciam um grande investimento financeiro para esta modalidade educacional, de maneira estratégica, estimulando as escolas a anteciparem sua adesão ao chamado “Novo Ensino Médio”.

O PRONATEC, um programa existente desde 2011, que tem por objetivo oferecer qualificação profissional aos estudantes, trabalhadores e beneficiários de programas sociais, sem a necessidade da matrícula na educação básica. Vale destacar que estes cursos oferecidos são, em sua maioria ofertados na rede privada, porém de financiamento público. Já o MEDIOTECH surge como iniciativa dentro do PRONATEC integrando-se à proposta do “Novo Ensino Médio”. O MEDIOTECH operará, em parceria com instituições privadas, através da oferta de vagas em cursos técnicos concomitantes no período de contra turno para alunos matriculados no ensino médio nas redes públicas.

A expansão da educação profissional não pode incorrer aos mesmos erros da profissionalização compulsória e esvaziada de conhecimentos como foi a Lei nº5.692 de 1971. A partir da LDBEN/96 e das diretrizes nacionais específicas que a sucederam, no que tange à educação profissional, havia, pelo menos no plano do discurso escrito, um comprometimento histórico e político com a classe trabalhadora. Agora sabe-se que essas conquistas foram perdidas com a Lei nº 13.415 de 2017.

Um currículo que tenha o trabalho como o princípio educativo e a articulação democrática como parâmetro para estabelecer os diálogos entre os conhecimentos científicos e a prática social, ou seja, entre a teoria e realidade dessas juventudes, pode lhes propiciar mais oportunidades de desenvolver sua autonomia. A princípio, se interpretarmos os preceitos das DCNs-Ensino Médio (BRASIL, 1998), na trajetória desses níveis de educação, ensino propedêutico e ensino profissionalizante deveriam caminhar juntos, afinal atendem a um público com faixa etária aproximada.

No entanto, percebe-se que suas rotas foram opostas no Brasil. O modelo de organização educacional padrão que se estruturou no país trilha um caminho de dualismos, reservando o ensino superior, dividido nos ramos profissionais às classes dirigentes (KUENZER, 1997). Enquanto para a educação profissional persiste uma preocupação política e assistencial. Em tempos não muito remotos, ela tinha seu alvo nos “meninos órfãos e desvalidos da sorte”, e assim, todo empenho para este tipo de ensino era motivado pelos interesses dos setores produtivos e da segurança pública da época, no entanto esta perspectiva deve ser superada.

Ainda hoje, a educação profissional e técnica são destinadas aos filhos da classe trabalhadora e uma das maneiras que os governantes encontram para conter a demanda das juventudes ao ensino superior. Acima disso, a educação profissional da classe trabalhadora continua sendo uma demanda dos setores produtivos. Como sempre o sistema educacional é evocado para dar conta de problemas sociais, como a desigualdade social, que, é sabido, nunca serão resolvidos somente pelos esforços da educação. A situação poderia se reverter se houvesse ações efetivas por parte dos setores políticos e produtivos, que exigem muito das instituições de ensino e pouco contribuem para melhorar as condições da oferta, qualidade e da permanência educacional. No entanto, o que presenciamos é o inverso;

As políticas públicas são instrumentalizadas em prol de uma perspectiva de livre iniciativa, a qual reitera, ao invés de dirimir, a precarização do mercado de trabalho oportunizada pela globalização da economia. (WOLFF, 2014, p. 132).

O fracasso educacional das juventudes trabalhadoras também se reflete quando elas são inseridas no mundo do trabalho. Quanto menor os anos de escolarização, também é menor a remuneração do trabalho e maior a precarização. Segundo a Carta de Conjuntura nº 33 do IPEA (2016), a taxa de desocupação dos jovens de 14 a 24 anos de idade é de 27,7%. De acordo com os dados do DIEESE, no mês de janeiro de 2017, na cidade de São Paulo a taxa de desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos era de 31,9%.

Tem se popularizado a expressão “geração nem-nem”, destinada a denominar os jovens que “nem trabalham e nem estudam”. Uma análise da

Fundação Seade, realizada em agosto de 2013, mostra que a quantidade de jovens que não estudam e nem trabalham chega a 24% da população com 18 anos e a 25% da população com 20 anos. E a maior parte destes jovens pertence às famílias com rendas de até dois salários mínimos.

O consenso popular tem, de maneira preconceituosa, ligado a “geração nem-nem” a segmentos social beneficiários de programa de transferência de renda, e a acomodação destes jovens frente ao seu futuro profissional seria a consequência destas políticas sociais. Na realidade, o uso da expressão “geração nem-nem” esconde a falta de oportunidades e as situações de desigualdades múltiplas vivenciadas por esta parcela da população juvenil.

Os jovens se tornam vítimas da “inclusão excludente”, de acordo com Kuenzer (2002), pois mesmo tendo maior taxa de escolarização eles encontram menos oferta de trabalho. Neste percurso, é comum destinar para os próprios jovens a responsabilidade pelo desemprego, pela não ocupação ou pela demora na inserção no mundo do trabalho.

Bauman (2008), ao tratar sobre a Educação na pós-modernidade, aponta esta crise educacional como uma crise de diversas instituições que estruturavam os valores sociais, assim a escola e a educação profissional perdem seus sentidos e finalidades uma vez que a formação escolar não garante emprego e nem renda digna àqueles que se dedicam aos estudos.

A escola no período noturno foi pensada como uma alternativa para a formação dessas juventudes. De acordo com o Censo Escolar de 2015, 23,6% das matrículas de Ensino Médio são do período noturno, em números isso significa aproximadamente 1,9 milhões de jovens. Com a implantação da LDBEN/96, o Ensino Médio foi ampliado nas condições operatórias da oferta, por exemplo, o aumento de vagas no período noturno.

No ano de 1999 este turno detinha 60% das matrículas de Ensino Médio. No entanto, o maior número de vagas não foi acompanhado de ampliação da qualidade do ensino. O Plano Nacional de Educação tem como meta redimensionar mais matrículas para o período diurno. Esta intenção também foi apontada pelo Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e também pelo “Novo Ensino

Médio”, que, entre outras propostas, defendem a implantação da escola em tempo integral e nada aborda a questão do ensino noturno.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve seu público remodelado, embora no país 8,3% da população com mais de 15 anos seja analfabeta. Significa afirmar que é o segmento juvenil que não teve sucesso nas escolas regulares que frequentam as instituições públicas de EJA. (PNAD-2014). A recomendação do PNE (2014-2024) é de que a modalidade EJA seja integrada à profissionalização. Conforme as Sinopses de Estatística da Educação de 2016, 96.414 estudantes frequentam a EJA profissional, tanto em nível fundamental como no nível médio.

A educação profissional integrada ao Ensino Médio pensada numa perspectiva de formação humana integral e da educação politécnica figura como proposta progressista de educação frente a tantos desafios educacionais, pois procura contornar a dualidade estrutural do ensino, dando aos jovens condições de compreender o mundo e as suas diversas relações sociais e poder atuar com autonomia sobre os desafios colocados pela sociedade de classes.

Os desafios do Ensino Médio para a classe trabalhadora que foram apresentados ao longo deste tópico são de conhecimento dos governantes e, conforme foi discutido acima, tem nas legislações e Diretrizes Curriculares previstas soluções e orientações para a superação das dificuldades educacionais, que dependem das ações políticas para a sua implementação e efetivação. O “Novo Ensino Médio”, sancionado através da Lei nº 13.415 de 2017, foi aprovado sob o forte discurso governamental da ineficiência e má qualidade do Ensino Médio, tal como se encontrava organizado. Ao fazer “terra arrasada” de todo o Ensino Médio, algumas experiências e propostas curriculares exitosas, como o Ensino Médio Integrado, ficam deixadas para trás.

1.4 IMPACTOS DA LEI Nº 13.415/2017 SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As modificações nas políticas públicas de educação devem ser elaboradas horizontalmente, ouvindo-se os profissionais da área, respeitando as associações científicas, os fóruns coletivos já organizados, valorizando todas as

Licenciaturas, a regulamentação/profissionalização docente, a pluralidade de saberes, a autonomia dos Projetos Político Pedagógicos e a gestão democrática do ensino para ampliar a igualdade de condições de acesso e permanência da classe trabalhadora no ensino público de qualidade. Nada disso parece ter sido levado em consideração para a aprovação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Ricardo José de Azevedo Marinho relembra a importância histórica da LDBEN de 1996, que completou 20 anos ao fim do mesmo ano em que a Medida Provisória nº 746, agora Lei nº 13.415/2017, foi apresentada. Como um fruto dos movimentos sociais que culminaram na Constituição Federal de 1988, Marinho resgata as disputas políticas e educacionais existentes naquele período, que deram um caráter aberto e flexível à Lei nº 9.394 de 1996. Com isso, ele entende a LDBEN/96 como uma “legislação simbólica” (MARINHO, 2017, p. 74), que por consequência proporciona “grande espaço para um processo permanente de interpretação, reflexão e discussão” (MARINHO, 2017, p. 72).

Deste caráter de incompletude, tal lei foi sendo remodelada ao longo dos anos através de “diversos debates com diversos agentes do segmento educacional, que provocaram mais de quarenta alterações” (MARINHO, 2017, p. 72). Toda essa reflexão se faz para afirmar que uma reforma estrutural de educação não se faz através de Medida Provisória. Tal opinião também foi sustentada pela Procuradoria Geral da República em Parecer de Ação Direta de Inconstitucionalidade (nº 5599), dentre tantas questões tratadas, o órgão explica que há “concreta falta de caráter de urgência” e precipitação para estabelecer a MP nº 746 (PGR, 2016, p. 01) frente às bruscas mudanças curriculares que são propostas.

O contexto do Ensino Médio Técnico Integrado à Educação Profissional, objeto de estudo desta dissertação, muda consideravelmente com a proposta dessa reforma de estrutura curricular, embora Domingos Leite Lima Filho (2017) afirme que as bases legais que regulamentam o Ensino Médio Integrado na LDBEN/96 não foram alteradas pela nova legislação.

Na sua primeira projeção, as mudanças apresentadas causaram um choque na população, principalmente entre estudantes e profissionais da educação, devido ao anúncio de medidas (depois concretizado na Lei) como a retirada de disciplinas importantes como Artes, Educação Física, Espanhol, Filosofia e

Sociologia, além das alterações curriculares baseadas na flexibilização do ensino e no aumento gradativo da carga horária letiva.

Tais medidas provocaram protestos dos mais diversos setores sociais, inclusive com ocupações de estudantes nos prédios escolares e em outros órgãos públicos, contabilizando mais de 800 escolas ocupadas⁴ somente no Estado do Paraná. Após toda a polêmica gerada pela força dos movimentos sociais organizados, o texto do projeto de lei foi modificado, obrigando o MEC a voltar atrás em algumas decisões. Porém, ainda restaram muitas angústias e incertezas frente a tal lei, que propõe expansão quando outras reformas governamentais em pauta aprovam o limite de gastos para os setores públicos, como a PEC nº 55.

Angústia no sentido de que se concretizada pode ser implantada na modalidade de “educação à distância” ou “educação presencial mediada por tecnologias” em parceria com instituições privadas de “notório reconhecimento”, assim, o inciso VI do parágrafo 11 do Art. 36 da Lei nº 13.415/2017, aponta para duas situações que demonstram a desvalorização da educação pública: a primeira ao creditar às instituições particulares o encargo pela educação profissional, e, além disso, em modalidade EAD, onde não há como determinar o envolvimento e o aprendizado do aluno.

Outra situação de incerteza provocada pela Lei é a alteração da Lei nº 11.494 de 2007 que estabelece o FUNDEB. Logo no título, a Lei demonstra alterações de diversas outras Leis: a LDBEN/96, a CLT de 1943, o Decreto-Lei nº 236 de 1967 sobre a radiodifusão, a Lei 11.161 de 2005 que institui o ensino da Língua Espanhola. Entretanto, ao alterar a Lei nº 11.494/2007, e estabelecer uma nova Política de Fomento para a implantação da escola de Ensino Médio em Tempo Integral, os acordos de responsabilidades e parcerias entre união, Estados e municípios para o financiamento e manutenção da Educação Básica ficam dissolvidos frente a nova Lei. Pois, a transferência de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, segundo o Art. 17 da Lei nº 13.415/2017, dispensa os acordos anteriores e estabelece a atos próprios para a distribuição, execução e prestação de contas dos repasses financeiros. Ainda, sob o

⁴ Informações do Movimento Ocupa Paraná, disponíveis no site: [<http://www.ocupaparana.org/>] Acesso em 19/01/2017.

Art. 20, tais recursos financeiros do FNDE serão realizados sob o limite de movimentação e conforme a situação financeira do ano corresponde.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB era uma política de fomento que determinava a contribuição dos orçamentos e arrecadações fiscais de municípios, Estados e união para a manutenção da Educação Básica. Nela lei eram regulamentados e assegurados direitos como a merenda escolar a toda a Educação Básica, livros didáticos gratuitos a todos os estudantes, transporte escolar, remuneração digna e plano de carreira aos professores. Ao alterar o FUNDEB e deixar o fomento da educação sem critérios claros de direcionamento, o exercício desses direitos dos quais os estudantes vinham desfrutando após longas lutas dos movimentos sociais, podem ser totalmente perdidos. Com isso, além da perda da qualidade do ensino, a evasão escolar pode se aprofundar significativamente, em especial no ensino noturno.

Neste contexto, tal Medida Provisória, antes mesmo de se tornar Lei, já foi considerada um retrocesso por vários pesquisadores da área da educação. Thiessen e Abreu (2016), por exemplo, apontam o caráter conservador de propostas curriculares que emergiram ultimamente,

Proposições curriculares e projetos de educação/escola que estão em discussão no contexto político brasileiro no momento, tais como a Base Nacional Comum Curricular e o Projeto Escola sem Partido, são exemplos de como articulações de perspectivas tão diferentes contribuem para reforçar o viés conservador no campo educacional, [...] últimas ações do governo Temer no que se refere às mudanças no ensino médio, por intermédio de uma Medida Provisória (MP 746/2016), ação centralizadora e autoritária que desconsidera o debate e as contribuições do campo educacional nos últimos 20 anos. (THIESSEN; ABREU, 2016, p.01).

Segundo Motta e Frigotto (2017), os argumentos que justificam a reforma do Ensino Médio são contraditórios. O formato conteudista, que não atende as novas bases tecnológicas da produção atual e o excesso de disciplinas desestimula o jovem a estudar, assim o baixo desempenho nacional no IDEB e a evasão do Ensino Médio de mais 1,5 milhões jovens seriam as consequência desta forma de

ensino praticado até então. Outro argumento se coloca a respeito da crise econômica em que o país vem vivenciando nos últimos anos. Assim, a reforma da educação, ao elevar a qualidade da força de trabalho dos jovens, seria capaz de “destravar o crescimento econômico” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p.357). A contradição apontada por Motta e Frigotto está na configuração da Lei, pois suas deliberações pouco parecem condizentes para sanar esses desafios do Ensino Médio, principalmente por não ouvir as reivindicações dos sujeitos a educação, ou seja, os jovens estudantes e educadores.

A peculiaridade a respeito do “Novo Ensino Médio”, assim chamado pelo MEC, é que o aluno poderá escolher o que estudará através dos cinco itinerários formativos diferenciados, que são os arranjos curriculares organizados em áreas de concentração de conhecimentos, objetivando, num prazo de dez anos, a realização da escola em tempo integral.

Dentre os cinco itinerários formativos que serão ofertados, as formações técnicas e profissionais aparecem como alternativas. O jovem poderá escolher o itinerário formativo que assim ele desejar, no entanto as instituições de ensino não são obrigadas a oferecer todos os itinerários, tão somente aqueles que a escola tem recursos e condições de realização.

Com isso, o jovem pode não ter disponível na proximidade da sua casa ou cidade os itinerários formativos que ele gostaria de cursar. A Lei nº 13.415/2017, ao não cuidar desses detalhes, pode provocar uma forma de negação do acesso aos conhecimentos destes jovens, que também estarão submetidos à disponibilidade de vagas das escolas de outras regiões. Assim, o que parece dar autonomia e alternativa ao jovem, a flexibilização curricular e a escolha das áreas de concentração de estudos se mostra um engodo.

Por conta do recorte da dissertação, aqui refletiremos sobre as principais mudanças que impactam no Ensino Profissional de nível Médio. Mesmo havendo muitas informações no texto da Lei nº 13.415/2017, sobre a formação técnica e profissional, permanecem muitas lacunas sobre esta modalidade de ensino, principalmente acerca da carga horária, tanto dos componentes curriculares quanto da parte prática, que abrange os estágios e simulações profissionais.

Conforme as informações disponibilizadas no Portal do MEC, na seção de perguntas frequentes⁵, a Formação Técnica e Profissional se dará com a mesma carga horária dos cursos regulares de ensino médio. Desta forma, o término da formação profissional ocorrerá em três anos. Para isso, algo tem que ser reduzido. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica em Nível Média (BRASIL, 2012), no seu Artigo 27, indica a carga horária de 3.200 horas de curso para a formação nessa modalidade.

Este tempo é dividido em quatro anos de curso. Com a nova lei, um ano de curso é diminuído, porém como atribuição geral de toda a Reforma a carga horária de todas as modalidades deverá ser expandida gradativamente de 800 em 1.400 horas anuais, pois um dos grandes objetivos desta lei é transformar o atendimento escolar e pedagógico em tempo integral. No entanto, este modelo de educação profissional apresenta um caráter fortemente imediatista, tecnicista e aligeirado, voltado para a rápida inserção ao mercado de trabalho. Conforme o inciso II do parágrafo 6º Art. 36 da LDBEN/96 alterado pela Lei nº 13.415/2017, sobre a “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho”. Assim, o estudante poderá obter certificação profissional antes mesmo de terminar a Educação Básica.

Ainda no parágrafo 6º, Art. 36, da LDBEN/96, alterado pelo Art. 4º da Lei nº 13.415/2017, que trata da educação técnica e profissional, o inciso I demonstra a inserção do jovem nas práticas profissionais como forma de aprendizado.

[...] a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, 2017, Art.4º).

Além da desregulamentação do FUNDEB que precarizará significativamente as condições e a permanência dos estudantes na escola, estas duas últimas alterações do Art. 36 da LDBEN/96 transcrevem-se como os mais nefastos retrocessos de toda a Lei 13.415/2017, pois eles regulamentam a certificação da profissionalização precoce para os jovens e as experiências nos

⁵ Portal do Ministério da Educação – MEC.
http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_pergunta7
Acesso em 19/01/2017.

setores produtivos, como práticas pedagógicas sem determinar remuneração ou vínculos trabalhistas, legitimando uma forma de escravidão moderna disfarçada de estágio curricular ou posto de aprendiz. Em tempos de desemprego estrutural, os jovens serão lançados cada vez mais cedo ao mercado de trabalho e em condições ainda mais precárias. Pior, uma escravidão disfarçada, legitimada e assegurada pela Lei. Para Giovanni Semeraro,

[...] muitos jovens das camadas mais pobres, já sem condições de poder usufruir da escola integral, serão empurrados para o ensino técnico para ter acesso mais cedo ao mercado de trabalho e obter alguma renda para eles e suas famílias empobrecidas. Por trás de uma linguagem velada e uma formulação capciosa, temos, assim, um coquetel nefasto de empobrecimento do currículo, agravamento da precarização dos professores e mercantilização do ensino (2017, p. 159).

As vivências práticas da Formação Técnica e Profissional e os estágios curriculares, que tem se mostrado o diferencial da educação profissional, pouco são explanadas na nova proposta de Ensino Médio. O documento deixa aberta a possibilidade de parceria em atividades formativas com “instituições” credenciadas aos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação. No parágrafo 7º e 8º do Art. 36 da LDBEN/96 alterado pela Lei nº 13.415/2017, tais instituições não são identificadas em seu caráter. Não explicitam se serão aceitas instituições educacionais, empresarias, de ensino superior ou se são provenientes da rede pública ou particular.

Outra possibilidade colocada é que as exigências curriculares, bem como as atividades, os programas e os cursos educacionais sejam realizados à distância, através de associação com instituições de educação que oferecem este tipo de modalidade. Entretanto, sabe-se que a educação à distância no país tem a sua maior rede mantida por setores particulares. Os cursos ofertados pelo itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional continuam sob a vigência do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e possibilitarão a certificação intermediária para a qualificação para o trabalho, desde que atenda às estruturas de terminalidade de cada curso.

A Formação Técnica e Profissional com conclusão em três anos é uma possibilidade de aligeirar a profissionalização das juventudes, que se faz necessária, na concepção neoliberal de educação, frente a demanda de força de trabalho qualificada para os setores produtivos. Ao escolher o itinerário formativo técnico e profissional, o aluno não é impedido de dar prosseguimento aos estudos em nível superior, como propunham as políticas educacionais de Francisco Campos, no período de 1930. No entanto, questiona-se se os conteúdos ministrados na Formação Técnica e Profissional, dentro dessa nova configuração, darão aos estudantes condições mínimas de sucesso nos exames seletivos de ingresso ao Ensino Superior.

Luiz Antônio Cunha (2017) que em sua dissertação realizada há mais de 40 anos, sobre as determinações da profissionalização compulsória da Lei 5.692 de 1971, identificava o caráter de contenção do segmento juvenil no acesso ao Ensino Superior, ao refletir sobre as consequências da atual Reforma do Ensino Médio, nota uma repetição da mesma “política educacional ‘contenedora’ no Ensino Médio para desviar a demanda ao Ensino Superior” (2017, p. 383) que já foram praticadas anteriormente durante a Ditadura Militar e o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso.

A formação de professores encarregados da Formação Técnica e Profissional também tem sido alvo de muitas críticas, pois, de acordo com o inciso IV do Art. 61 da LDBEN/96, alterado pela Lei nº 13.415/2017, não é necessário graduação em nível superior ou formação pedagógica aos professores dos cursos profissionais e técnicos. Pede-se somente o reconhecimento perante aos sistemas de ensino do “notório saber” do profissional que lecionará neste itinerário formativo.

Segundo Lima Filho (2017, s/p);

Dizer que qualquer professor serve para a educação profissional é dizer que os que vão se formar precisam só de uma operacionalidade prática. Não é que não seja importante a experiência do mundo do trabalho, pelo contrário, nós defendemos a necessidade da união entre teoria e prática. E isso inclui a teoria do aprendizado e da reflexão, que é aquela de que nós, profissionais da educação, nos apropriamos quando fazemos um curso de licenciatura. Mas a reforma diz que, se é para formar um trabalhador operacional, basta repetir a experiência e a prática.

A defesa do “notório saber” atenta contra a pedagogia e a educação, mesmo ela sendo voltada para a formação voltada ao trabalho. Ela abre brechas a outros níveis e modalidades de ensino e desvaloriza o conhecimento acadêmico do campo da educação, desqualificando a profissão docente, pois subentende-se que para ser professor necessita-se, tão somente, do saber tácito e não do conhecimento científico que envolve os processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, a Lei nº 13.415/2017 está normatizando uma situação que é constante, porém não satisfatória. A presença de profissionais sem formação pedagógica lecionando nos cursos profissionais técnicos em nível médio integrado é comum e o vínculo trabalhista destes é geralmente de contratos flexíveis e temporários. Mesmo sob a justificativa de proporcionar qualificação profissional de acordo com as demandas do mundo do trabalho, a educação e a comunidade escolar ficam prejudicadas com o caráter transitório destes profissionais.

Dario Fiorentino reflete sobre a “desprofissionalização docente”, a que os professores temporários são submetidos. Ele chama de “professores sem-escola” estes profissionais assemelhando-os à condição dos “sem-terra e sem-teto” (FIORENTINI, 2008, p.54). Desta forma, um professor-profissional temporário não cria vínculos duradouros com a comunidade escolar e nem com os ideais próprios da educação. A contratação de profissionais com “notório saber” faz repensar a finalidade das licenciaturas, pois “fere seu sistema e desvaloriza a formação para a educação escolar” (ADI, 2016, p.31).

As únicas disciplinas a serem mantidas no Novo Ensino Médio são Matemática e as Línguas Portuguesa e Inglesa. As demais disciplinas e conteúdos curriculares estão sob a apreciação da equipe da Base Nacional Comum Curricular, que tem o prazo do ano de 2017 para apresentar suas resoluções.

A Medida Provisória e a Lei nº 13.415/2017 parecem postergar para a Base Nacional Comum Curricular, ainda não publicada, várias decisões importantes que dizem respeito à educação nacional.

Vale ressaltar, que, o itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas se torna um ponto de resistência para a área de formação humana e integral. Pois neste itinerário se abre a possibilidade do desenvolvimento dos conhecimentos das humanidades. Mesmo não deixando estabelecido como os

conhecimentos, conteúdos e disciplinas, como a Sociologia, Filosofia, História e Geografia, devem ser organizados, ainda assim oportuniza o aprofundamento destes campos do saber.

No entanto, fica claro o alerta sobre o fim do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na perspectiva da escola unitária e da formação integral do ser humano. Ao decidir pelo Ensino Médio em itinerários formativos disponíveis ao aluno para “montar seu próprio currículo”, toda a reflexão norteadada pelos princípios da ciência, da tecnologia e da cultura é prejudicada.

A conquista dos movimentos de estudantes e professores em tornar o trabalho como princípio educativo numa proposta curricular integrada, que agrega tanto a parte específica da educação profissional quanto as disciplinas da base comum se encerra. A fragmentação dos componentes curriculares, que é a grande inovação da reforma do ensino médio, se torna o algoz do Ensino Médio Integrado.

Embora Lei nº 13.415 de 2017, no Art. 3º que altera do Art. 35, parágrafo 7º da LDEBN/96 alega-se a “formação integral do aluno”, nota-se que não é a mesma discussão pedagógica que fazem os pensadores progressistas defensores da formação omnilateral. A ideia trazida pela nova Lei é extremamente diferente da proposta de educação integral como explicita por Ciavatta, que educa o ser humano “na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2012, p.86).

A formação integral adotada pela Lei nº 13.415 de 2017 tem um caráter individualizante, pois defende que o aluno construa “seu projeto de vida” e desenvolva seus “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Segundo Gaudêncio Frigotto, “se antes o foco era separar a educação profissional do ensino médio, agora o que se quer é reduzir o ensino médio e substituir parte da formação geral comum pela formação técnico-profissional”. (2016, s/p).

Seguindo essa trajetória, podemos afirmar que a Lei nº 13.415 concretizou quase que a totalidade do que previa a Medida Provisória nº746/2016. O objetivo final do Novo Ensino Médio, únicos conhecimentos que são assegurados pela Lei, é que o aluno demonstre domínio das formas contemporâneas de linguagem e domínio científico-tecnológico dos processos produtivos da atualidade. Os demais conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade ficam ao

critério da escolha do aluno, que nem sempre terá todas as alternativas à sua disposição. Com isso, teremos, com certeza, o empobrecimento dos conteúdos, o esvaziamento de conhecimentos científicos dos currículos e o acirramento da dualidade entre educação e trabalho.

A luta pela escola unitária e de educação politécnica para os filhos da classe trabalhadora deve permanecer, como canal, dentro dos limites da democracia burguesa, para a superação das desigualdades socioeducacionais. Lima Filho (2017) aponta as experiências exitosas do Ensino Médio Integrado, praticados nas escolas federais e algumas estaduais, que demonstram a possibilidade de uma educação de formação para o trabalho, que não se restrinja às funções puramente operatórias, mas que capacitem o estudante a interpretar o mundo social. O Ensino Médio Integrado possibilita, a partir da sua proposta educacional, as condições filosóficas e pedagógicas para a realização de uma educação que realmente contribua para o processo de emancipação das juventudes trabalhadoras.

CAPÍTULO II

Juventudes e Educação Profissional Técnica em Nível Médio Integrado no Paraná: Problematização Sociológica de Duas Escolas em Cornélio Procópio/Pr

2.1. OS PERCURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARANÁ

O Estado do Paraná seguiu a tendência pedagógica da competência para a empregabilidade durante a década de 1990 e acompanhou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, um programa nacional financiado pelo BID que materializava a modernização dos Centros de Educação Tecnológica – CEFETs que operava a cisão entre a Educação Profissional e o Ensino Médio nas instituições escolar. No Paraná, a Educação Profissional foi “gerenciada” pelo PARANATEC e pelo PROEM (Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná). Segundo Garcia (2009, p.34), tais políticas foram “rapidamente incorporadas, pois havia uma grande aproximação política/ideológica entre os governos estadual e federal”.

O PARANATEC foi uma “agência para o desenvolvimento da Educação Profissional” (PARANÁ, 2006, p. 17) que até o ano de 2002 gerenciou programas de cursos profissionalizantes neste Estado com financiamento de organismos multinacionais, tendo, também, como objetivo separar a Educação Profissional do Ensino Médio. O PROEM/PR - extinguiu a educação profissional articulada ao ensino secundário das instituições de ensino em troca da adesão ao seu programa de “Educação Geral”, que visava atender “às exigências das novas formas de organização social e aos requerimentos do avanço tecnológico” (PARANÁ/PROEM, 1996, p.14)⁶. Assim, as escolas que anteriormente ofereciam ensino médio profissionalizante eram obrigadas a encerrar esta modalidade e trabalhar somente o ensino propedêutico, que agora era voltado para uma educação tecnológica. Com a

⁶ PROEM - O Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - Ver : [http://www1.tce.pr.gov.br/conteudo/proem/235043] - acessado em 31/10/2016. Instituída no Paraná pela Resolução 4.056/96 na data de 18 de outubro de 1996, esta formalizou os cursos de Educação Geral para o Ensino Médio, assim encerra e substituiu os cursos profissionalizantes ofertados pelos colégios estaduais.

adesão ao PROEM, a escola recebia um laboratório de computadores, materiais para a biblioteca, também reformas e pequenas construções.

Já através da união, com o financiamento do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, também foi vigente nesta década, no Paraná e em todo o Brasil, o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, sob a portaria do MEC nº 1.005/97. Neste programa, a educação profissional foi separada da educação escolar básica. Assim, as instituições de escolares ficavam proibidas de oferecer o Ensino Médio, limitando-as a oferecer cursos sequenciais ou concomitante, chamados na época de pós-médio. Os CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica – no Paraná, que anteriormente disponibilizava cursos profissionais em nível médio, se tornaram institutos de ensino superior.

Sobre as propostas pedagógicas e curriculares que reinaram no Estado do Paraná neste período, a professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva (2013) demonstra que as experiências foram numerosas, devido à variedade de propostas que disputavam o espaço escolar.

Uma miscelânea de posições e disposições se confrontaram nesses anos: propostas da pedagogia histórico-crítica, da educação popular freireana ou não, pedagogia liberais autonomistas, resgate de Dewey, socioconstrutivismo, etc. No limiar de 1996, tudo isso seria resumido em tendências ecléticas que afirmavam que tudo era válido, desde que em currículos flexíveis (SILVA, 2013, p.10).

No entanto, a proposta pedagógica das competências foi a que conquistou mais espaço na Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED, visto o amplo investimento na capacitação de professores⁷ dentro destes ideais. Além do investimento na qualificação docente, as verbas do PROEM também promoveram reformas físicas, aquisição de computadores e outros materiais e recursos tecnológicos para as escolas estaduais. Muitas comunidades escolares, ao aderirem ao programa, ficaram impressionadas com as melhorias ocasionadas, porém, em contrapartida, o PROEM exigia o fechamento dos cursos profissionais técnicos em nível médio. Assim, o PROEM atendia às prerrogativas do Decreto nº 2.208/97. De certa maneira, esse era o contexto;

⁷ Sobre a formação de professores do Paraná, ver: RECH, Pedro Eloi. A Formação do Professor: uma análise de Faxinal do Céu-Pr. In: HIDALGO, Ângela M.; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 1990. Londrina: EDUEL, 2001, pp.291-333. (362 p.)

[...] no contexto da produção informatizada, o saber tácito exerce um papel fundamental na medida em que é esse tipo de conhecimento que pode dar o diferencial necessário para a otimização das “inovações incrementais” – relativas aos resultados dos esforços cotidianos para aperfeiçoar produtos e processos existentes, visando obter maior qualidade e maior produtividade (WOLFF, 2009, p.103).

As políticas educacionais voltadas para uma educação geral e tecnológica se tornaram moeda de troca entre escolas e governos, governos e organismos internacionais, fundamentados nos anseios do sistema produtivo.

Em plano nacional, a política do Decreto nº 2.208/97 e PROEP/MEC provocaram;

[...] fragmentação do sistema nacional de educação, o desmonte da rede pública e, em decorrência, a expansão da oferta de Educação Profissional pela esfera privada e a submissão da educação à lógica e às práticas do mundo dos negócios. (PARANÁ, 2006, p. 16).

No plano estadual, além de uma oferta pequena de cursos profissionais, a iniciativa privada tomou espaço das escolas públicas profissionais confundindo seu caráter público, cobrando por atividades mesmo recebendo dinheiro público e distorcendo a função social da escola.

Os resultados do Decreto nº 2.208/97 e dos programas PROEM/SEED e PROEP/MEC no Paraná foram marcadas pelo fechamento de 1080 cursos profissionais no Estado. Muito embora, cinquenta e uma escolas que ficaram conhecidas como “escolas de resistência” rejeitaram à adesão aos programas, sofrendo a falta de apoio e recursos para manutenção. Uma destas escolas foi escolhida para o recorte desta pesquisa.

Os primeiros anos da década de 2000 foram marcados por mudanças no contexto político nacional e estadual. A ascensão presidencial do Partido dos Trabalhadores – PT, em âmbito nacional; e no âmbito estadual pelo governador Roberto Requião, que demonstrava inclinação aos modelos educacionais progressistas.

A partir de então, a educação nacional e estadual receberam novas diretrizes educacionais, que foram se construindo, ao longo dos anos de gestão, mesmo que o Estado do Paraná tenha se adiantado nas regulamentações mesmo antes das Diretrizes Nacionais, e estas, tardiamente, no ano de 2012.

Como compromisso de campanha em 2002 firmado pelo Partido dos Trabalhadores - PT, o retorno da educação profissional em nível médio aconteceu através do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que anulava a lei anterior, Decreto nº 2.208 de 1997. O Decreto nº 5.154/2004 se deu como resultado de disputas tanto no campo teórico-pedagógico quanto no campo político. Algo que chamou a atenção neste período foi devido ao fato de se anular um Decreto autoritário e excludente como foi o nº 2.208/97 com outro Decreto. Isto se devia a concorrência de projetos educacionais que marcavam o cenário político da época.

Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam que o Decreto nº 5.154/2004 é um “documento híbrido”, fruto de um conjunto de “disputas e contradições” (2012, p. 26) que marcavam a luta dos setores progressistas frente a estruturação social, que mesmo sob a liderança de um governo trabalhista, pouco promoveu mudanças de base. Tanto que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica em Nível Médio, bem como de outras modalidades, foram regulamentadas oito anos depois.

Embora pouco específico em orientações pedagógicas e políticas, o avanço no Decreto nº 5.154 de 2004 se encontra no Artigo 9º, que revoga o Decreto 2.208/97; e logo no primeiro Artigo, inciso II, coloca o desenvolvimento de “cursos e programas” de “educação profissional técnica em nível médio”. Lembrando que a “reforma curricular foi uma pedra de toque das reformas neoconservadoras da década de 1990 e o Decreto nº 2208/1997, o refinamento desse neoconservadorismo na orientação das mudanças no ensino técnico de nível médio”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.17).

No Artigo 4º do Decreto nº 5.154 de 2004 é tratado sobre a educação profissional técnica em nível médio firmando a articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional. Destaque-se para os fins desta pesquisa o § 1º, do Art. 4º que aborda a forma que poderia ser realizada esta articulação, sendo a integrada e a concomitante.

Art. 4º, § 1º [...] - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...].

A oferta na maneira articulada e integrada ao Ensino Médio recebe destaque para o campo da educação popular, pois a partir desta abertura legal seria possível construir um modelo de escola, pensado para a formação dos filhos da classe trabalhadora, que numa tentativa de amenizar a dualidade estrutural do ensino brasileiro, além de possibilitar aos jovens, que tão cedo percebem a necessidade do trabalho, melhores condições de inserção ao sistema produtivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica em Nível Médio foram definidas somente oito anos após o referido Decreto, através da Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012. Os princípios norteadores da Educação Profissional recomendados na Diretriz foram incluídos em nova redação no Decreto nº 5.154/2004, dez anos após sua edição, através da Resolução dada pelo Decreto nº 8.268 de 2014. Desta forma, o Decreto nº 5.154/2004 assume a Educação Básica integrada à educação profissional, tendo a “centralidade no trabalho como princípio educativo” e “a indissociabilidade entre teoria e prática”.

Em âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica em Nível Médio orientando a articulação entre ensino médio e ensino profissional estabeleceu princípios políticos e pedagógicos que fundamentavam um referencial teórico de educação voltado para uma “formação integral do estudante” (BRASIL, 2012b, Artigo 6º, Inciso I). No entanto, sendo um documento fruto de disputa política e pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica em nível Médio não rompem com outras formas de educação profissional, como a concomitante e a subsequente e demonstra dar relevância ao modelo educacional de saberes e competências profissionais e às demandas socioeconômicas dos setores produtivos. Vê-se no Art. 6º, parágrafo XV:

[...] identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;” (BRASIL, 2012b)

Outras formas de Educação Profissional são possíveis de serem ofertadas de acordo com as DCN’s. São estas a forma concomitante e a forma subsequente.

A forma concomitante de educação profissional se realiza, a partir da procura do aluno, em cursar, o Ensino Médio regular em uma instituição de ensino de educação básica e a educação profissional em outra instituição, especializada na habilitação profissional, geralmente na rede privada de ensino. O programa MEDIOTEC se dedica a este tipo de formação. Dissociada da educação básica, a educação profissional se realiza sem um diálogo com as outras áreas do conhecimento que o estudante está aprendendo na escola regular. A forma subsequente de educação profissional é destinada à indivíduos, que após a conclusão do Ensino Médio, optam por habilitar-se na profissão específica em cursos de três a quatro semestre.

Ao manter as forma de ofertas concomitantes e subsequentes, a Resolução nº 06/2012 pouco avança contra a dualidade estrutural do Ensino Médio. Com estas contradições, as DCN's da Educação Profissional Técnica em Nível Médio cita a formação integral do estudante, sob as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Art. 4º), porém a ênfase dada a esta concepção de educação é melhor aprofundada nas DCN's do Ensino Médio (2012 a), enquanto as DCN's para a Educação Profissional ainda demonstra atender às demandas dos setores produtivos, considerando a perspectiva da pedagogia das competências para a empregabilidade.

Considerando também o caráter híbrido das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica em nível Médio, a Resolução nº 06/2012 defende a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da educação voltados para a prática social, considerando “indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem” de maneira interdisciplinar, assim superando a “fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (BRASIL, 2012b, Artigo 6º, inciso V, VI, VII).

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para a Educação Profissional Técnica em Nível Médio e as Diretrizes Estaduais da Educação Profissional do Paraná se fundamentam teoricamente a partir dos ideais da educação socialista. Pensando as demandas e mudanças da produção e as demandas da classe trabalhadora, a educação popular tem discutido conceitos aproximados, como o de politecnia, educação tecnológica, educação omnilateral, escola unitária ou formação humana integral.

Assim, partindo do referencial teórico de Karl Marx, o conceito de *politecnia* pressupõe a união dos estudos e trabalho onde o trabalhador tenha o domínio das mais diversas relações sociais inerentes à produção; e de Antônio Gramsci o ideal de escola unitária, tendo trabalho como princípio educativo, que buscando a superação da divisão social do trabalho entre manual e intelectual, se formou a concepção pedagógica conhecida aqui no Brasil como Ensino Médio Integrado⁸.

O Ensino Médio Integrado é uma perspectiva de educação que busca a superação da dualidade estrutural do ensino, que sempre marcou a história da educação de jovens no Brasil. Partindo da realidade de milhares de jovens brasileiros que necessitam trabalhar para garantir a sobrevivência de si mesmos e de seus familiares; e que por conta desta necessidade não concluem o ensino médio ou o fazem de maneira precarizada, ou também buscam cursos profissionalizantes esvaziados dos conhecimentos, visando, tão somente, uma inserção imediatista ao mercado de trabalho, o Ensino Médio Integrado, ao mesmo tempo, garante a educação básica, mas também proporciona uma habilitação profissional e/ou técnica.

Mesmo considerando as condições estruturais do sistema educacional e social brasileiro, o Ensino Médio Integrado se torna uma possibilidade de educação mais justa que dota de conhecimentos, condições e autonomia aos estudantes das classes trabalhadoras para prosseguirem na vida social e profissional. Gaudêncio Frigotto (2012) aponta o Ensino Médio Integrado como a “travessia”, ou seja, uma aproximação ao ideal de educação politécnica e da escola unitária, pois entende-se a igualdade no campo da educação e da cultura só se realizariam de fato numa sociedade com igualdade na “materialidade das relações sociais que as produzem” (FRIGOTTO, 2012, p.77).

Antecipando-se aos movimentos nacionais, o Estado do Paraná regulamenta em seus fundamentos políticos e pedagógicos as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no ano de 2006. Embora o direcionamento de políticas para o retorno da integração entre Ensino Médio e educação profissional já eram realizados desde 2003. Neste momento, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Profissional assumem a concepção de ensino e currículo baseadas no

⁸ Esta concepção de educação é amplamente defendida no Brasil pelos educadores Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer, Garcia entre outros.

trabalho, na cultura, na ciência e na tecnologia como conhecimentos escolares numa perspectiva teórica da escola unitária e da educação politécnica.

As Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Paraná tem como característica uma “política de Estado comprometida com a emancipação da classe trabalhadora”, apostando nesta formação a “possibilidade de superação da dualidade educacional”, e assim “potencializar a construção de uma sociedade justa” (PARANÁ, 2006, p. 09). Da sua proposta inicial, após dez anos deste documento, o Ensino Médio Integrado em nada foi alterado pelo governo atual. Porém, a falta de investimento e dedicação a tal modalidade educacional não permitiram sua expansão e melhoria. A proposta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná foi construída como política pública, a partir da realidade dos jovens paranaenses que necessitam da formação para o trabalho. Mesmo considerando, a alta taxa de desemprego das juventudes e as formas de trabalho informal ou precarizado que os jovens se encontram, a escola de Ensino Médio integrado à Educação Profissional deve se voltar para capacitação dos estudantes frente a esta realidade da vida produtiva, entretanto, não deve se abster de oferecer educação básica sólida, para que o jovem tenha autonomia e condições de escolher o seu futuro.

O Ensino Médio Integrado, que foi a organização curricular escolhida como política pública no Paraná é, dentro de seus princípios, uma forma de articulação entre o Ensino Médio, de formação geral, e a Educação Profissional. Assim, o EMI propõe superar a imagem negativa que se formou sobre a Educação Profissional, oferecendo, não somente capacitação técnica e operacional, mas também uma reflexão sobre estas relações sociais e de produção, atrelada aos conhecimentos da Educação Básica. Na educação politécnica, prezada pelo Ensino Médio Integrado, o estudante se desenvolve “na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2012, p.86). Segundo Ciavatta, a formação humana integral pretendida pelo Ensino Médio Integrado busca;

[...] 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. (2012, p.85).

Karl Marx e Antônio Gramsci, pensadores da educação politécnica e da escola, apesar de afirmarem o trabalho como princípio educativo da formação, estes pensadores não defendem a profissionalização precoce das juventudes, mas uma educação baseada na práxis voltada à vida produtiva, que lhes aguarda no futuro. Gramsci pretende uma escola “desinteressada”, que supere a dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual, que ao agregar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo forme trabalhadores aptos para atuar como “dirigentes” e “cidadãos” (GRAMSCI apud CIAVATTA, 2012, p.84).

No entanto, formação omnilateral, educação politécnica e a escola unitária só seriam passível de realização em uma sociedade onde já foram vencidas as desigualdades entre as classes sociais. Assim, o Ensino Médio Integrado pensado para a sociedade brasileira considera as condições determinantes da democracia burguesa vigente e através de sua proposta de ensino, busca forjar uma aproximação destes ideais de educação a partir das possibilidades e limites que a sociedade capitalista permite. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.44) defendem o Ensino Médio Integrado como uma “travessia” ao ideal de uma educação justa e sem distinção entre classes sociais, assim discorrem que o “Ensino Médio Integrado é aquele possível e necessário em uma realidade desfavorável” (p.44).

O Ensino Médio Integrado foi adotado como política pública no Paraná em 2004, após uma série de debates entre os técnicos pedagógicos do Departamento de Educação Profissional (DEP) da SEED, sob a chefia de Maurício Requião, mesmo se adiantando frente às mudanças educacionais que viriam com o Decreto nº 5.154/2004. Também houve articulação com outras Secretarias Estaduais, como a Secretaria do Trabalho, Emprego e Promoção Social, para se ter uma dimensão da realidade do mercado de trabalho paranaense.

A questão curricular era o tema “privilegiado” destes encontros de formulação do Ensino Médio Integrado, que pensava “a educação profissional para além de um complemento” ao Ensino Médio (FERREIRA; GARCIA, 2012, p. 162).

Como na proposta original, os cursos profissionais técnicos em nível médio integrado são realizados em quatro anos, com carga horária ampliada para os estágios e práticas profissionais. Seus conteúdos são divididos entre a parte diversificada – disciplinas específicas das áreas profissionais técnicas – e a base nacional comum. E com isso, para além de um ensino tecnicista e mecânico focado na aprendizagem do ofício, os conteúdos devem estar fundamentados nas

contradições históricas das relações produtivas, de uma maneira crítica para a compreensão da totalidade social.

O Ensino Médio integrado recebe jovens concluintes do Ensino Fundamental dos mais diversos segmentos socioeconômicos e tem superado as referências negativas sobre a educação profissionalizante, por preparar os estudantes tanto para o desenvolvimento da profissão quanto para o prosseguimento dos estudos em nível superior, com uma maior bagagem e autonomia intelectual.

Conforme os dados da Sinopse Estatística do Censo Escolar (INEP), no ano de 2016 haviam 457.620 estudantes matriculados no Ensino Médio em todo o Paraná. Destes, 86,3% eram da rede pública de Ensino. O Ensino Médio Integrado contou com 48.722 matrículas e 86,5% oriundos da rede estadual, representando 10,6% das matrículas dos colégios de Ensino Médio no Paraná.

Visto que 97,5% das matrículas de Ensino Médio Integrado no Paraná são oriundas da rede pública, pode-se deduzir que seus estudantes são filhos e filhas da classe trabalhadora. Em entrevista, Garcia (Entrevista em 12/12/2016) afirma ser a “profissionalização em nível médio, uma necessidade ao jovem brasileiro, que tão cedo é inserido no mundo do trabalho”. E mesmo se o jovem não está inserido definitivamente e adequadamente ao mercado de trabalho, ele recebe uma formação mais densa que lhe permite uma maior autonomia intelectual. Pois, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional faz uma intermediação entre a teoria e a prática, sendo o trabalho o princípio educativo desta organização curricular.

As atribuições consideradas para o ensino médio integrado à educação profissional, defendidas pela professora Sandra Garcia (Entrevista em 12/12/2016), são constatadas nos colégios selecionados que ofertam os cursos profissionais técnicos em nível médio integrado de Cornélio Procópio, visto que muitos de seus egressos dão prosseguimento ao ensino superior e também alcançam bons postos de trabalho no município e região.

Garcia afirma que “o governo estadual atual não faz investimentos na educação profissional, e pelo contrário, cria dificuldades para a sua expansão”. Os repasses de materiais, recursos e investimentos nesta modalidade educacional eram remanescentes do governo anterior. (Entrevista em 12/12/2016).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA era uma aposta grande do Departamento de Educação Profissional do Paraná, que elevaria a taxa de escolaridade da população ao completar a educação básica a uma habilitação profissional. Na atualidade, tal programa tem poucas matrículas, 327 (INEP/2016) ao total. A Meta 10 do PNE-2014/2024 é de expandir em 25% tais matrículas e no PEE-2015/2025 do Paraná, a intenção é de que 25% das matrículas em EJA sejam na modalidade integrada à profissionalização. Mas, a realidade tem sido outra.

O Plano Estadual de Educação do Paraná construído em 2015 pouco trata da fundamentação teórica que orientou o Ensino Médio Integrado. No entanto, preserva sua intencionalidade e dá orientações para o avanço estrutural e qualitativo desta modalidade de educação. A Estratégia 11.2 preocupa-se com a consonância da educação ao mundo do trabalho. Indica-se,

[...] 11.2 - implementar propostas curriculares para os programas de Educação Profissional como forma de estabelecer novas relações com o mundo do trabalho e melhor atender o jovem em sua formação profissional (PARANÁ, PEE-2015-2015, Meta 11).

A preocupação maior do Estado do Paraná com a educação profissional técnica em nível médio, demonstrada pelo PEE/2015 é com a expansão das matrículas destes cursos. Em quatro das suas estratégias na Meta 11, a “expansão”, a “duplicação”, a “ampliação” e a “democratização” das ofertas de vagas aparecem como prescrições ao desenvolvimento e maior certificação de indivíduos na Educação Profissional Técnica em nível Médio. A preocupação com o “padrão de qualidade” do ensino aparece como uma forma de assegurar a expansão deste segmento educacional, mas não aborda esta possibilidade através da qualificação dos docentes. A taxa de conclusão dos cursos profissionais técnicos em nível médio também é umas das metas do PEE/2015-2025.

As parcerias com outras instituições são permitidas para o desenvolvimento de iniciação científica e também para a expansão da rede de estágio aos jovens da educação profissional técnica em nível médio, desde que preservem o caráter pedagógico da atividade. Nas escolas pesquisadas neste trabalho, o estágio apareceu como uma das primeiras inserções ao mundo do trabalho dos jovens.

O PEE/PR de 2015 também estabelece estratégias, com parcerias com programas federais, para garantir a permanência dos jovens nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, objetivando aumentar a taxa de conclusão de tais cursos, visto a alta porcentagem de evasão e de abandono.

A assistência estudantil e a consideração à “diversidade de características dos jovens” estudantes devem ser prezadas para a redução das desigualdades através de ações afirmativas, apesar do documento invisibilizar as desigualdades sexuais e de gênero, indo totalmente contra a versão final do PEE/PR encaminhada ao executivo. Enquanto esta versão criada pelo Comitê Gestor tratava de desigualdades étnico-raciais, de gênero e regionais, a versão tornada Lei nº 18492, ancorada pela força de movimento conservadores como a “Escola Sem Partido”⁹, tratou do “respeito entre homens e mulheres”;

Reduzir as desigualdades étnico-raciais, regionais, fomentar o respeito entre homens e mulheres no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (PEE-PR – 2015/2025, Lei nº 18492 de 24/06/2015, Meta 11. Estratégia 12).

Esse movimento de retirada política das categorias sociais e dos conceitos de “gênero”, “diversidade de gênero”, “identidade de gênero”, “desigualdade sexual”, “desigualdade de gênero”, “população LGBT”, ocorre em várias Metas e Estratégias do Plano Estadual de Educação. Aliás, a Lei nº 18492, publicada em 24/06/2015, faz o estado do Paraná entrar nas estatísticas do Mapa dos Planos Estaduais Aprovados que excluem a igualdade de gênero no Brasil, como catalogado por Tony Reis¹⁰.

Algo que se torna objeto de preocupação é a oferta gradativa de 25% das matrículas de educação profissional técnica em nível médio em modalidade de Educação à Distância. Indaga-se sobre a estrutura e as maneiras de assegurar a qualidade de ensino à distância, que exige a necessidade de altos investimentos de recursos, tanto por parte dos alunos quanto da SEED.

⁹ O Programa Escola Sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatório a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com os deveres dos professores, tais como a proibição de abordar nas aulas ou conteúdos educacionais temáticas religiosas, políticas, sexuais e morais. Ver no site: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 20/11/17.

¹⁰ Ver no site <http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>. Acesso em 05/02/17.

Os colégios de Ensino Médio integrado de Cornélio Procópio- PR, selecionados para a pesquisa de campo, seguem as legislações vigentes, tanto no plano estadual quanto federal. Tendo como um deles suas características e limites na oferta de uma educação para o trabalho, buscam realizar as propostas e estratégias legais. Adiante, será tratado sobre as características do cotidiano das instituições recortadas para a pesquisa.

2.2. ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM CORNÉLIO PROCÓPIO/PR

O município de Cornélio Procópio – Paraná, em seus 79 anos história, é considerado como cidade polo desta microrregião do Estado. Teve seu apogeu nas décadas de 1950-1960 com a produção cafeeira, sendo considerada “Capital Mundial do Café” (VILLAS BOAS NETO, 2015, p.105). Nesta época, com uma população rural de quase 90%, a região urbana se tornou uma referência para a própria cidade e região, desenvolvendo-se nos entornos da estação ferroviária.

É também neste período que são inaugurados os colégios selecionados para a pesquisa de campo, bem como outras escolas comerciais e confessionais e também a Faculdade de Filosofia. Após a queda de 1975, a cafeicultura entrou em queda na região, dando lugar ao plantio de soja, porém o município continuou sendo sede de órgãos administrativos do Paraná (BONDARIK, 2011, s/p) e referência comercial e educacional.

Cornélio Procópio possui uma população de 48.615 habitantes (IPARDES, 2016) e aproximadamente 24% desta população pertencem ao segmento juvenil (IBGE – CENSO/2010). Segundo dados do Caderno Estatístico (IPARDES, 2016), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M é de 0,759 e a renda per capita é de R\$ 828,19. Quanto a educação, tem a taxa de 0,692 de IDH-M. A frequência escolar da população jovem no município é 0,74, e no ano de 2016 haviam 1.984 (Censo Escolar 2016) estudantes matriculados no ensino médio, considerando as modalidades de ensino médio regular, integrado à educação profissional das redes federal, estadual e privada.

Ao investigar os rendimentos educacionais do ensino médio municipal, com dados apresentados pelo IPARDES e extraídos do INEP/MEC, observam-se as

taxas de aprovação de 85,2%, com 12% de reprovação e uma taxa de abandono de 2,8%. Um dos grandes problemas enfrentados pelo ensino médio nacional é o alto índice de distorção idade-série, que marca 28,2% a nível nacional. No município de Cornélio Procópio – Paraná, a taxa da distorção idade-série alcança 21,6%. Mesmo com taxas e índices ordinários referentes à educação do município, o ensino médio integrado à educação profissional realizado em Cornélio Procópio chama a atenção devido ao diferencial de formação e de desempenho de seus estudantes e egressos.

Para fins de pesquisa em campo, foram selecionados dois colégios da localidade. Estes são: o Colégio Estadual Castro Alves e o Colégio Estadual Cristo Rei. Na primeira escola, o curso em nível médio integrado selecionado para pesquisa foi o de Técnico em Administração, porém, outras ofertas de ensino também são realizadas, como o Ensino Fundamental - anos finais, e vários cursos de educação profissional em modalidade subsequente (Técnico em Enfermagem, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Agente Comunitário de Saúde, Técnico em Administração).

Na segunda escola, o curso de formação docente para os anos iniciais é o único curso profissional oferecido pela instituição. A escolha destes colégios foi baseada no fato de serem os únicos da rede estadual no município a ofertar cursos de educação profissional técnica em nível médio integrado na atualidade. Ambas as instituições são tradicionais no município pela oferta de educação profissional técnica há mais de 60 anos.

2.3. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES

Sendo o maior colégio da região de Cornélio Procópio, o Colégio Estadual Castro Alves é uma referência da educação profissional do município há mais de 60 anos. Durante as primeiras décadas de sua fundação era considerado uma escola da elite do município, oferecendo as modalidades de ensino clássico e científico da educação secundária. Em 1975, acompanhando as mudanças das leis educacionais do Brasil, a escola recebe os cursos de 2º grau (Atualmente Ensino Médio) com habilitações em Tradutor e Intérprete, Comercialização e Mercadologia, Auxiliar de Escritório, Técnico de Edificações e Auxiliar de Patologia Clínica.

Com o Decreto nº 2.208 de 1997, todos os cursos profissionais em nível médio foram encerrados, atendendo às regulações das mudanças da nova LDBEN/1996, e posteriormente aderindo ao Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio - PROEM. Com este Programa do Estado do Paraná, o colégio, assim como todos os outros que a ele aderiu, recebeu reformas e expansões do espaço físico, passando a contar com uma nova biblioteca e Laboratório de Informática.

O Colégio Estadual Castro Alves possui uma grande estrutura física. Numa área de 11500 m² de terreno, com um pátio pavimentado em 1000 m², com um campo de futebol e uma quadra poliesportiva coberta. Embora, necessite de reformas e manutenções na parte física, que já foram objeto de reivindicações e protestos dos alunos no ano de 2013.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Castro Alves (2015) pouco explora a transição e adesão ao Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio-PROEM. No entanto, este ressalta as contribuições que a instituição teve com tal Programa de maneira positiva. As mudanças de proposta curricular foram implantadas no ano de 1999.

No entanto, o PPP-2015 não relata a implementação do curso de Técnico em Administração na proposta do Ensino Médio Integrado. Entretanto, destaca a abertura, a partir do ano de 2002, de cursos profissionais de Técnicos em Gestão e Vendas (que já não é mais oferecido), Agente Comunitário de Saúde, Técnico em Administração, Técnico em Enfermagem, Técnico em Segurança do Trabalho. Estes ofertados no período noturno na modalidade subsequente.

Além dos cursos profissionais técnicos, o Colégio Estadual Castro Alves atende o Ensino Fundamental - Anos Finais, nos períodos matutino e vespertino e o Ensino Médio regular, nos períodos matutino e noturno. Hoje, são atendidos 802 alunos no total, em 32 turmas, durante os três períodos. Destes, o curso de Técnico em Administração em nível médio Integrado atende 80 alunos, em quatro séries, somente durante o período matutino.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2015), por se situar numa região central da cidade e também pela tradição, o colégio recebe alunos de diversos bairros e distritos rurais. Com isso, reúne estudantes das mais diversas realidades socioeconômicas e culturais, numa proposta de educação,

[...] focada nos princípios da investigação onde o conhecimento é algo a ser transmitido, a aprendizagem é um acúmulo de informações, os conteúdos são recortes do conhecimento científico, considerado relevantes para fomentar a produção e interferir na qualidade de vida de cada cidadão e toda a sociedade. (PPP-CASTRO ALVES, 2015, p.08).

O Colégio tem um Grêmio Estudantil atuante e politizado, que trabalha com atividades e parceria com a direção. Durante o mês de outubro de 2016, que foi marcado no Estado do Paraná com o movimento estudantil de ocupações das instituições escolar, passando de 800 escolas envolvidas em todo Estado, o grêmio estudantil do Colégio Estadual Castro Alves deu apoio ao movimento de ocupação local intermediando as relações entre alunos e direção.

Sobre o curso Técnico em Administração na perspectiva do Ensino Médio Integrado, que é objeto de estudo desta dissertação, o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Castro Alves não trabalha sua proposta curricular em específico para este curso técnico, e não apresenta relatos históricos referentes a sua implantação, como faz de outros cursos. Entretanto, detalha o trabalho pedagógico, para o curso de médio Integrado, voltado para a formação humana integral do jovem trabalhador, compreendendo as dimensões do trabalho criativo do atual contexto social relacionado à educação básica e média, levando o aluno “a fazer relação dos conhecimentos teóricos e práticos, um elo que fortaleça a inserção ao mundo do trabalho” (PPP- CASTRO ALVES, 2015, p.15). Conforme o referido documento;

O ensino integrado busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação de qualidade, onde se busca a dignidade do cidadão, capaz de compreender as relações sociais articulando com as transformações do mundo globalizado, as tecnologias e as disciplinas curriculares (PPP - CASTRO ALVES, 2015, p.16).

Ainda sobre o Projeto Político-Pedagógico, este afirma que se faz necessário “integrar escola e trabalho, formação científica, básica e técnica específica, cultura geral e educação e não justaposição de conteúdos” (PPP-CASTRO ALVES, 2015, p.11).

Segundo o PPP, a Proposta Pedagógica, o curso Técnico em Administração, sem referenciar qual o nível de ensino, leva em consideração a reestruturação produtiva ocorrida nas últimas décadas, propiciando acesso aos

conteúdos que levem a compreensão da,

[...] função socioeconômica, a estrutura e funcionamento de uma empresa e da administração pública pautada por princípios éticos e na busca de estratégias integradas, construídas mediante articulação e parcerias entre governo, educadores, trabalhadores e empresas, preparando o educando para enfrentar os desafios, e ao mesmo tempo provocar as mudanças necessárias para que o País atinja um novo patamar de desenvolvimento (PPP - CASTRO ALVES, 2015, p.17).

Observa-se, através da convivência da pesquisadora com esta comunidade escolar, o encaminhamento de vários estudantes e também de egressos, ao mercado de trabalho em postos com maiores responsabilidades, assim como o fato de que muitos ex-alunos tem dado prosseguimento aos estudos em nível superior.

2.4. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO COLÉGIO ESTADUAL CRISTO REI

O Colégio Estadual Cristo Rei, popularmente conhecido na região como “Magistério” ou “Escola Normal” iniciou suas atividades no ano de 1955 e desde então dedicou-se à formação inicial de professores da educação infantil e anos iniciais. Hoje oferta o curso em nível médio integrado de Formação para Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em quatro anos.

Era tradicionalmente conhecido como um colégio de prestígio que formava as “moças da elite em professoras”. Ainda hoje é reconhecido pela exigência e pelo compromisso com uma educação de qualidade, apesar de todos os ataques à educação, como as demais escolas, esta instituição tem vivenciado pela falta de vontade política do atual governador no que tange à democratização do trabalho docente.

Por muitos anos o Colégio Estadual Cristo Rei enfrentou dificuldades com relação ao uso do edifício da instituição de ensino. Desde sua fundação, o colégio Cristo Rei compartilhou e mudou de prédios várias vezes, funcionando ora em salões comunitários, ora em asilos, ora na Câmara de Vereadores e também conjugando espaço de outras escolas e faculdade. Primeiramente, por não possuir

prédio próprio e depois por grandes reformas a que foi submetido. A aquisição do prédio na Rua Rocha Pombo ocorreu em 1991, porém o espaço físico do colégio é apontado ainda como uma deficiência da instituição (PPP-CRISTO REI, 2017, p.13).

Com seis salas de aula, uma pequena biblioteca, um pequeno refeitório e meia-quadra esportiva de 264 m², atende 15 turmas nos três períodos todos os anos. Em horários alternativos a escola oferece o curso de Línguas Estrangeiras – CELEM (Espanhol) para toda comunidade e o curso Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNCIÁRIO, aos agentes I e II da Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR, aos fins de semana. Com isso, “a Formação para Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Médio Integrado é a principal atividade do colégio” (PPP-CRISTO REI, 2017, p.55).

Em 1996, sob o governo estadual de Jaime Lerner, foi proposta a adesão ao PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio, cujo documento foi rejeitado pela comunidade escolar. Com isso, o colégio Cristo Rei se tornou uma escola de resistência frente à investida do Decreto n° 2.208/97, e de programas PROEP. Segundo Roberta Negrão de Araújo (2006), todo este período foi uma “caminhada solitária”, pois devido à não adesão ao PROEM, o colégio ficou sem o acompanhamento pedagógico por parte da SEED/PR e nem recebeu benfeitorias no espaço físico. (ARAÚJO, 2006, p.57).

Em 2003 o governo estadual, sob responsabilidade de Roberto Requião, alinha-se na perspectiva da formação humana integral, antes mesmo do Decreto Presidencial n°5.154 de 2004. A escola assume em seu Projeto Político-Pedagógico a concepção de “educação progressista”, com uma educação voltada para o desenvolvimento da “ciência, tecnologia e cultura e o trabalho como o princípio educativo, dentro da perspectiva gramsciana” (PPP – CRISTO REI, 2014, p. 09).

Conforme o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Cristo Rei, a função da escola é a transmissão do conhecimento científico-filosófico e ao fundamentar-se numa pedagogia progressista condicionada pelos “aspectos sociais, políticos e culturais”, efetiva-se uma educação que “aponta possibilidades de transformação social” (PPP – CRISTO REI, 2014, p.19).

A proposta curricular defendida pelo Curso Normal pensa a relação teoria e prática, questão premente na educação profissional, a partir da interação entre conteúdo e realidade concreta. Os conteúdos tem base na produção histórico-social

da humanidade, no entanto, sem desprezar os conhecimentos da prática social trazido pelo estudante (PPP – CRISTO REI, 2014, p.23). A proposta de currículo do curso normal em nível médio apoia-se em três princípios: o trabalho como princípio educativo; a práxis como princípio curricular; e direito do educando ao atendimento escolar.

O corpo discente do Colégio Estadual Cristo Rei é essencialmente feminino, segundo o PPP-2014, 8% do alunado é composto por mulheres. Quanto à faixa etária dos estudantes é bem diversa. Apesar de a maioria pertencer ao segmento de 15-18 anos, é frequente a matrícula de jovens a cima de 18 anos e de adultos que retornam à formação escolar. O colégio adota um processo seletivo para as matrículas da 1ª série.

O processo seletivo se justifica pela grande procura das vagas no período matutino, que desta forma, distribui sob critérios do melhor desempenho escolar nas disciplinas de Português e Matemática durante o Ensino Fundamental e do baixo rendimento familiar. Vale ressaltar que sempre há disponibilidade de vagas nos turnos vespertino e noturno e que para, estes períodos, não existe seleção ou formas de exclusão de matrículas.

Segundo o marco situacional do PPP-2014, os estudantes são oriundos de diversos segmentos socioeconômicos, mas que prevalecem as famílias de baixo poder aquisitivo da classe trabalhadora. Também destaca que, quanto à aprendizagem, os estudantes apresentam defasagem na sua formação básica quanto à leitura, escrita e expressão oral e cálculos básicos. A diversidade étnico-racial, religiosa e de gênero é trabalhada tanto nas disciplinas quanto nos projetos multidisciplinares, com isso, a comunidade tem exposto e refletido sobre os problemas de *bullying*, preconceitos e outras formas de violência, mesmo que não desejadas, despontam no ambiente escolar.

2.5 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ENCONTROS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS DUAS INSTITUIÇÕES

Cada escola selecionada para a pesquisa, à sua maneira, vivenciou as diversas mudanças educacionais desde a 1ª LDBEN/1961. Passando pela

profissionalização compulsória da Lei nº 5.692/71, pela flexibilização da LDBEN/1996 e a extinção da educação profissional em nível básico pelo Decreto nº 2.208/1997, e mais tarde, o Decreto nº 5.154/2004 que propicia o Ensino Médio Integrado, os colégios estaduais do Paraná construíram caminhos diversos na busca pela educação da classe trabalhadora.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional considera as condições objetivas da realidade social e econômica das juventudes brasileiras. Considerando o desemprego estrutural do sistema produtivo hodierno, a escolarização como solução ao desemprego juvenil e as profundas desigualdades sociais que ao marcar a sociedade determinam o formato da educação, unir a Educação Básica à educação para o trabalho é estar atenta às constantes mudanças nas relações sociais e de produção que atingem a vivência da juventude. A “profissionalização é uma possibilidade” (FERREIRA, GARCIA, 2012, p. 169) que assegura ao jovem uma alternativa frente às incertezas do futuro.

Os colégios Castro Alves e Cristo Rei de Cornélio Procopio – PR, que têm o objetivo da educação para o trabalho desde a fundação, mostram-se concentrados nos esforços da proposta do Ensino Médio Integrado, ao realizar em qualidade a Educação Básica e Profissional Técnica, entendendo como direito dos jovens estudantes a escolha e a autonomia frente aos seus mais variados percursos socioculturais.

Pensando o Ensino Médio Integrado como uma travessia ao modelo de educação politécnica, os conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos são trabalhados de maneira integral. Saviani (2003) comenta;

em uma oficina onde se trabalha com madeira e metal, os princípios da Física podem ser compreendidos não apenas no seu enunciado teórico, na sua fórmula, mas em como se aplicam na prática produtiva. Se o Ensino Médio se constitui sobre esta base e se esses princípios são absorvidos, assimilados, e se o educando que passa por essa formação adquire a compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a ciência é produzida, e de como se incorpora à produção dos bens, ele compreende como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno. (2003, p. 141)

Os Colégios Estaduais Castro Alves e Cristo Rei trabalham na perspectiva da politécnica, pois não somente o saber prático ou operacional compõe a grade curricular, em parceria às disciplinas da Base Nacional Comum, o princípio educativo do currículo é o trabalho em integração às dimensões da cultura, ciência e tecnologia. Esta proposta, adotada por ambos os colégios, tem capacitado seus estudantes de autonomia intelectual, proporcionando aos egressos acesso à universidade e ao mundo do trabalho.

Como menciona Dante Henrique Moura, “é preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capital.” (2013, p. 719).

Trabalhar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, na perspectiva da politecnicidade, é tratá-los na sua integralidade, sem separá-los em processos de criação e execução, bem como, não direcionar tais conhecimentos para determinadas classes sociais de maneira desigual. O conhecimento e a educação são direitos do jovem, e necessários para que este tenha condições dignas no mundo do trabalho.

CAPÍTULO III

Trabalho e Educação nas Percepções das Juventudes do Ensino Médio Integrado de Cornélio Procópio-PR

Abaixo apresentamos dados da pesquisa realizada com noventa e três estudantes (todas nas 4ª séries) em duas escolas da rede estadual de ensino do Paraná, no município de Cornélio Procópio, no Colégio Estadual Castro Alves (Curso de Técnico em Administração) e no Colégio Estadual Cristo Rei (Curso de Formação Docente para os Anos Iniciais). O questionário *survey on-line* foi aplicado no período entre outubro e novembro de 2016, com 84 estudantes do curso de Formação Docente para os Anos Iniciais e 09 estudantes do curso Técnico em Administração. Os questionários foram distribuídos em duas seções, sendo uma parte com questões de múltipla escolha e a última parte com questões abertas, interrogando sobre considerações e percepções individuais a respeito do curso EMI, da escola e do mundo do trabalho.

Os cursos ofertados nesses colégios recebem estudantes de outras cidades da região, por exemplo: Leópolis, Congonhinhas, Nova Fátima, Nova América da Colina, Ribeirão do Pinhal, Santa Cecília do Pavão, Santa Mariana e Panema. As entrevistas foram coletadas em questionários no laboratório de informática das próprias escolas.

Não é a intenção desse trabalho fazer uma análise comparativa entre ambos os cursos, mesmo porque as proporções entre números de estudantes, períodos e gênero são discrepantes. Tais estudantes, como recorte metodológico, são tomados em categoria única: estudantes de Cursos Profissionais Técnicos em Nível Médio Integrado do município de Cornélio Procópio – Paraná.

Além da caracterização sociológica das juventudes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Cornélio Procópio, o objetivo da pesquisa também foi levantar informações a partir da percepção dos estudantes, entendidos enquanto sujeitos socioculturais ativos e questionadores das realidades em que estão inseridos, acerca dos significados que estes constroem e reconstituem frente às estruturas sociais impostas, das relações que estabelecem com os saberes científicos ofertados nessas escolas, das perspectivas do mundo do trabalho, do que pensam sobre o prosseguimento (ou não) na vida acadêmica.

Para compreender essas relações nos valem da concepção sociológica sociocultural. Conforme Juarez Dayrell (1999), os jovens, dentro dessa perspectiva, são considerados a partir de suas experiências vividas e significações construídas, relacionando-se dinamicamente com as estruturas sociais. Assim, o estudante;

[...] ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da "experiência vivida". [...] Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos. (DAYRELL, 1999, p. 06).

No primeiro momento, este capítulo tratará da caracterização sociológica das juventudes das duas escolas selecionadas, bem como das percepções destes sujeitos socioculturais frente a alguns fenômenos sociais que nos ajudam a refletir sobre as diversas interfaces que podem ser estabelecidas entre o trabalho e a escola. Por último, serão apresentados dados retirados da seção de perguntas abertas, onde os estudantes participantes revelam suas "vozes", perspectivas, olhares, posicionamentos, demais percepções e relações estabelecidas com a escola de Ensino Médio Integrado e com o mundo do trabalho durante o curso de Ensino Médio Integrado.

Esse percurso metodológico foi muito importante para perceber a relevância das relações que os estudantes estabelecem entre suas histórias pessoais, suas experiências, suas expectativas e suas demandas cotidianas com o que pensam a respeito das interfaces trabalho-educação.

Uma das contribuições a destacar é o caráter pessoal de todo ato educativo. Um dado central, por vezes marginalizado nas pesquisas sobre a relação trabalho-educação. Se toda ação formadora se dá em uma relação de pessoas, se nela se expressam homens e mulheres, estes não podem ser vistos como meros pacientes da ação formadora ou deformadora das tecnologias, da reorganização dos processos de produção e trabalho. As pessoas são sujeitos que se expressam nessa materialidade, que entram nela com suas matrizes culturais, suas histórias pessoais, suas representações e valores, sua subjetividade, sensibilidade, afetividade e emoção, sua condição humana. A relação trabalho-educação tem de ser personalizada, reconhecendo a centralidade do elemento humano. (ARROYO, 1998, p. 163).

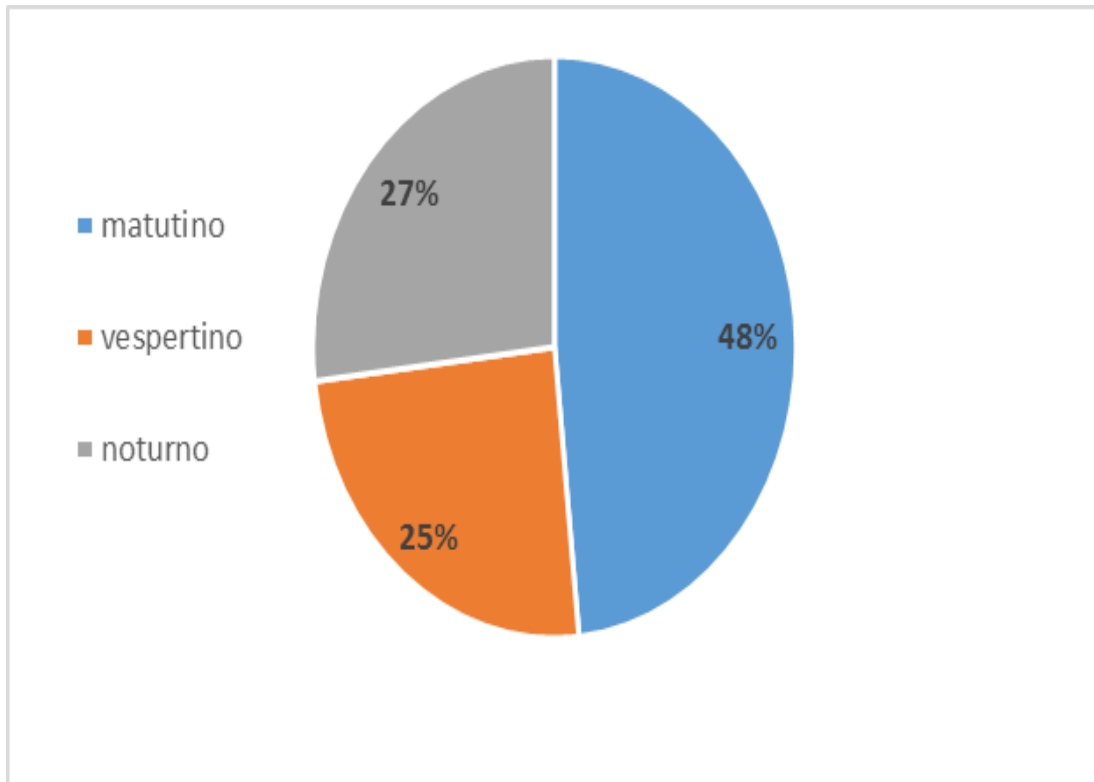
O método de aplicação da pesquisa de campo foi o *survey*, com o recurso do programa *Google.docs*, disponível on-line e de forma gratuita. Tim May (2004) afirma que as pesquisas sociais que se utilizam do método *survey* visam descrever ou explicar características ou opiniões de uma população através de amostragem representativa (p.109). Podendo elencar quatro características nas *surveys* - factuais, atitudinais, psicológico-sociais e explicativas (MAY, 2004, p.110) - o questionário construído para a pesquisa de campo mesclou questões com estes quatro atributos.

3.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DAS DUAS ESCOLAS PÚBLICAS

Os estudantes entrevistados têm entre 17 e 22 anos. A maioria tinha 18 anos completos no ano da pesquisa. Destes entrevistados, 89,2% são do gênero feminino e 10,8% são do gênero masculino. Tomando em comparação aos dados do IBGE sobre a taxa da escolarização da população brasileira (PNAD-2014), existem mais mulheres com instrução de 11-14 anos (30,9%) e de 15 anos ou mais (13,65), comparando à taxa de escolarização dos homens (29,2% e 11,1%).

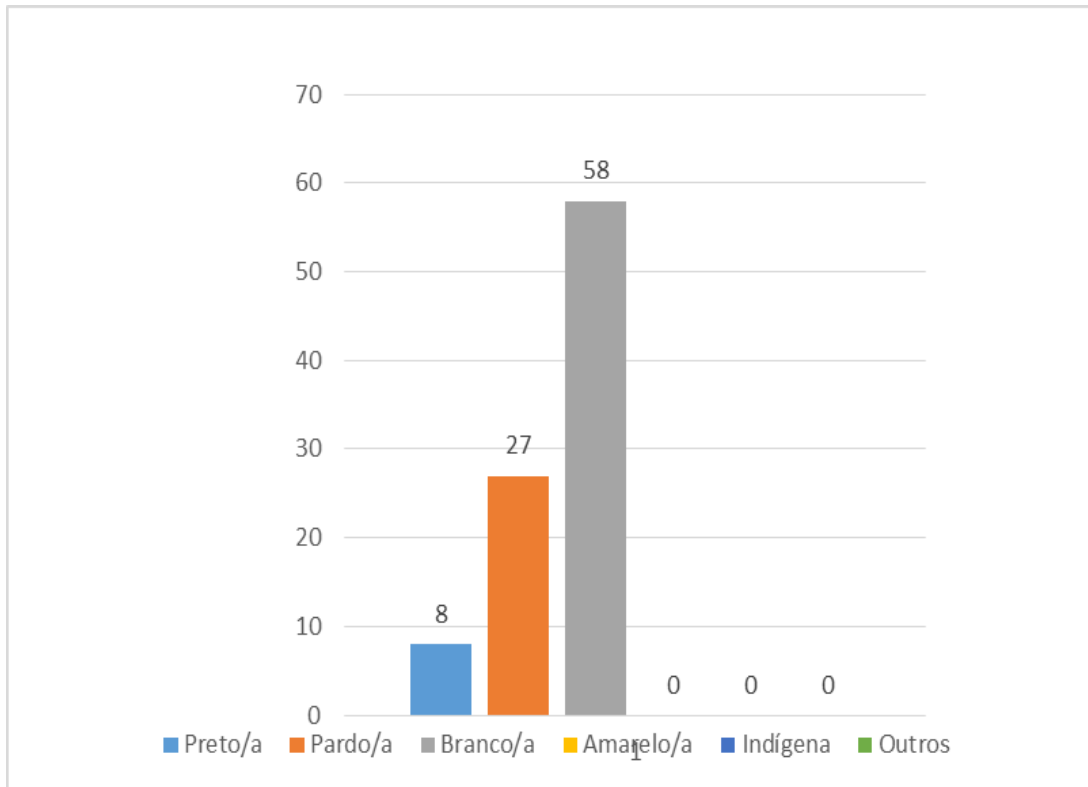
O dado nacional não deve ser considerado em igualdade de situação comparado a pesquisa local, pelo fato dos cursos de formação docentes – popularmente chamados de magistério ou escola normal – serem procurados predominantemente por pessoas do gênero feminino, seguindo a tendência da sexualização da profissão de professora (WACHOWICZS, 2006), como algo naturalizado das atividades femininas correlacionadas às atividades da maternidade. Por tal característica cultural e que também demarca a situação de desigualdade de gênero no Brasil, a procura pelos cursos de formação docente e de licenciatura acabam por ser ocupados em sua maioria por mulheres.

Já o curso de Técnico em Administração tem um equilíbrio relativo quanto a procura por homens e mulheres. Quanto ao período, a maioria dos entrevistados estuda de manhã. O colégio Castro Alves, que oferta o curso de Técnico em Administração, consegue formar turmas de Ensino Médio Integrado somente no período matutino, enquanto o Colégio Cristo Rei reúne turmas nos três períodos.

Gráfico 1 - Distribuição dos estudantes entrevistados por período

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P.4 – Em qual período você estuda?)

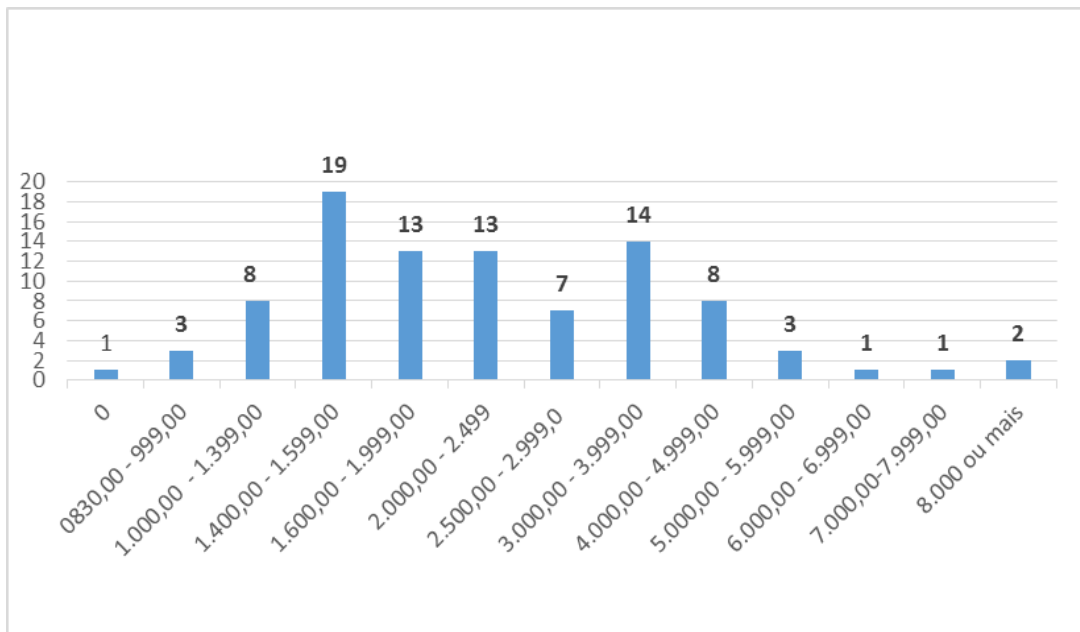
Quanto à distribuição de estudantes por raça/cor de pele foi observado a maior identificação com a cor de pele branca (62% dos entrevistados), enquanto 38% dos estudantes se identificam com a população negra. Não obtemos nenhum entrevistado que se identificasse com a raça/cor de pele amarela e indígena. A população branca no Brasil, segundo o Censo 2010, é de 47,5% se comparada a 50,9% da população negra. Os dados podem ser melhor visualizados quando dispersos no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Cor/raça dos estudantes entrevistados

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov 2016 - (P. 6 - Você se considera: Favor escolher apenas uma das opções a seguir):

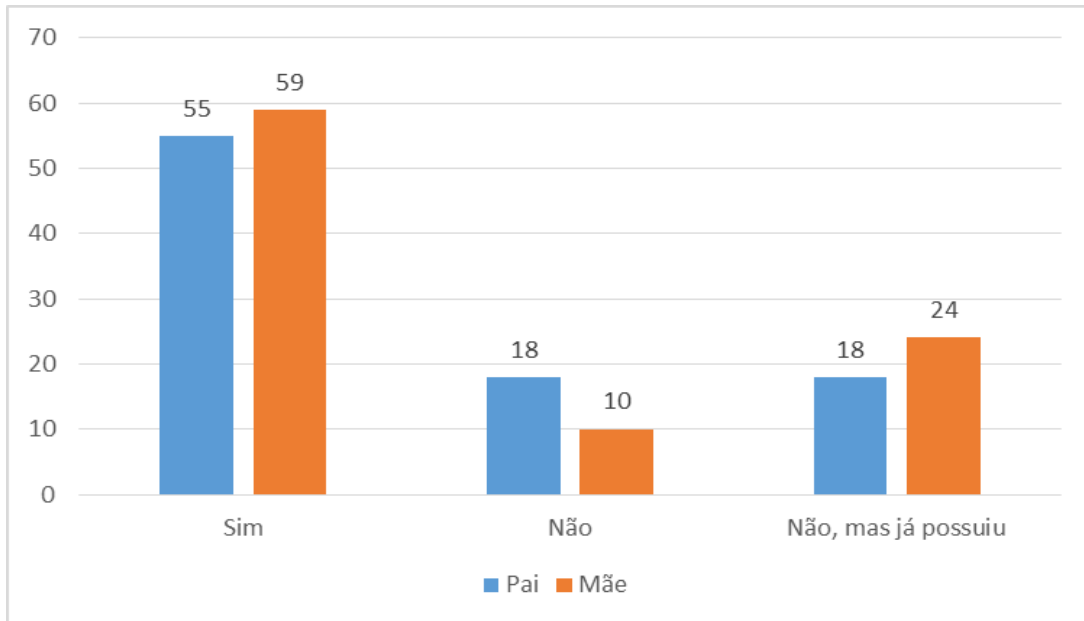
O Paraná, segundo dados do IPARDES-2010, tem uma população branca de 70%. A população negra (pretos e pardos) soma 3,16% e 25% de paranaenses que se declaram pardos. No total do Estado, apenas 1,17% se identificam como amarelos e 0,24% como indígenas.

Estes estudantes são, em sua maioria, solteiros (97%), residem com a família de origem e apenas 7% destes possuem filhos, sendo comum a permanência na casa dos pais após a chegada do bebê. São provenientes de famílias que possuem entre 02 e 03 filhos, mantidas financeiramente em conjunto, tanto pelo pai, quanto pela mãe. A renda familiar dos entrevistados mostra uma média de R\$ 2.574,00. Porém, 47% destes afirmam ter renda a baixo de 02 salários mínimos. No gráfico 03, especificamos todas as informações disponibilizadas pelos alunos a respeito desses valores financeiros;

Gráfico 3 - Segmentos Econômicos

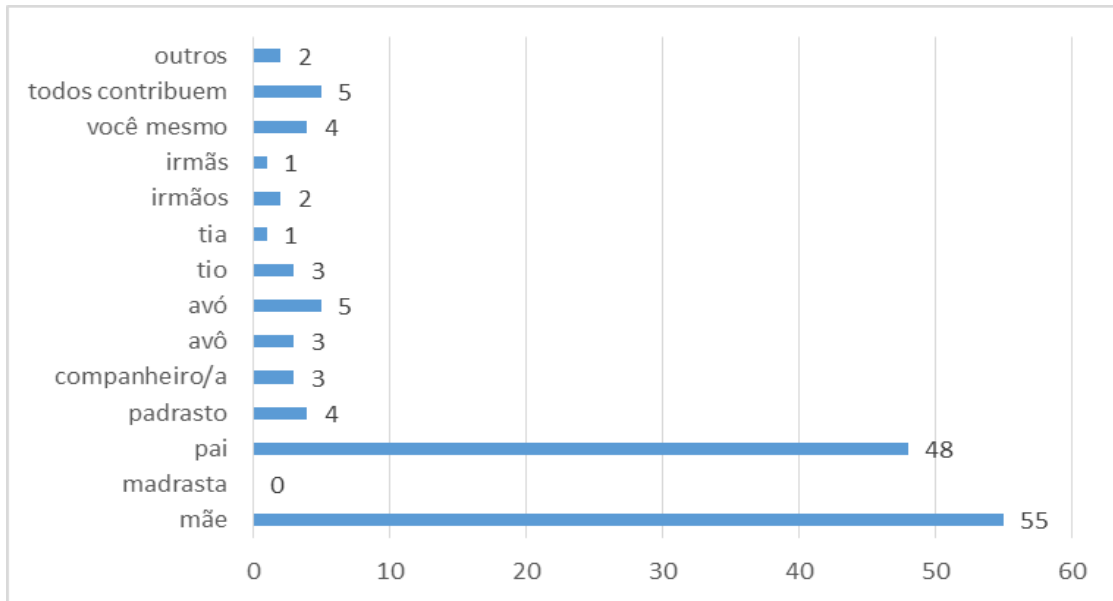
Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016. (P.12 - Qual é a estimativa de renda mensal da sua família – casa? - Ex: aproximadamente 1.500)

A situação de trabalho dos pais ou responsáveis se mostra positiva, pois mais de 60% dos responsáveis maternos e paternos trabalhavam no momento da pesquisa com registro em carteira e mais de 20% já trabalharam com vínculo formal de trabalho. Percebemos aqui que as mulheres são mais representadas no gráfico no item “situação de trabalho”, tanto no que diz respeito ao momento atual, quanto no que diz respeito aos vínculos já estabelecidos.

Gráfico 4 - Situação de trabalho dos pais ou responsáveis

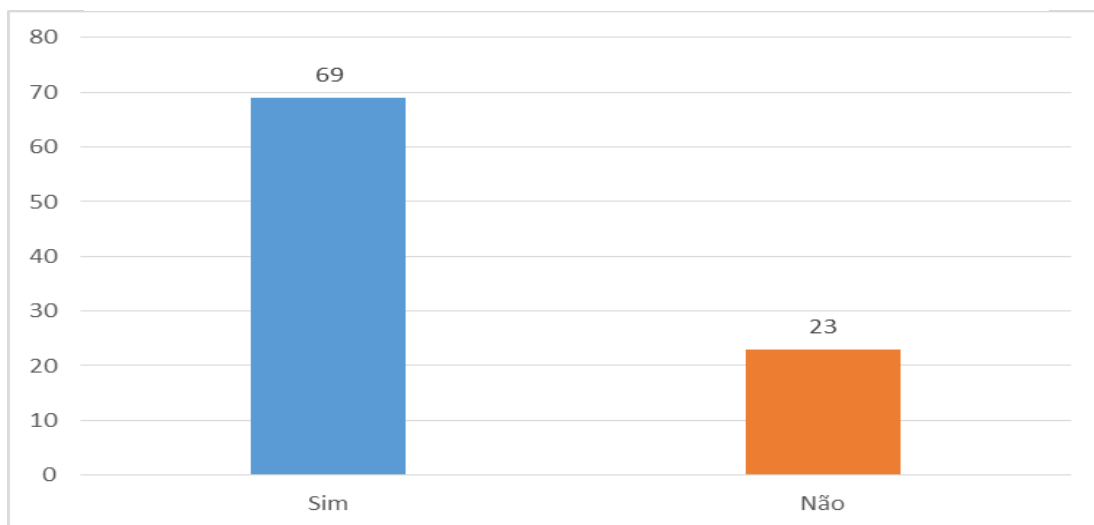
Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 – (P. 5.A mãe possui registro em carteira - Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia; e P. 17.O pai possui registro em carteira - Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio).

Quanto à manutenção financeira da família, percebe-se a contribuição conjunta dos pais e das mães dos estudantes entrevistados, sendo pequena a contribuição deles mesmos na constituição da renda familiar. Porém, quatro estudantes entrevistados declararam ser responsáveis pela manutenção financeira da família. A contribuição dos estudantes na renda familiar e o destino destes rendimentos serão abordados mais adiante. Mais uma vez destaca-se a contribuição maior das mulheres na manutenção financeira dessas famílias, algo que não se destoa dos dados nacionais colhidos mais recentemente pelo IBGE.

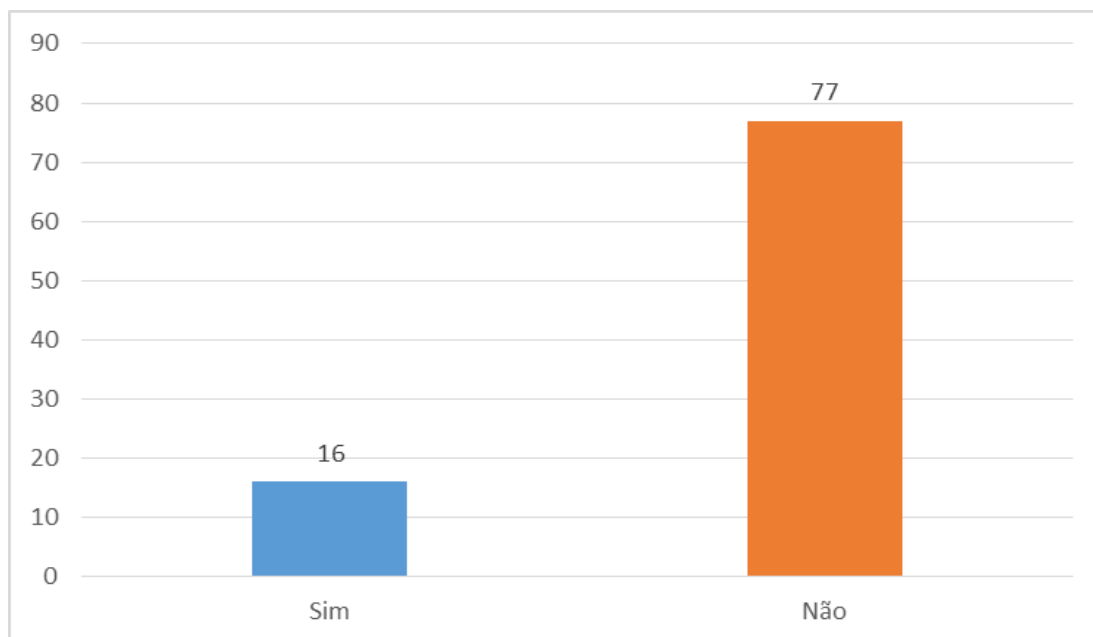
Gráfico 5 - Manutenção financeira da família

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P. 13 - Quem mantém financeiramente a família - casa)?

Sobre a situação de residência dos estudantes entrevistados, com a pesquisa percebeu-se que 75% destes residem em casa própria e 83% sempre moram na zona urbana, sendo que 17% deles em algum momento da vida já habitaram na zona rural.

Gráfico 6 - Situação de moradia

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P. 18 - Mora em casa própria?)

Gráfico 7 - Zona de Moradia

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 19 - Você já morou na zona rural?)

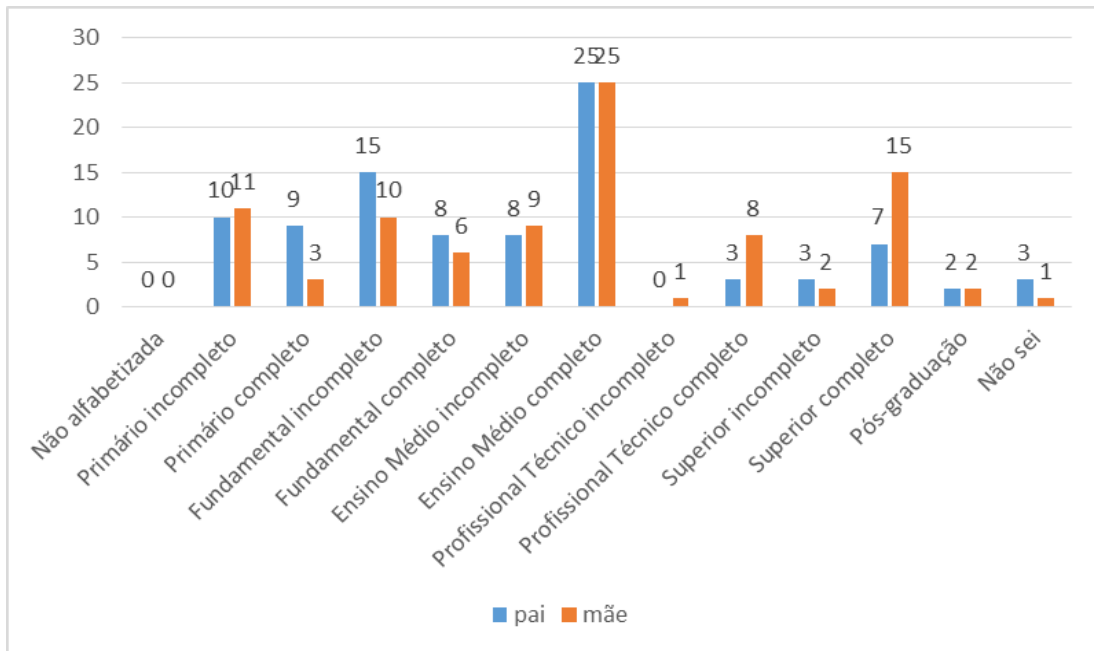
A escolaridade dos familiares dos entrevistados é um dado importante para se compreender os valores familiares e a razão da escolha destes estudantes por um curso profissional técnico. Nenhum destes pais ou responsáveis são compreendidos como não-alfabetizados, mas há uma porcentagem significativa de genitores com baixa escolarização.

Percebe-se que os responsáveis masculinos têm escolaridade maior do que as responsáveis femininas até a última etapa da educação básica, dado que se inverte nas etapas seguintes. Igualmente, 27% dos pais e mães concluíram o ensino secundário. Porém, a quantidade de pais/mães formados na educação profissional técnica é bem baixa em relação ao ensino médio regular.

Pode-se supor que o momento em que estes pais e mães estavam em idade de cursar o Ensino Médio, a oferta de cursos profissionalizantes era quase inexistente na região. A conclusão do ensino superior é maior entre as mulheres, correspondendo a 16%, enquanto 7,5% dos responsáveis masculinos, segundo os estudantes, concluíram o ensino superior. Embora tenham-se obtido números satisfatórios em relação ao ensino médio e superior, 48% dos pais e mães não têm a educação básica completa. Segundo a PNAD-2014, mais da metade da população de 25 anos ou mais possuem escolarização relativa ao ensino fundamental incompleto, sendo 32% da população brasileira. Sabe-se que a baixa escolaridade

tem sido um fator determinante na população desempregada, segundo a Carta de Conjuntura nº33 do IPEA, os indivíduos que não concluíram a Ensino Médio compõe 21,4% da taxa de desempregados.

Gráfico 8 - Escolaridade dos pais ou responsáveis

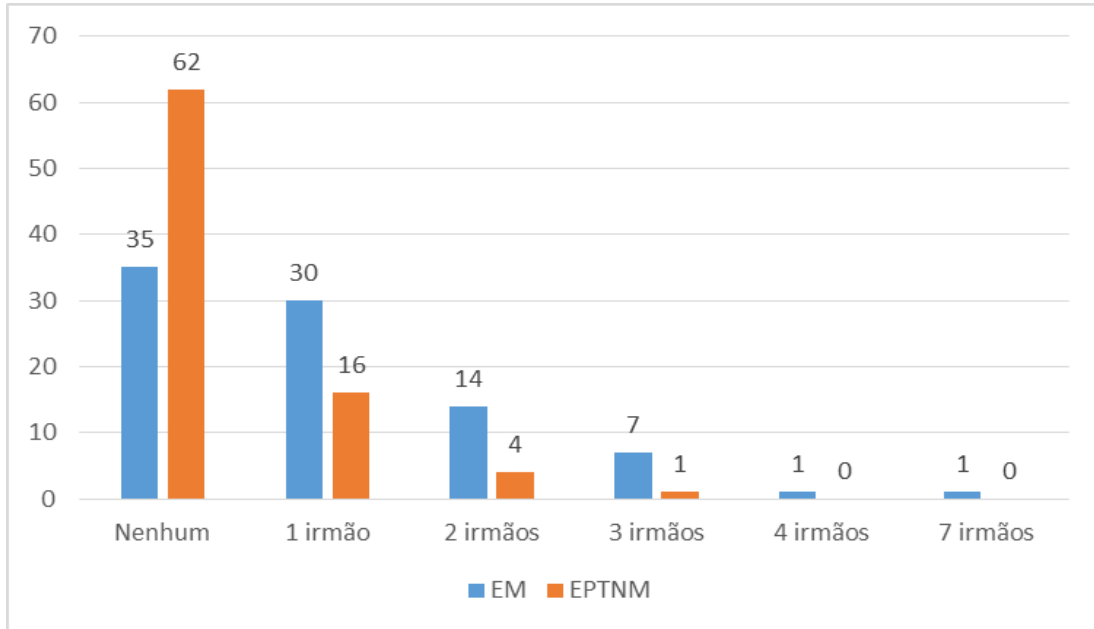


Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 14- Qual é a escolaridade da sua mãe? - Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia; e P 16 - Qual é a escolaridade do pai? - Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio)

Segundo a pesquisa do SEADE (2013), 25% dos jovens de 20 anos não haviam terminado a Educação Básica e nem se encontravam trabalhando e mais da metade destes jovens eram pertencente às famílias com renda inferior a dois salários mínimos. Nota-se um ciclo de pobreza, pois quanto menor a escolarização, menor é o acesso ao trabalho.

Questionamos também sobre a conclusão do Ensino Médio regular e da educação profissional técnica em nível médio dos irmãos e/ou das irmãs dos estudantes entrevistados. Como já foi mencionado acima, a maioria dos entrevistados pertencem a família com dois ou três filhos. O resultado mostra que poucos são os irmãos/irmãs que escolheram cursar Ensino Médio profissional técnico, no entanto, o número de irmãos que concluíram o Ensino Médio é maior. Este dado confirma a tradição da educação propedêutica no Ensino Médio.

Gráfico 9 - Escolaridade dos irmãos – Conclusão em Ensino Médio e em Ensino Profissional



Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P. 9 - Quantos irmãos/irmãs terminaram o Ensino Médio? e P 10 - Quantos irmãos/irmãs terminaram o Ensino Médio Profissional?)

As respostas obtidas mostram grande o número de irmãos e irmãs que não concluíram a última etapa da educação básica, nem na modalidade regular, nem na profissional técnica. Dentre os entrevistados, 12% disseram serem filhos únicos.

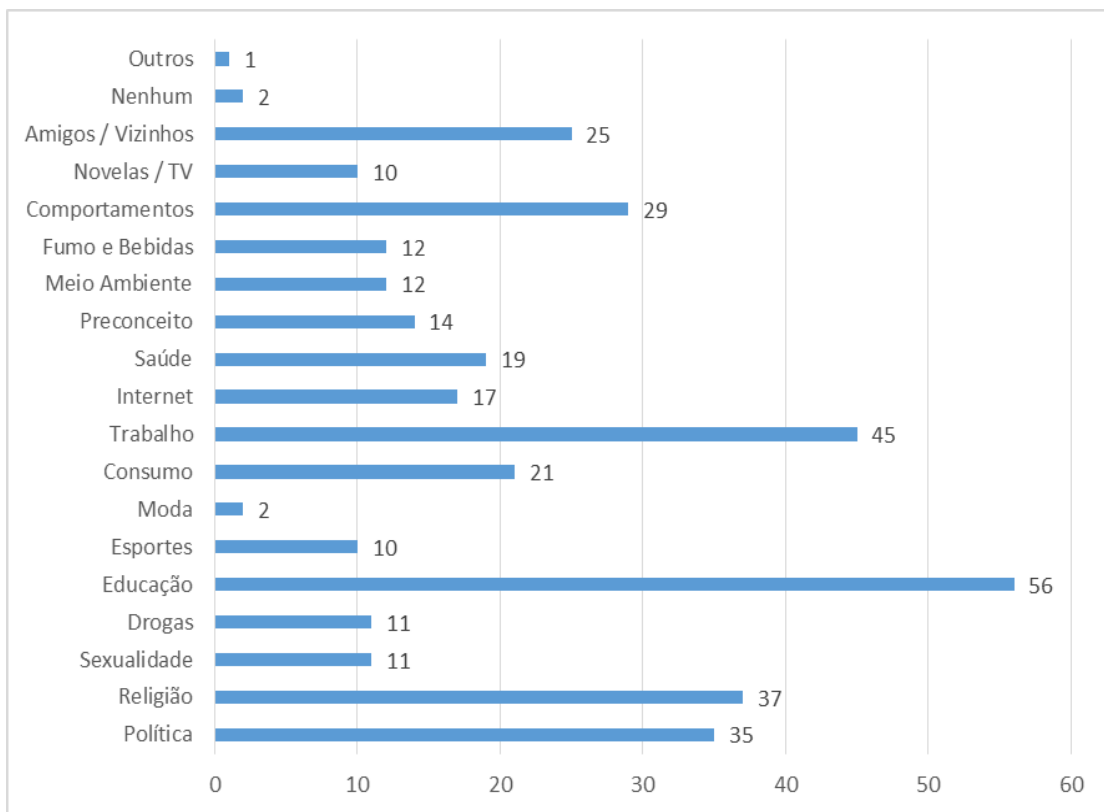
3.2. ALGUNS FENÔMENOS SOCIOCULTURAIS CARACTERIZADOS PELAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Sobre a convivência familiar e principais assuntos discutidos nas casas dos entrevistados, a pesquisa nos revelou que educação, trabalho e religião, seguida pela política, são os temas que mais permeiam as conversas diárias. Estes dados refletem justamente o cotidiano destes jovens e a afinidade de interesses compartilhados no ambiente familiar.

Porém, temas que são considerados como os principais problemas sociais relativos as juventudes (Ex: drogas; fumo e bebidas; sexualidade;

preconceito) se mostram pouco explorados nos diálogos com integrantes do ambiente familiar destes jovens. Esses dados desmentem e evidenciam a falta de fundamentos teórico-metodológicos das críticas que a escola vem recebendo ultimamente dos movimentos neoconservadores como a “Escola sem Partido” de que tais conteúdos são debatidos em casa, entendida como lócus privilegiado dessas reflexões. Por outro lado, justifica a necessidade da escola abordar tais temáticas e inseri-las nas políticas curriculares.

Gráfico 10 - Principais assuntos discutidos em casa



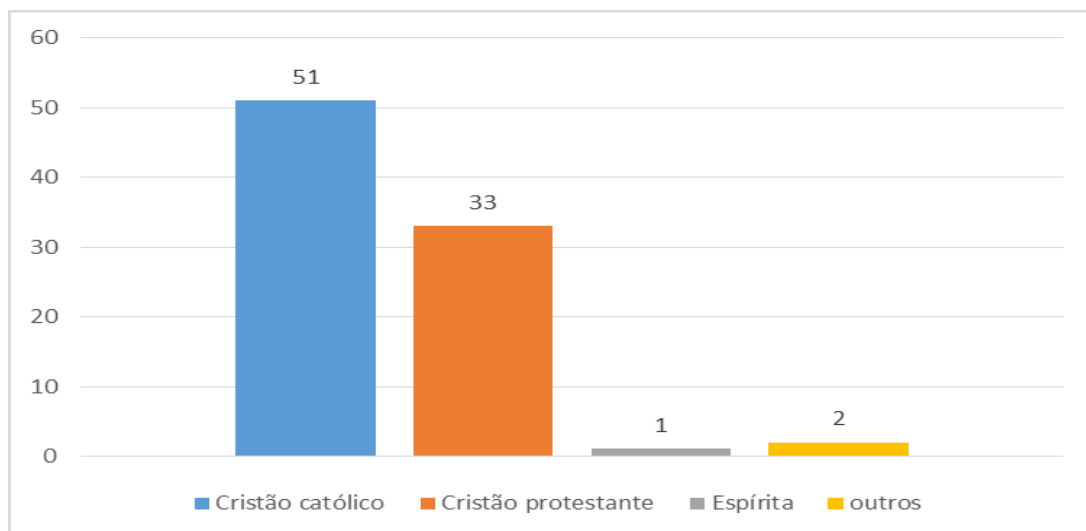
Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 21 - Quais os principais assuntos que você mais discute em casa? Marque 3 deles)

Educação e trabalho são temas de maior frequência no cotidiano familiar dos jovens entrevistados. Este dado aponta para a realidade da classe trabalhadora que busca garantir para seus filhos melhores condições futuras através do estudo, mas que também necessita prepará-los para o trabalho. Afinal, como já demonstraram Eliza Bartolozzi Ferreira e Sandra R. Oliveira Garcia no texto “O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito santo e do Paraná”;

[...] assumir uma concepção de educação profissional tendo o trabalho como princípio educativo que considere o homem em sua totalidade histórica e a articulação entre o trabalho manual e intelectual, presentes nos processos produtivos contemporâneos, bem como as controvertidas complicações daí decorrentes no âmbito dos processos de formação humana, significa entender que a integração do ensino médio à educação profissional pressupõe a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam atuar como profissionais. (FERREIRA e GARCIA, 2012, p.164).

A religião aparece como o terceiro assunto mais frequente nas conversas cotidianas do ambiente familiar dos estudantes. Este vai de encontro a outra questão levantada no questionário. A presença da religião é algo marcante para estes jovens estudantes, pois 91% destes relatam praticar uma religião. A predominância é da religião católica e não foi relatado nenhum participante como praticante de religiões afro-brasileiras, orientais, indígenas, budista, islâmica ou judaica. O gráfico apresenta somente as alternativas de religiões que foram declaradas.

Gráfico 11 - Religião dos estudantes entrevistados



Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 22. (P 22 - Possui uma religião? (Favor escolher apenas uma das opções a seguir: P 23 - Caso a resposta anterior seja afirmativa, selecione a religião que você pratica)

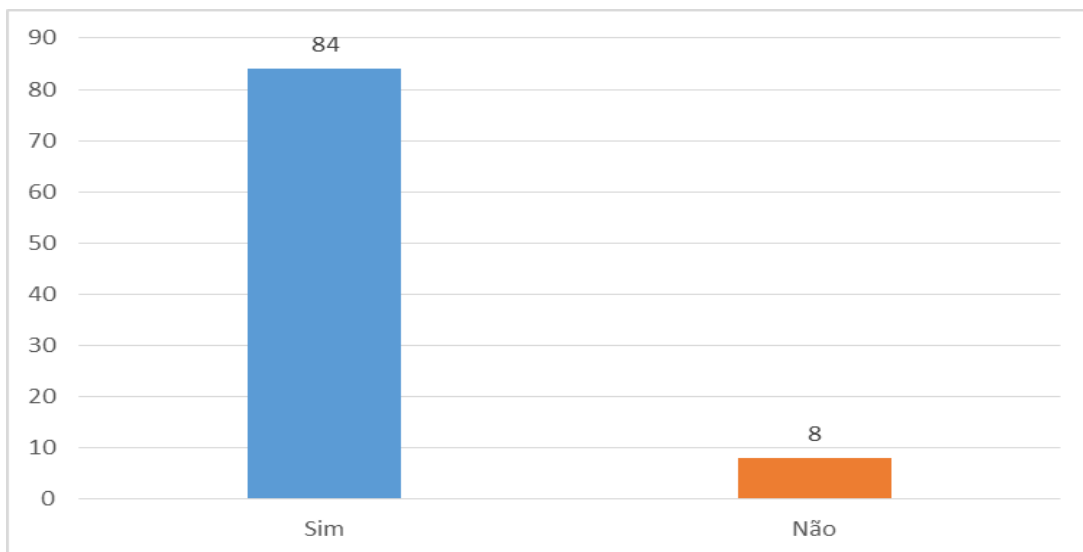
Segundo o Art. 19 da Constituição Federal, é vedada ao Estado ou qualquer outro representante estabelecer cultos religiosos nos espaços públicos, bem como proibir a prática da fé dos indivíduos. O Estado laico não permite práticas

religiosas nos ambientes públicos. Mas, o que é importante evidenciar aqui é a relevância dessa diversidade religiosa no cotidiano das escolas pesquisadas.

É notável o envolvimento dos estudantes em comunidades religiosas e tais práticas/concepções e manifestações precisam ser respeitadas pelos docentes e demais integrantes da escola. Até porque a “discussão do mundo do trabalho deve ser assentada em sua complexidade, nas relações sociais na escola e no trabalho, e, além disso, nas outras dimensões que fazem parte da vida humana, como a cultura e a arte”. (FERREIRA e GARCIA, 2012 p.168).

Quanto aos hábitos e cotidiano dos estudantes do ensino médio integrado à educação profissional, a pesquisa levou-nos a perceber a presença marcante da internet para diversas atividades desenvolvidas. A grande maioria (91%) possui internet em casa.

Gráfico 12 - Internet em casa

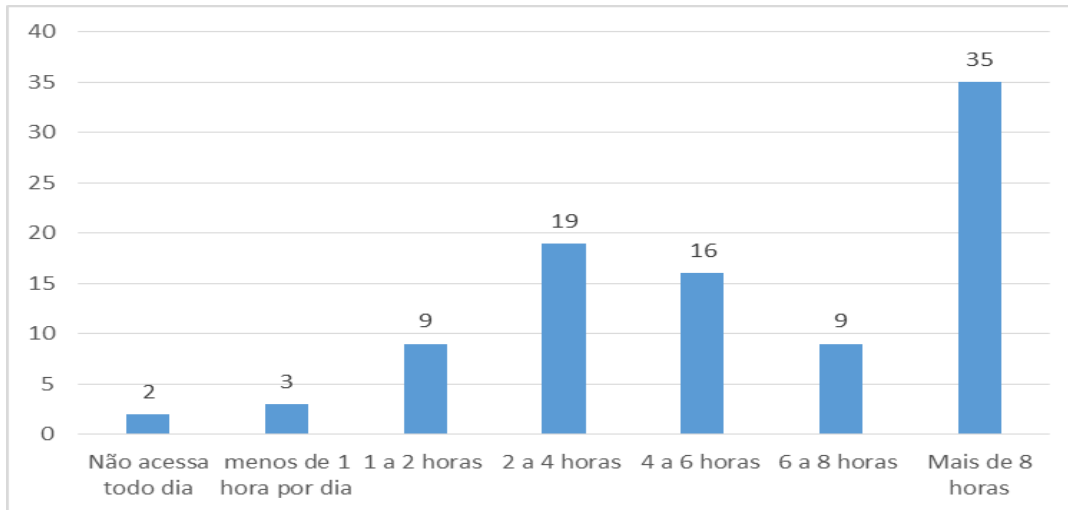


Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 31 - Você tem internet em casa - wi/fi, banda larga?)

Conforme a PNAD-2014, 42,1% dos lares possuem microcomputadores com acesso à internet, sendo que 54,4% dos brasileiros são internautas. Ao estratificar por idade, os jovens de 15 a 17 anos e de 18 a 19 anos correspondem ao maior grupo de usuários internet, sendo de 81,8% e 81,1%, respectivamente. Os dados levantados pelo questionário nesse local confirma esta tendência das juventudes, ademais, a pesquisa aponta que

aproximadamente 38% dos entrevistados utilizam a internet por mais de 08 horas diárias.

Gráfico 13 - Horas diárias no uso da internet



Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 32 - Com que frequência usa a internet por dia?)

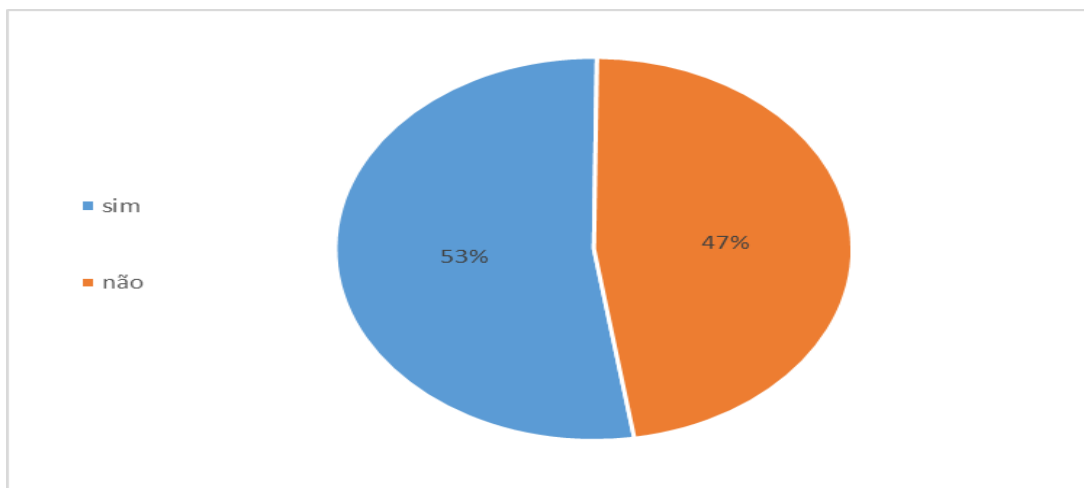
As atividades desenvolvidas vão desde o apoio nos estudos e pesquisas para fins de trabalho, até as atividades de lazer e relacionamento. Destacam-se os usos de redes sociais e a aproximação desses jovens com atividades de entretenimento com jogos, filmes e programas seriados disponíveis on-line. Então, vejamos;

A concepção e a materialização de um currículo que articule e integre os conhecimentos – o geral, o técnico e o tecnológico – são o grande desafio desse projeto. E, portanto, o campo de riscos é extenso e complexo, na medida em que uma opção é sempre uma atitude de inclusão e exclusão simultânea; uma defesa e uma rejeição de princípios e de uma concepção de realidade. (FERREIRA e GARCIA, 2012, p.166).

Com este excerto queremos inferir acerca da relevância da integração entre os conhecimentos gerais, técnicos e tecnológicos, sobretudo, nesse momento em que nos deparamos com juventudes que se socializam, interagem e se comunicam o tempo todo movidos pela tecnologia. Impossível a escola atual desconsiderar esse dado no momento de elaboração de seus currículos.

Enquanto o uso da televisão ainda seja expressivo, com 53% dos entrevistados, 47% afirmam não assistir este meio de comunicação. Comparando à pesquisa da UNESCO de 2004, coordenado por Miriam Abramovay (Tabela 9.22, 2006, p. 556) no relatório “Juventude, juventudes: o que une e o que separa”, o hábito de assistir televisão era frequente em 95,7% dos jovens entrevistados.

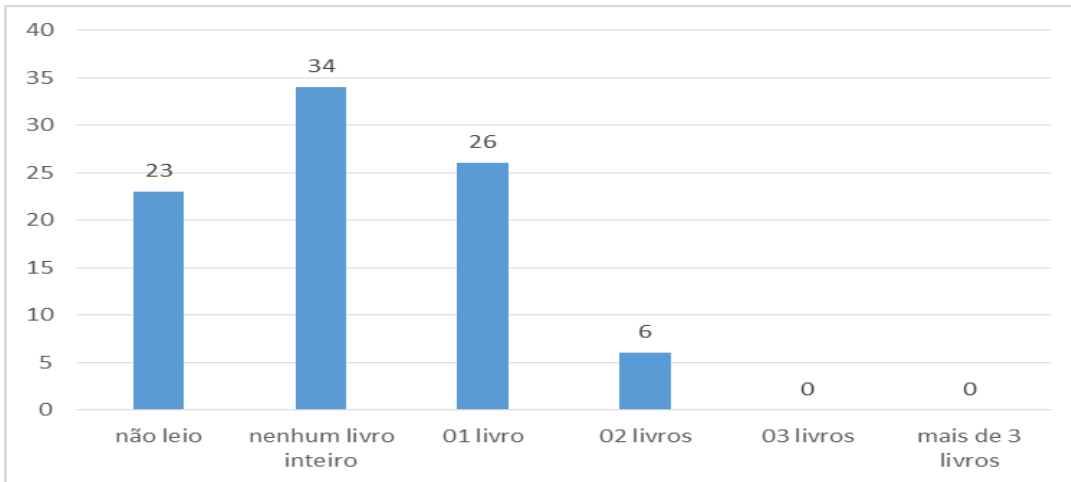
Gráfico 14 - Uso da televisão



Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P.35.Você assiste televisão frequentemente?)

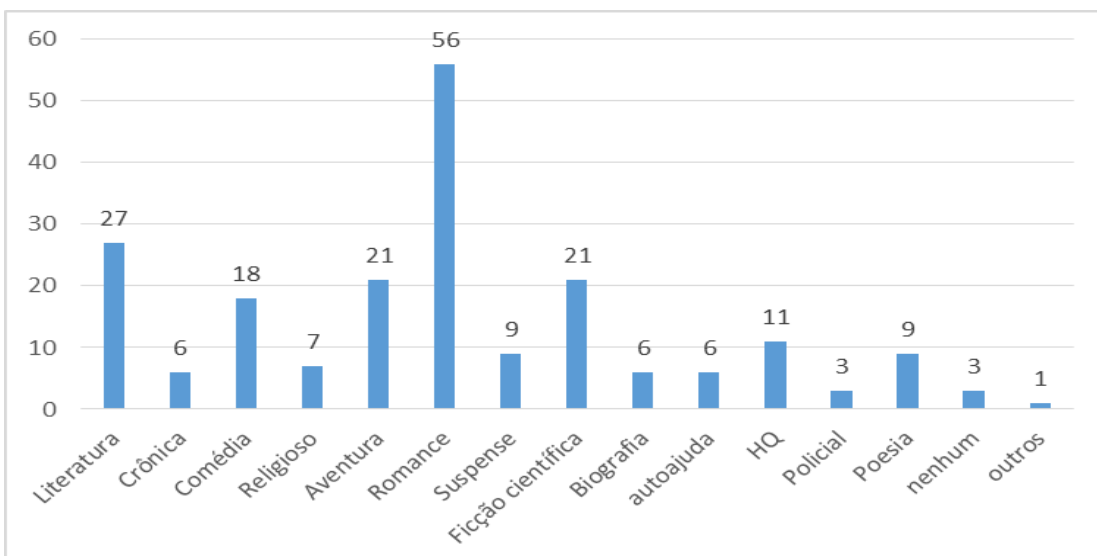
A presente pesquisa demonstra uma queda considerável do hábito de assistir televisão num intervalo de pouco mais de uma década. Porém, não deve supor que o aparelho não seja encontrado nas residências, mas pode-se considerar a predominância das tecnologias das informações que muito rapidamente vai substituindo as antigas formas de interações sociais e de entretenimento. Os programas televisivos que frequentemente são assistidos pelos estudantes entrevistados são: filmes, novelas, séries, *realitys show*, programas dominicais.

Quanto aos hábitos e preferências de leitura dos estudantes do ensino médio integrado à educação profissional pode-se verificar resultados baixos. No entanto, a falta de hábito de leitura é um dado constrangedor da sociedade brasileira. Abramovay (2006) verificou em pesquisa nacional com jovens, que a maioria (16,8%) não havia lido por prazer nenhum livro inteiro no período de um ano. Há que se considerar também que o questionário de entrevista local pedia a exclusão da opção “livros didáticos e de materiais escolares”.

Gráfico 15 - Quantidade de livros lidos por mês

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P.33. Quantos livros inteiros você lê por mês? [sem considerar os livros didáticos disponibilizados pela escola])

Mas, quando perguntados sobre seus estilos literários, a maioria aponta a preferência por “romances”, “literatura”, “aventura” e “ficção científica”. Esse dado pode problematizar a informação acima de que pouco ou nadam leem. Hipotetizamos que tais obras podem estar sendo revisitadas por meios eletrônicos, sistematizadas em filmes, documentários, quadrinhos ou até em e-books, comportamentos estes que já se evidenciam com certa frequência nas escolas públicas.

Gráfico 16 - Preferência de estilo literário

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 34 - Quando escolhe um livro para ler, geralmente este livro é de que estilo?)

Aos fins de semana, os estudantes entrevistados se dedicam aos amigos, namoros e familiares. Muitos relatam envolvimento em atividades com a igreja. E somente cinco entrevistados afirmam desempenhar atividades remuneradas. Mais adiante, quando questionamos sobre a situação laboral destes estudantes, vemos que o trabalho ainda não é prioridade e nem a atividade central da vida destes jovens. O fim de semana é destinado para outros objetivos, como descanso, diversão, dedicação à família, amizades e aos estudos.

“Vou à igreja, ajudo nos afazeres da casa, faço deveres de casa, e passeio”.¹¹

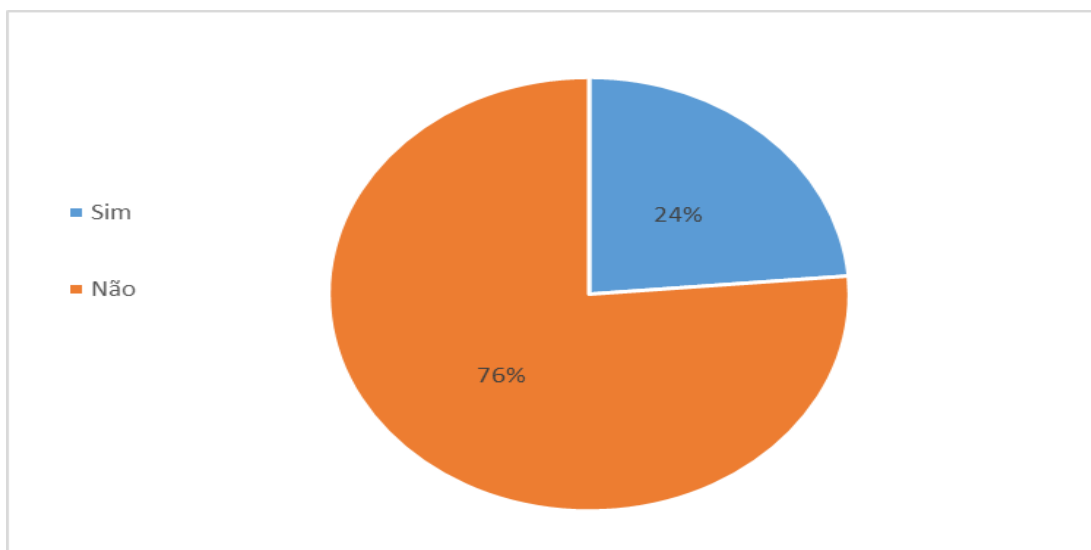
“Vou para a igreja, saio para bares e restaurantes, fico com minha família.”

“Festas com amigos”.

“Descanso, faço atividades da escola e ajudo no serviço doméstico em casa”.

São poucos os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que realizam atividades complementares à escola, somando apenas 24% dos entrevistados. Dos que realizam atividades complementares, estas são geralmente preenchidas com cursos voltados para a empregabilidade no futuro. Os mais citados são os cursos de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) e de Informática. Mas, também são relatados cursos de capacitação para auxiliares e gestores, das mais diversas áreas - rural, finanças, veterinária e farmácia.

¹¹ Não foi solicitada aos participantes da pesquisa a identificação nominal.

Gráfico 17 - Atividades Complementares

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 38 - Faz algum curso/atividade complementar à sua escolarização (inglês, informática, capacitações?))

Com isso, percebe-se que estes estudantes entrevistados buscam duplamente a qualificação para melhor inserção no mercado de trabalho, visto que já estão matriculados no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Dada a concorrência a que estão submetidos neste contexto de persistentes desigualdades socioeducacionais, a busca pelas atividades complementares demonstra a necessidade de se manterem atualizados e mais qualificados para o mercado de trabalho, que se mostra ainda mais desigual para os jovens da classe trabalhadora.

3.3. INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: SOB O OLHAR DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

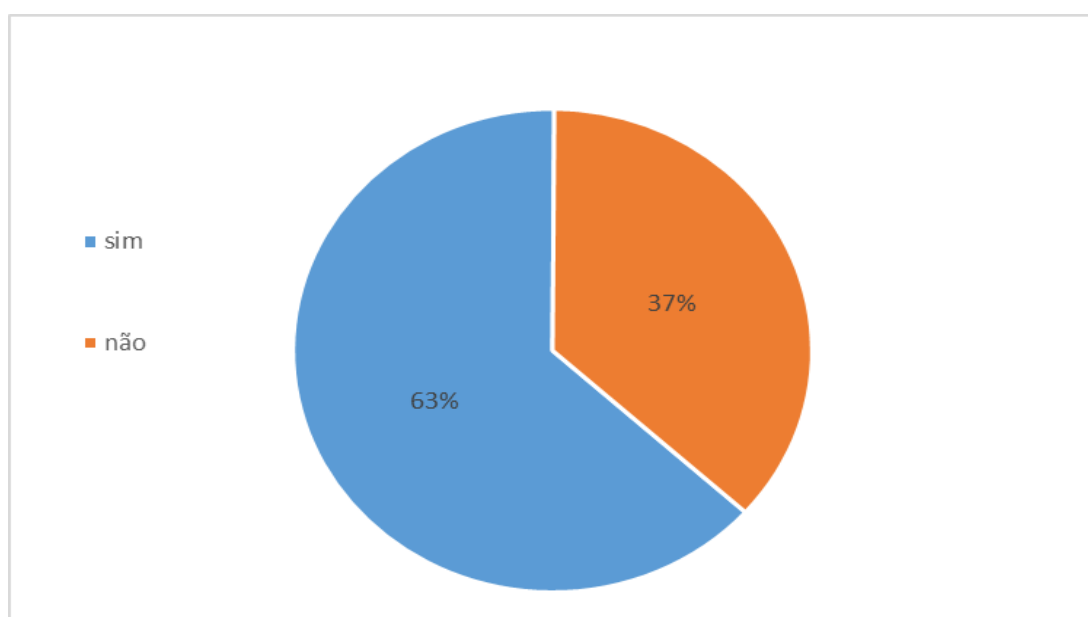
As questões dessa seção se preocupam com as relações e as percepções que os jovens estudantes do ensino Médio Integrado à Educação Profissional estabelecem com a educação e com o trabalho. Partindo da metodologia sociocultural para interpretar ações destes jovens enquanto sujeitos sociais, as relações são estabelecidas de forma contínua e conflituosa entre indivíduos e instituições. A visão sociocultural, desenvolvida por Juarez Dayrell (1999) para analisar a escola e as juventudes imersas no campo da educação e do mundo do trabalho nos auxilia nessa direção.

Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 1999, p. 02).

A relação estabelecida pelas juventudes com a educação e o trabalho segue uma tendência mundial do prolongamento dos anos de educação e das próprias juventudes que entram tardiamente no mercado de trabalho formal. Tendo em vista a dificuldade de inserção no mercado formal, os jovens buscam na educação uma qualificação como diferencial em seus currículos. No entanto, ainda é grande o número de jovens que desistem dos estudos antes mesmo de completar a educação básica, conforme dados da INEP (2014).

Uma das questões indagou se os estudantes entrevistados já haviam pensado em ser professores(as). Do total, 63% afirmam já terem pensado na possibilidade de lecionar e relatam o desejo de lecionar nos níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior, apontando disciplinas, como: Matemática, Artes, Ciências, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Português, Inglês e Biologia.

Gráfico 18 - Já pensou em ser professor(a)?



Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 28 - Já pensou em ser professor(a)?)

Com estes dados, percebe-se que a profissão do professor é uma possibilidade na vida destes jovens, ou seja, existe o desejo e até a admiração. Porém, eles também conhecem as condições desiguais desta profissão, que faz com que muitos deles se dediquem a almejar outros rumos profissionais.

Contudo, deve-se levar em consideração que os jovens selecionados para a pesquisa são, em sua grande maioria, do Curso Profissional de Formação Docente para os Anos Iniciais, apresentando, durante o transcorrer da vida escolar no Ensino Médio Integrado, a capacitação e o estímulo para a profissão docente.

Por outro lado, o mesmo dado por ser lido a partir da perspectiva de que tal curso profissional mantém ou tem despertado neles o desejo pela docência, mesmo diante de todo contexto de desvalorização, precarização e desregulamentação da profissão docente no Brasil e no Paraná em especial.

Pensando nestes jovens como um todo – jovens do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Cornélio Procópio – o dado abaixo mostra-se animador, no entanto, tomado do ponto de vista dos jovens entrevistados, este resultado vem a complementar outra informação levantada na pesquisa, relacionada ao desejo de seguir a profissão para a qual eles têm se dedicado ao longo do curso.

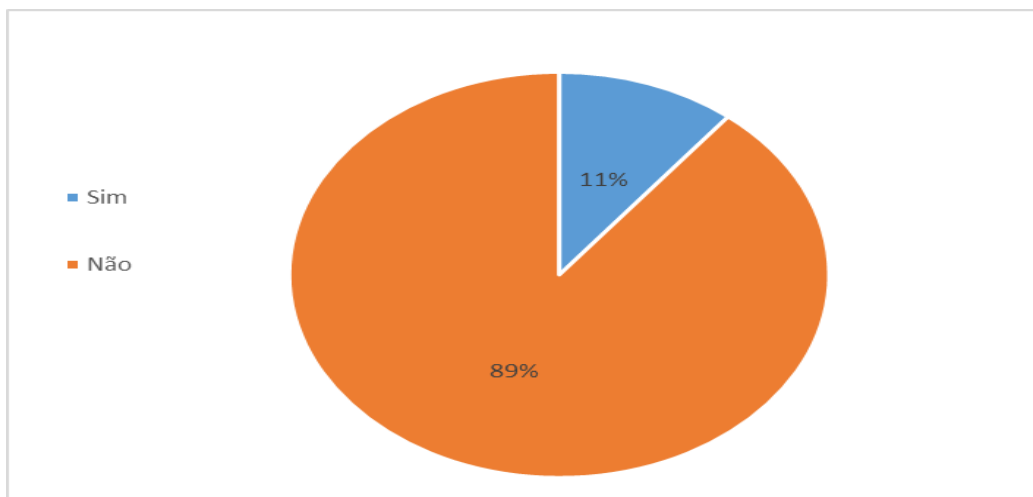
Para alguns, talvez o desinteresse pelas licenciaturas tenha relação direta com as péssimas condições de trabalho e de remuneração a que os professores das escolas estaduais de Ensino Médio no Estado do Paraná estão atualmente submetidos. Além dessas duas variáveis somam-se outras. Enquanto estagiários já vivenciam nas escolas públicas: excesso de número de estudantes por sala, pouco tempo para hora-atividade, preparação de aulas e o fato de terem que exercer a função em várias unidades de ensino diferentes.

Segundo os dados levantados em Cornélio Procópio, 89% dos estudantes do ensino médio integrado à educação profissional não pensaram em desistir dos estudos. Do total, 11% dos entrevistados relataram suas dificuldades em questão aberta. Tais dificuldades variam entre a necessidade de manter-se financeiramente e também de auxiliarem nas despesas em casa.

De acordo com a pesquisa da Agenda Juventude Brasil, coordenada pela extinta Secretaria Nacional da Juventude em 2013, ao inquerir jovens que desistiram dos estudos, os principais motivos para o abandono escolar estão relacionados à

falta de vontade de estudar, falta de dinheiro e a necessidade de cuidar de parentes, como filhos e irmãos (2013, p. 43).

Gráfico 19 - Já pensou em desistir dos estudos?



Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 24 – Já pensou em desistir dos estudos)

Percebemos que os jovens que procuram o ensino médio integrado à educação profissional em Cornélio Procópio são aqueles que “gostam de estudar”, porque existe um consenso social de que tais cursos exigem mais dos estudantes do que numa escola de ensino médio regular. Mesmo diante dessa constatação, é grande o número de desistentes dos cursos profissionais técnicos ainda nas primeiras séries. Abaixo alguns relatos¹² que demonstram as adversidades sociais enfrentadas por eles:

“Cansaço, arrumar empregos, pra ajudar na casa entre outros.”

“Ser vagabundo me atrai muito, achei minha vocação não”

“Condições financeiras e falta de oportunidades na vida”

“Precisava trabalhar, minha mãe não me quer em casa”.

“Falta de estímulo”.

“Sim, por medo de não conseguir chegar até o fim.”

“Já desisti por 3 anos, motivos pessoais (filhos)”

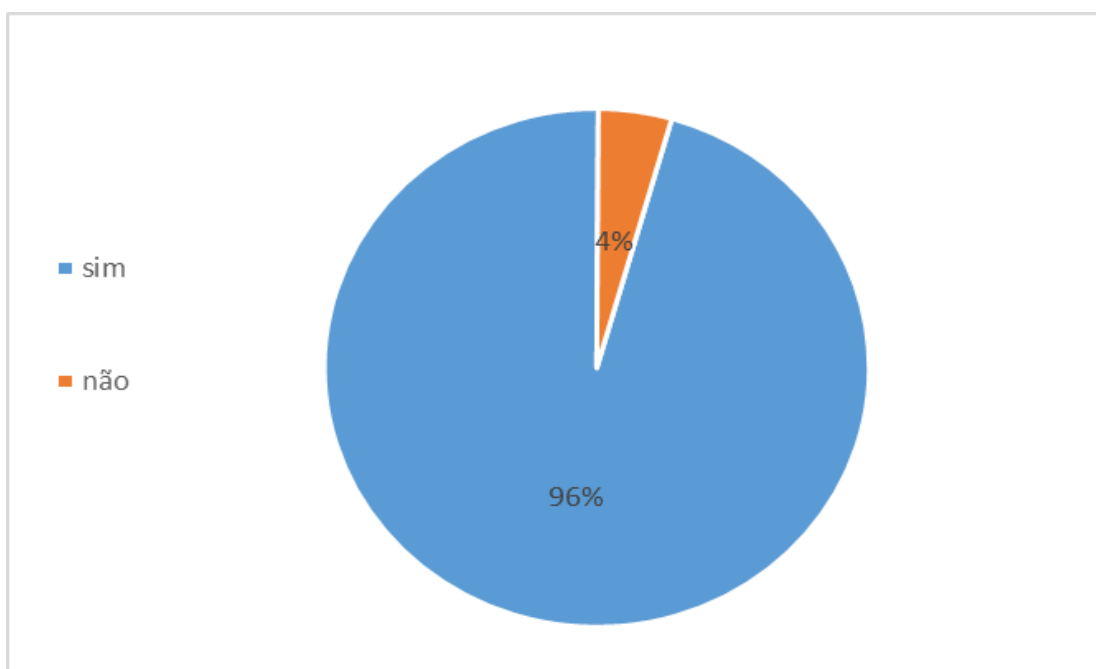
¹² Não foi solicitada aos participantes a identificação nominal.

O curso superior é almejado por 96% dos estudantes entrevistados. A chegada dos jovens no ensino superior ainda é uma dificuldade nacional e a oferta de vagas em instituições públicas ainda é pequena comparada à demanda.

Segundo o PNAD/IBGE, a taxa líquida de matrículas na Educação Superior foi de 18,1% em 2015, ou seja, “18,1% da população brasileira de 18 a 24 anos estão matriculados na Educação Superior (incluindo Pós-Graduação)” (Observatório do PNE, 2017, p. 01). A Meta doze do PNE propõe elevar para 33% a taxa líquida de matrículas na Educação Superior.

De acordo com os dados do Observatório do PNE (2017, p. 01) explicitam que “de 2009 para 2015, o indicador avançou apenas 3,3 pontos percentuais, o que pode ser considerado um ritmo insuficiente para o cumprimento da meta em 2024”. Apresentado pela PNAD-IBGE, em 2013 o maior crescimento no número de matrículas do ensino superior ocorreu na rede privada, com 23%, que também é o destino de muitos jovens oriundos na rede pública de ensino.

Gráfico 20 - Proporção de alunos que intencionam cursar Ensino Superior



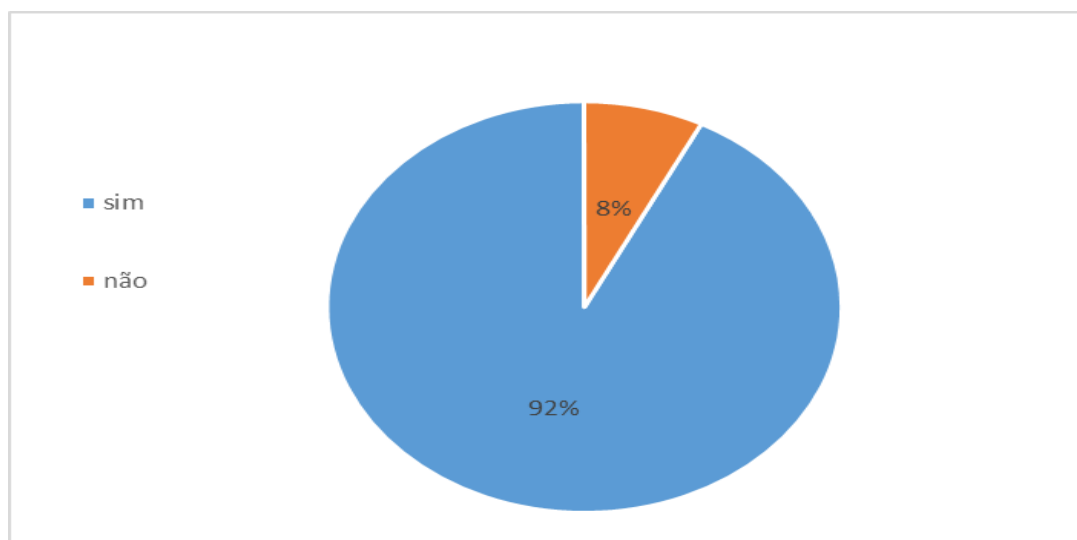
Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 26 - Você quer fazer um curso superior - faculdade, graduação?)

Há de se ressaltar os investimentos realizados durante os governos Lula e Dilma no que tange à expansão das vagas no ensino superior público com a criação dos Institutos Federais, a política de permanência estudantil para os filhos da

classe trabalhadora, o uso do ENEM como instrumento de acesso às universidades, sobretudo federais, entre outros incentivos.

Porém, muitos sinais concretos de retrocessos têm sido percebidos na política nacional atual. Além da PEC nº 55 que congela por vinte anos gastos com educação e saúde, o autoritarismo da PL nº 34 que institui a Reforma do Ensino Médio por Medida Provisória, temos a Portaria Normativa nº 20, de 13 de outubro de 2016 (DOU de 14/10/2016, nº 198, Seção 1, p. 12), quando o Ministério da Educação dispõe sobre o procedimento de redução de vagas de cursos de graduação, ofertados por Instituições de Ensino Superior, integrantes do Sistema Federal de Ensino.

Gráfico 21 - Proporção de alunos que prestaram Vestibular/ENEM no ano pesquisa



Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 53 - Você fez/fará vestibular/ Enem este ano?)

Segundo dados levantados em campo, os cursos profissionais técnicos em nível médio integrado da rede estadual de Cornélio Procópio tem estimulado e preparado os alunos para o prosseguimento dos estudos em nível superior, pois mais de 92% dos alunos formandos vão prestar testes seletivos para ingresso em instituições de ensino superior e 63% destes afirmam que se sentem capacitados para os exames.

Tal fato é um dos objetos de reflexão da presente pesquisa, pois os cursos técnicos e profissionais em nível médio têm como objetivo explícito a capacitação do aluno trabalhador para o ingresso no mundo do trabalho. No entanto, outro dado que merece uma reflexão mais aprofundada é o fato da opção pelo curso

profissional técnico não significar já uma escolha definitiva diante da profissão estudada. Isso é bastante positivo quando estabelecemos interfaces entre esses dados e a proposta de educação integrada que as duas instituições se propõem a desenvolver com essas juventudes. Dizendo de outra forma, é a materialização da proposta que se centra no trabalho como princípio educativo;

O que é integrar? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.17).

Neste contexto, quando interpelados sobre os cursos que se inscreveram nos Vestibulares, as respostas são referentes a áreas do conhecimento distantes da quais os estudantes entrevistados dos cursos profissionais técnicos em nível médio integrado têm se preparado, como Medicina, Direito, Engenharias, Odontologia, Agronomia. Somente $\frac{1}{4}$ dos estudantes do Curso Normal Médio, por exemplo, fazem referência a cursos de Licenciaturas (Letras, Ciências Biológicas, Geografia, Química, Matemática e Pedagogia) e de Administração.

O ensino médio integrado à educação profissional não significa para os jovens entrevistados de Cornélio Procópio o término dos estudos, mas um prosseguimento dos estudos em nível superior e um aprofundamento na qualificação profissional.

Ao constatar que a maioria dos formandos dos cursos de Ensino Médio Integrado de Cornélio Procópio participaria de processos seletivos para ingressarem no Ensino Superior naquele ano levanta-se a reflexão sobre a tentativa, por vezes exitosa, de tais cursos integrados buscarem romper com a dualidade do ensino e com a visão mecanicista de educação.

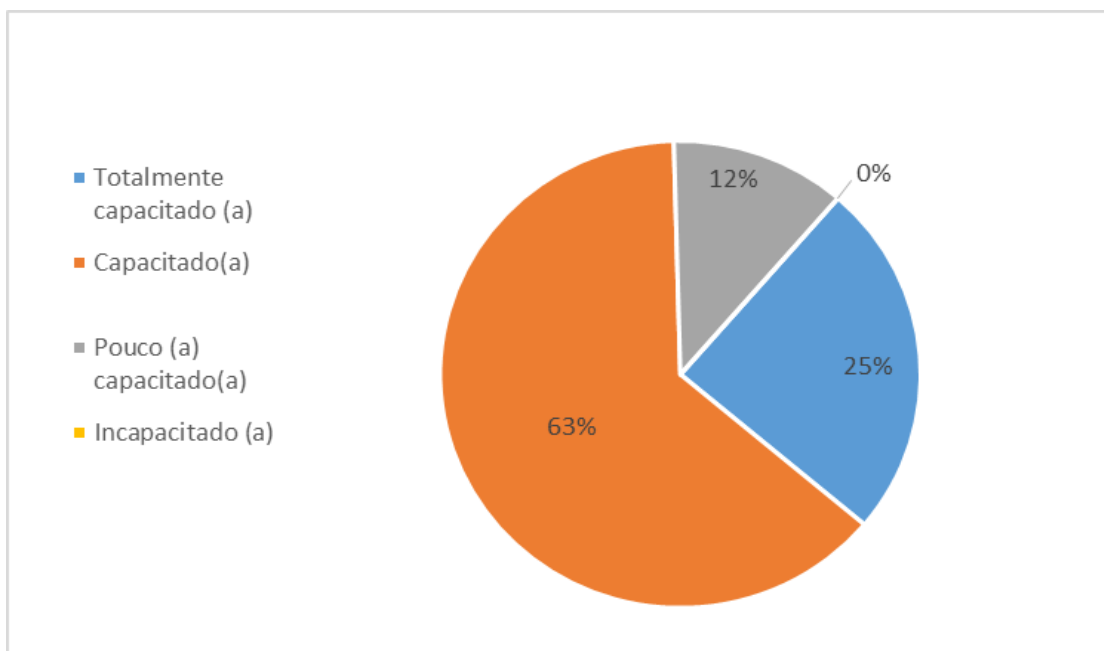
A proposta de um currículo integrado em 04 anos de escolarização tenta assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão-trabalhador. Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho. (FERREIRA e GARCIA, 20012, p.168).

Dizemos isso porque um dos objetivos do Ensino Médio Integrado é tentar superar as distâncias educacionais, que tradicionalmente tem separado a educação propedêutica e a educação profissional. É direito de todos os jovens terem na certificação do Ensino Superior melhores oportunidades de postos de emprego e condições de trabalho.

Segundo a pesquisa da Agenda Juventude Brasil (2013), poucos são os jovens que procuram fazer um curso profissional técnico (15%) e existe uma demanda considerável de jovens que gostariam de se qualificar (38%). Ainda segundo a mesma pesquisa, os entrevistados que cursaram ensino técnico e profissional avaliam bem tais cursos, pois 96% afirmam que estes foram de grande contribuição para suas vidas profissionais. Na presente pesquisa encontra-se um dado aproximado a este. Quando inqueridos, a maioria confirma a contribuição dos cursos em que estão matriculados para sua vida profissional, independente da carreira que será seguida.

Algo que foi objeto de críticas, sobretudo durante as décadas de 1980 e 1990 sobre os cursos profissionalizantes em nível secundário, era de que estes cursos não preparavam adequadamente para a profissionalização, pois forneciam uma educação básica deficitária que não possibilitava o ingresso do estudante ao nível superior. Entretanto, nesse momento, os participantes da presente pesquisa demonstram percepção diferente da relatada acima, apontando a qualidade dos cursos tanto para a profissionalização quanto para o ensino propedêutico.

Foi questionado aos estudantes dos cursos profissionais técnicos em nível médio integrado como se sentem frente à capacitação para a profissão estudada. Destes, 63% se sentem capacitados para exercer a profissão estudada.

Gráfico 22 - Consideração pessoal frente à vida profissional

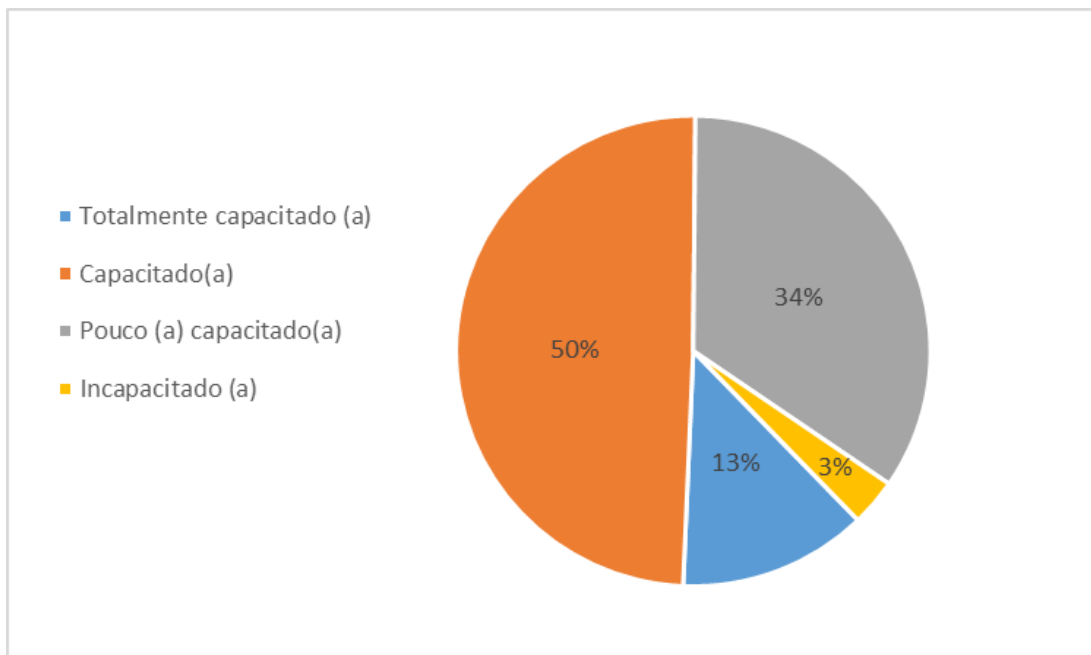
Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 56 - Em relação ao curso profissional técnico em nível médio integrado que você cursa, ao se formar, você se sente capacitado(a) para desempenhar a função profissional possibilitada pela sua formação?)

A realidade da juventude brasileira é de que ela está mais presente no mundo do trabalho do que na escola (ABRAMOVAY, 2015; BRASIL, 2013; IBGE, 2010), mesmo sendo esta parcela da juventude a maior afetada pelo desemprego (27,7%) (IPEA, 2017) na atualidade. O jovem está inserido no mundo do trabalho, geralmente, no mercado informal, fazendo “bicos”, ou estágios, que são atividades precarizadas.

Desta forma, a profissionalização da juventude se torna uma necessidade, no entanto, almeja-se que esta inserção seja feita com remuneração digna, respeitando a condição do adolescente de pessoa em desenvolvimento bio-psíquico-social. O Ensino Médio Integrado, na sua proposta pedagógica, reconhece esta realidade da população juvenil e os prepara, duplamente, ao mundo do trabalho e para o prosseguimento aos estudos superiores. Mesmo porque,

A premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado à educação profissional é o de centralizar e aprofundar o caráter humanista, próprio do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista que norteia a relação entre educação e educação profissional no contexto de um desenvolvimento econômico internacionalizante. (FERREIRA e GARCIA, 2012, p.167).

Gráfico 23 - Consideração pessoal sobre processos seletivos para o Ensino Superior

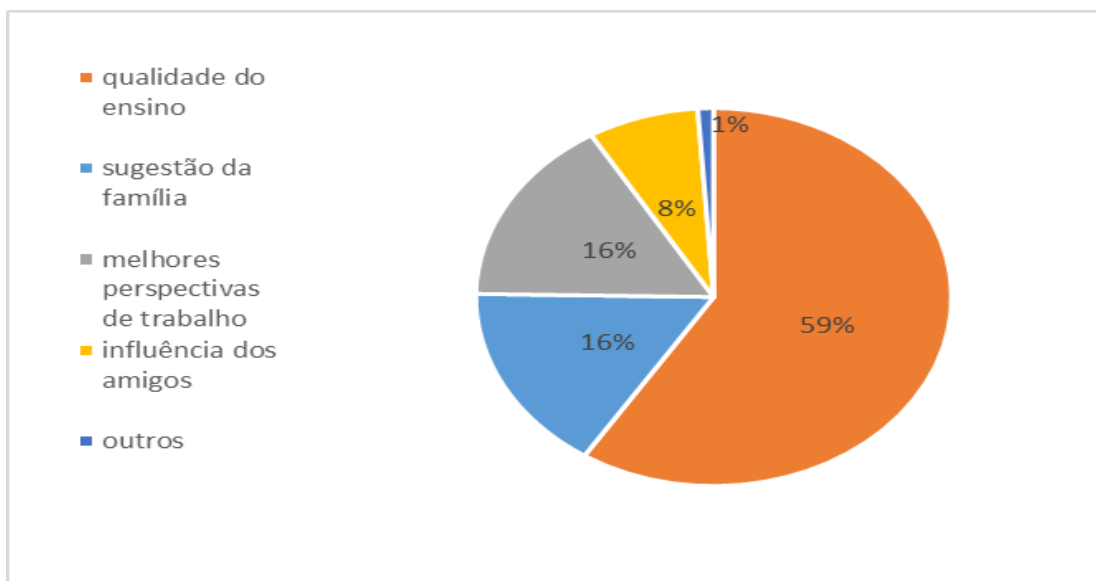


Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (55. Em relação ao curso profissional técnico em nível médio integrado que você cursa, ao se formar, você se sente capacitado (a) para prestar uma prova de vestibular/ Enem com sucesso?)

Ao comparar esta questão sobre a capacitação para o desempenho profissional com a capacitação para o sucesso no Processo Seletivo Vestibular, que foi de 50%, verifica-se que os formandos dos cursos profissionais técnicos em nível médio integrado se sentem melhor preparados para o trabalho do que para o Vestibular. Mas isso não os impede de tentar esse Processo Seletivo com autonomia de decisão.

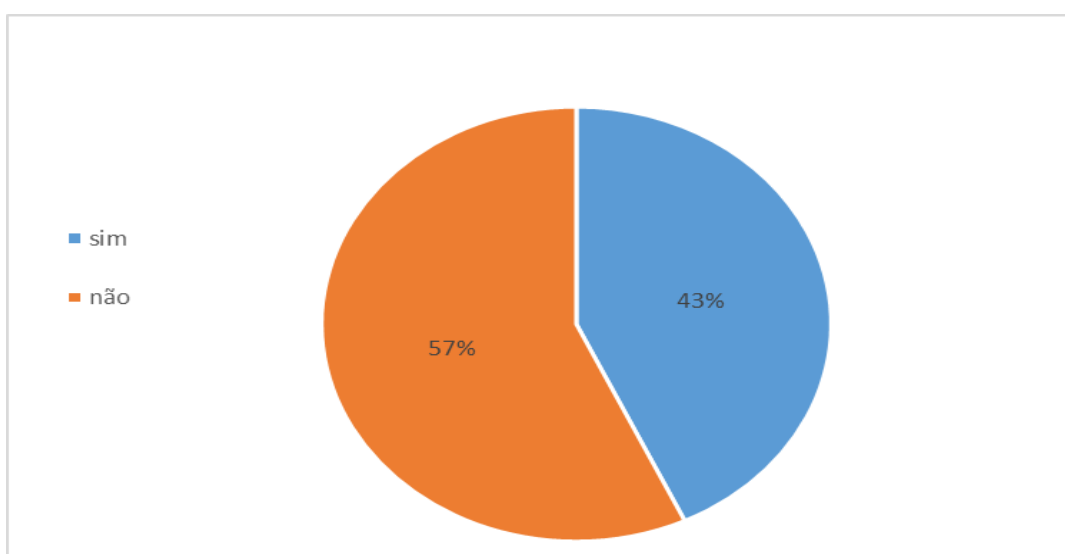
Estes fatores elencados acima trazem para o debate a questão da motivação na escolha por um curso profissional técnico em nível médio integrado. A hipótese de que a escolha de um curso profissional já é o incentivo para o ingresso precoce ao mercado de trabalho se mostra insuficiente frente ao resultado obtido nesta questão, pois somente 16% dos entrevistados afirmam que as melhores perspectivas de trabalho foram a causa inicial que os incentivaram a ingressar nos colégios de nível médio integrado à educação profissional.

Com a mesma porcentagem, a sugestão da família foi o motivo de 16% estudantes para a matrícula em tais colégios. A qualidade do ensino foi a causa motivadora do ingresso em cursos profissionais para 59% dos entrevistados.

Gráfico 24 - Motivação da escolha do curso de Ensino Médio Integrado

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 45 - Por que escolheu um curso profissional técnico em nível médio integrado?)

Este dado se torna interessante para a análise em múltiplos aspectos. Há aqui o reconhecimento destas instituições de ensino pela sua qualidade. Isso é um fator positivo, pois demonstra que um bom trabalho pedagógico tem sido feito em seu interior, atraindo a atenção da comunidade, mesmo que 57% dos estudantes entrevistados afirmem não pretender seguir a carreira para qual têm estudado.

Gráfico 25 - Intenção de seguir carreira

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P. 46 - Você pensa em seguir a carreira para qual você tem estudado?)

Mais uma vez, esse dado mostra que um dos objetivos do ensino médio integrado vem sendo colocado em prática, isto é, desenvolver essa autonomia do estudante para prosseguir com liberdade seus percursos, seja ela formativo ou de inserção no mundo do trabalho. Nesta direção, concordamos com Ferreira e Sandra Garcia quando afirmam que;

Por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para afirma-lo na direção de escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores. Este é o sentido de um ensino médio de quatro anos que, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento e polo histórico social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.15).

Significa dizer também que sobre as atividades laborais e ocupações desempenhadas, as informações contradizem a ideia de que o estudante da educação do Ensino Médio Integrado de Cornélio Procópio é um estudante trabalhador e que a procura pelo curso profissional técnico em nível médio já é compromisso com a profissão futura que almejam ou está envolvido.

A idade mínima para iniciar a vida laboral, conforme a legislação brasileira é de 14 anos, na condição de aprendiz e de 16 anos para o ingresso formal no mercado de trabalho. E entre 16 e 18 anos, é vedada ao adolescente a admissão no trabalho noturno, percebido como perigoso ou insalubre, segundo o Artigo 7º da Constituição Federal. No entanto, são várias as pesquisas que apontam para uma realidade que não condiz com as leis.

Diversos pesquisadores como Marília Spósito, Miriam Abramovay e Angelina Peralva se dedicam à temática das juventudes brasileiras e afirmam que esta é, antes de tudo, uma juventude trabalhadora. Segundo Spósito, a “tendência maior na sociedade brasileira é a antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos” (SPOSITO, 1997, p.39). Segundo dados da pesquisa Agenda Juventude do SNJ (2013) a juventude brasileira é mais presente no mundo do trabalho do que no ambiente escolar e 1/5 desta população conjugam as duas atividades (2013, p.24).

Na pesquisa realizada por Miriam Abramovay (2015), com jovens que cursam o Ensino Médio, 54,7% deles estudam e também trabalham, fazem bicos ou

já trabalharam. Estes dados são próximos aos do Censo 2010 que revelam que 53,5% dos jovens entre 15 a 29 anos estão trabalhando e 36% estudando (IBGE – CENSO 2010).

Ao refletir sobre a relação que as juventudes estabelecem com o trabalho, deve-se ter em mente primeiramente a grande desigualdade socioeconômica desta população e a conjuntura atual do mundo do trabalho. Há também que se considerar o avanço das leis de proteção à infância e juventudes, em que o Brasil aderiu nas últimas décadas, em subordinação à organismo multilaterais (ONU, UNESCO, Bando Mundial). Porém, de maneira contraditória, as juventudes brasileiras que são trabalhadoras também perfazem o grupo etário que mais enfrenta o desemprego.

Segundo dados dezembro de 2016 do IPEA, o desemprego entre a juventude de 14 a 24 anos atingiam 27,7%. Situação um pouco pior do que a juventude europeia, que segundo dados do Escritório Estatístico das Comunidades Europeias (EUROSTAT - 2013), mostram que 23,7% dos menores de 25 anos estão desempregados. Entretanto, quando as estatísticas apontam grandes taxas de desocupação entre as juventudes não significa que os jovens não estejam trabalhando, ou que o trabalho não seja uma necessidade para esta população.

Para Miriam Abramovay (UNESCO, 2006, p. 205), as juventudes enfrentam um paradoxo na sua vida produtiva: mesmo sendo o segmento populacional que possui as melhores qualificações educacionais é também o segmento que mais se depara com o desemprego e condições de trabalho precarizadas.

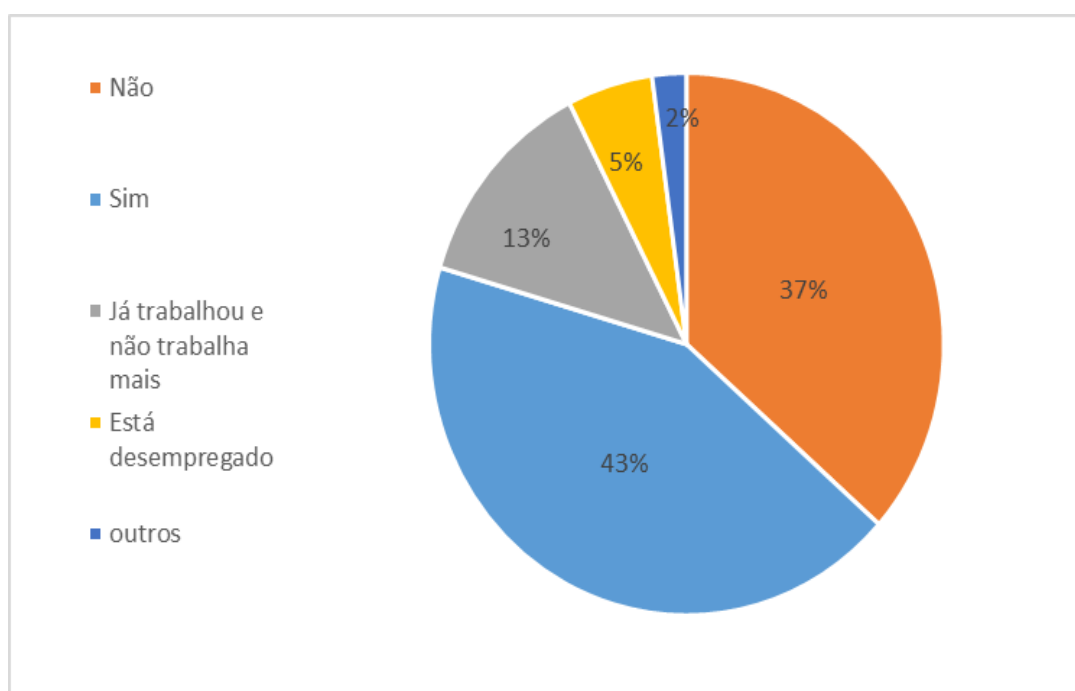
Por isso, a preocupação de pensar uma escola que mesmo reproduzindo todas essas dimensões das desigualdades capitalista, pode representar uma alternativa de mudança para os filhos da classe trabalhadora. É evidente que não podemos deixar de contextualizá-la nessas persistentes;

Por ser uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, este retrato só ganha melhor compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construído no Brasil: um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.7).

Nossa pesquisa apresenta um grande número de estudantes ainda fora do mercado de trabalho. Conforme os dados levantados, mais 57% dos entrevistados não estão trabalhando de forma remunerada no momento. Dos que estão trabalhando, 67 % estão em estágio na área do curso e 16% em estágios fora da área para qual tem estudado. Aqui é importante retomar um dado sobre o estágio dentro da proposta do ensino médio integrado;

Desde o Decreto nº 2208/1997 e respectivos referenciais curriculares, onde os cursos ficaram com duração de quatro anos, “observe-se que as propostas curriculares não possuem saídas intermediárias ao longo do curso, buscando uma formação mais sólida. Outra retomada considerada importante em termos curriculares, e acredita-se de melhoria da formação de alunos, foi a inclusão do estágio profissional obrigatório, assumindo este componente curricular como atividade educativa e eixo de articulação da teoria/prática. (FERREIRA e GARCIA, 2012, p.165).

Gráfico 26 - Proporção de alunos que trabalham de forma remunerada



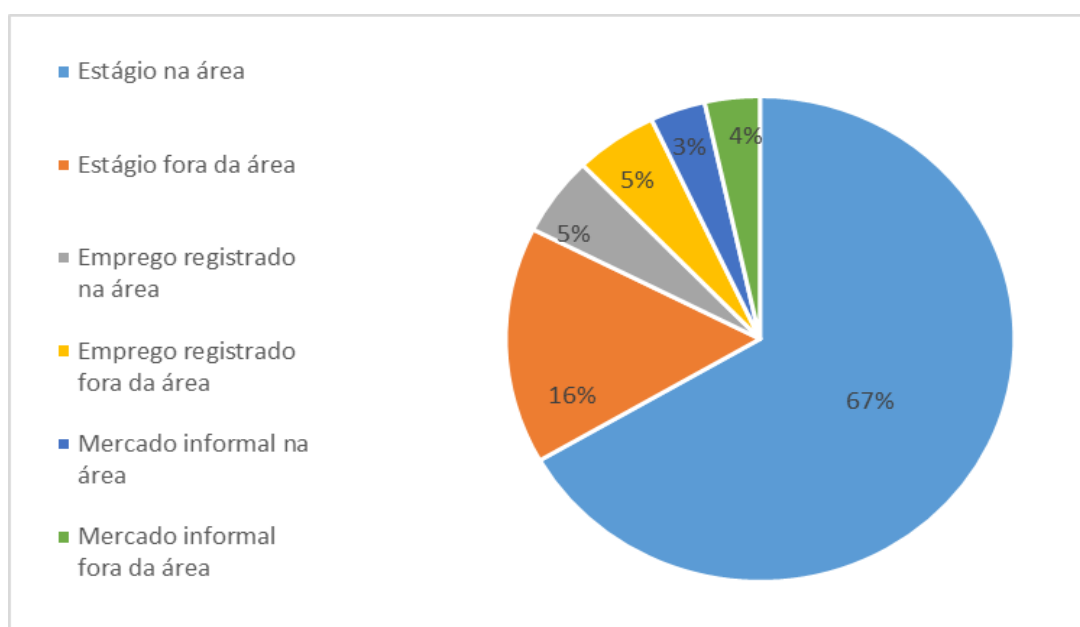
Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 40 - Você trabalha de forma remunerada?)

Assim, a forma de contrato de estágio é encontrada em 83% dos estudantes dos cursos profissionais técnicos em nível médio integrado que estavam trabalhando no momento da pesquisa. Os estágios obrigatórios e não-obrigatórios revelam a importância da formação para estes jovens, pois as experiências de

trabalho, práticas e saberes que são desenvolvidos nos estágios reforçam a teoria aprendida em sala de aula, gerando maior autonomia frente à prática, mas também frente aos conhecimentos teóricos adquiridos. Segundo Lima e Silva, o estágio incluído no currículo escolar contribuem para a democratização do conhecimento público.

A centralidade do estágio no currículo pode modificar a própria síntese do conhecimento, desenvolvendo-o no sentido de deixar ser caracterizado pela apropriação de segredos dogmáticos (logicada seleção, acumulação e concentração) para o ser pela distribuição de conhecimentos públicos (lógica da distribuição e democratização dos recursos simbólicos) (LIMA; SILVA, 2013, p.246).

Gráfico 27 - Condição de trabalho dos estudantes entrevistados



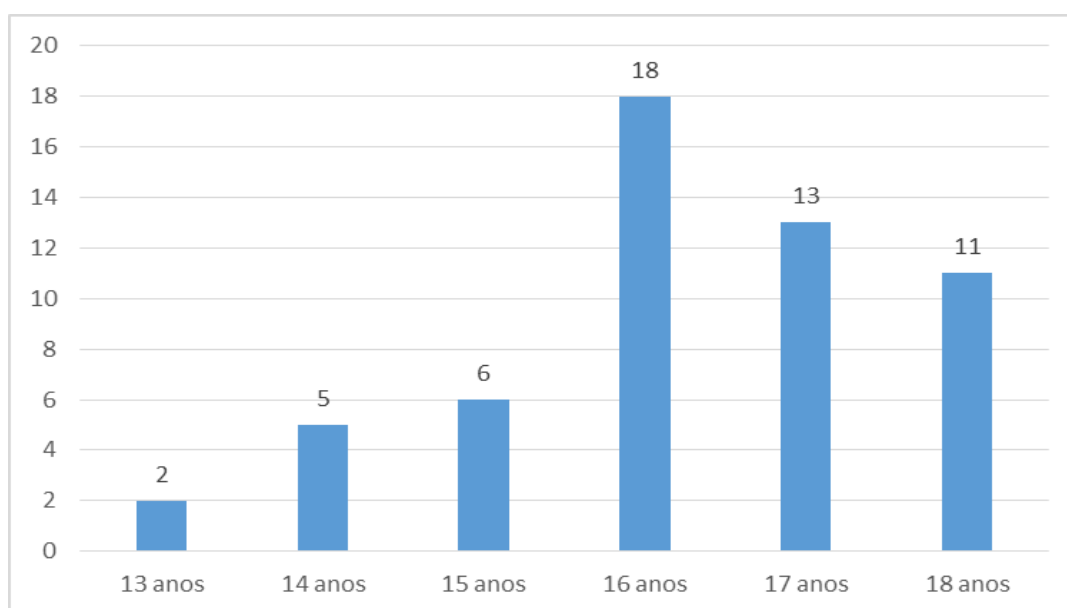
Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P.42. De qual forma você trabalha ou já trabalhou?)

Embora alguns estudantes relatem ter iniciado atividades remuneradas antes dos 15 anos, como empregada doméstica, babás e ajudante em festas infantis, atendente de lanchonete, vendedores de produtos alimentícios (doces, balas) na própria escola e vizinhança, a maioria iniciou a vida laboral aos 16 anos.

Como pode-se notar nas respostas dos entrevistados, estes estão inseridos em atividades flexíveis, às vezes terceirizadas, que demandam baixa remuneração. Este dado é retrato da condição de trabalho de vários jovens da classe trabalhadora. Mesmo fora do mercado estão à procura do emprego e a

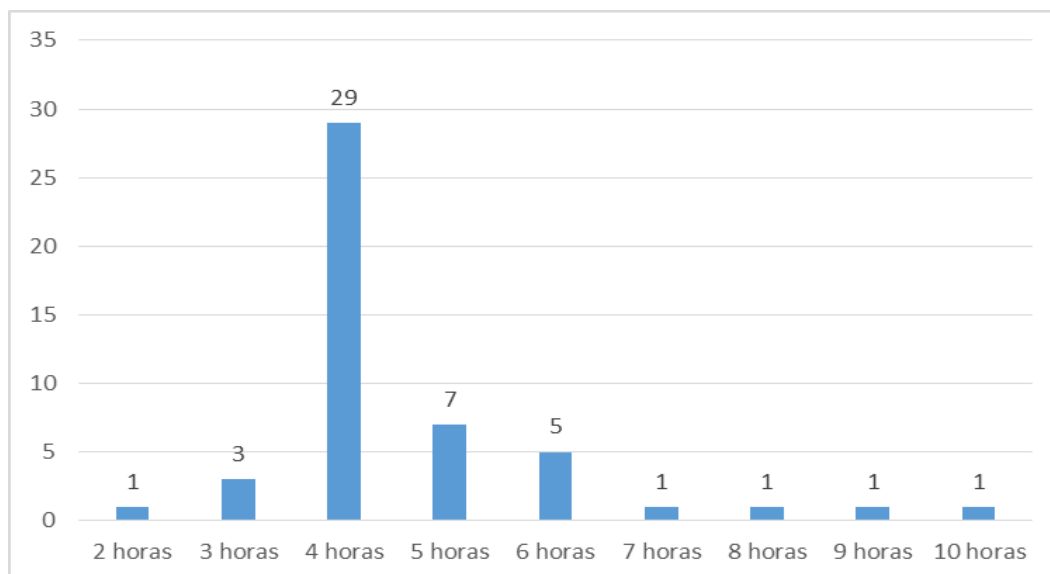
qualificação escolar é uma das alternativas para a sua melhor inserção. Isso nos remete a pensar que “[...] é no Ensino Médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.7).

Gráfico 28 - Idade que os entrevistados começaram a trabalhar



Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (Desde qual idade você trabalha? Em qual atividade?)

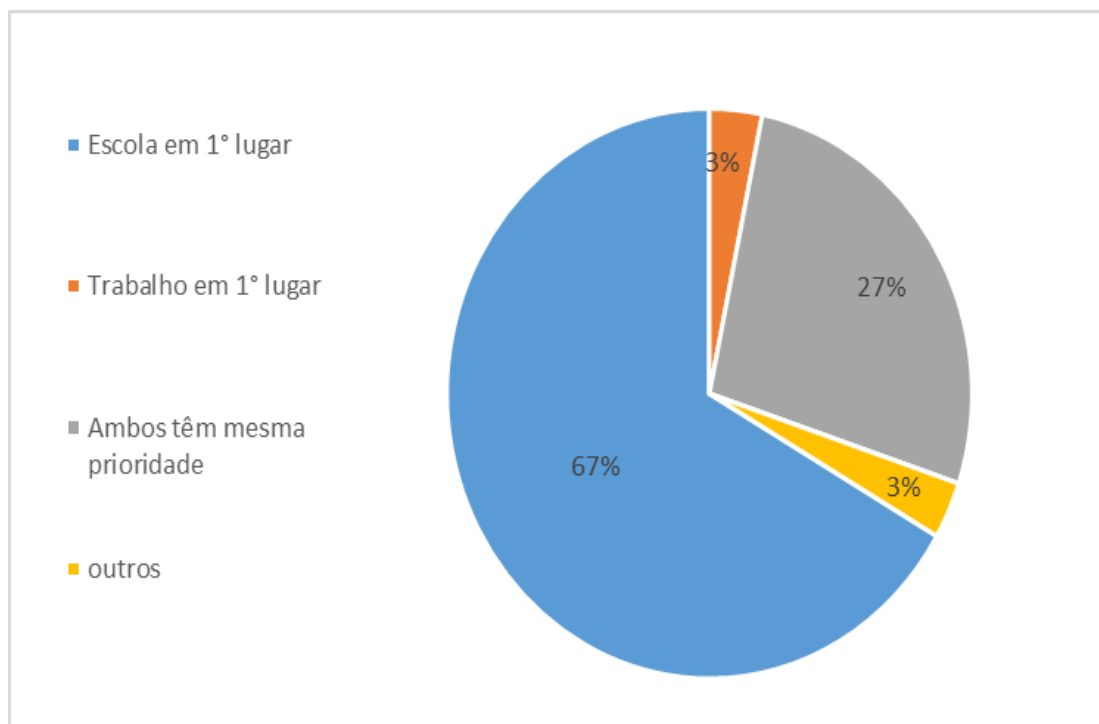
Sendo o estágio a forma de trabalho predominante entre os estudantes entrevistados, 59% têm uma carga horária de trabalho diária de quatro horas. A pesquisa da FLACSO (Abramovay, 2015), aponta dado semelhante, com 22,2% dos estudantes com a mesma carga horária diária.

Gráfico 29 - Horas trabalhadas por dia

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 43 - Quantas horas por dia você trabalha?)

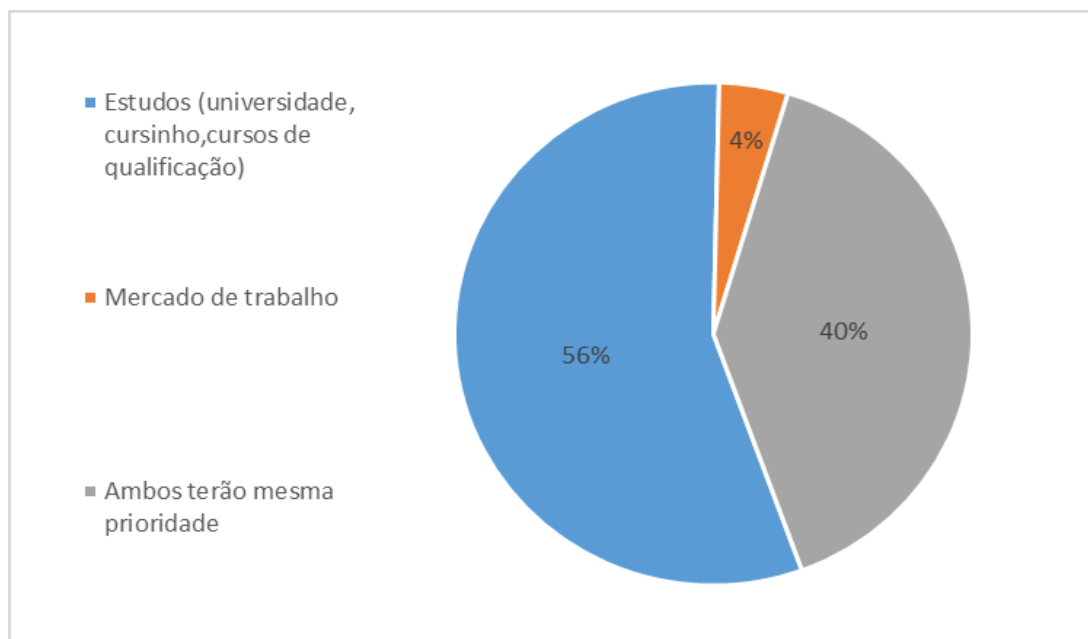
Após as questões sobre identificação e situação de trabalho dos jovens entrevistados, a pesquisa abordou a relação com o trabalho conjugado ao ambiente escolar. Da totalidade dos participantes, 67% afirmam que durante os 4 anos nos colégio de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional os estudos foram a única prioridade destes, enquanto 27% consideram tanto a escola quanto o trabalho como prioridade. Deles, 3% afirmam que o trabalho teve prevalência em suas vidas.

Gráfico 30 - Considerações sobre dedicação e prioridades durante o Ensino Médio Integrado



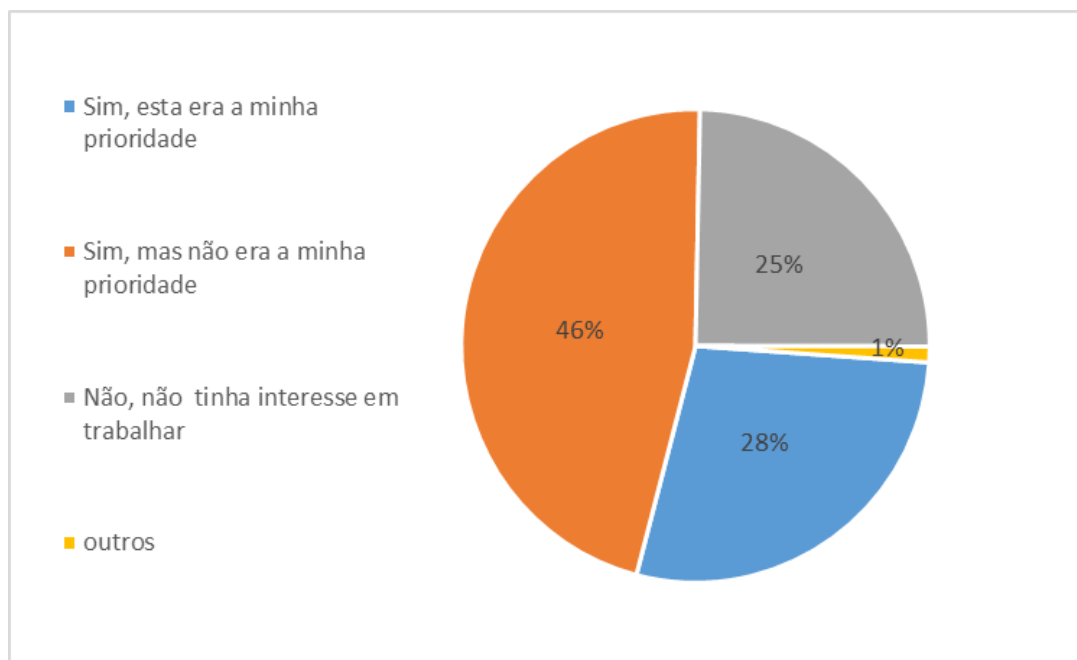
Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 - (P 51 - Entre escola e trabalho, qual tem sido a sua prioridade durante o curso profissional técnico em que você se encontra?)

A questão seguinte abordou a intenção de dedicação e prioridades após a formatura. Destes, 56% afirmam que buscarão o ingresso no ensino superior. E outros 40% se dedicarão duplamente aos estudos e ao trabalho, e 4% afirmam que se dedicarão exclusivamente ao mercado de trabalho. É notado nesta questão que, embora mais da metade intencionasse o ensino superior, a necessidade do trabalho se amplia para estes jovens após a conclusão da Educação Básica.

Gráfico 31 - Considerações sobre dedicação e prioridades após a formatura

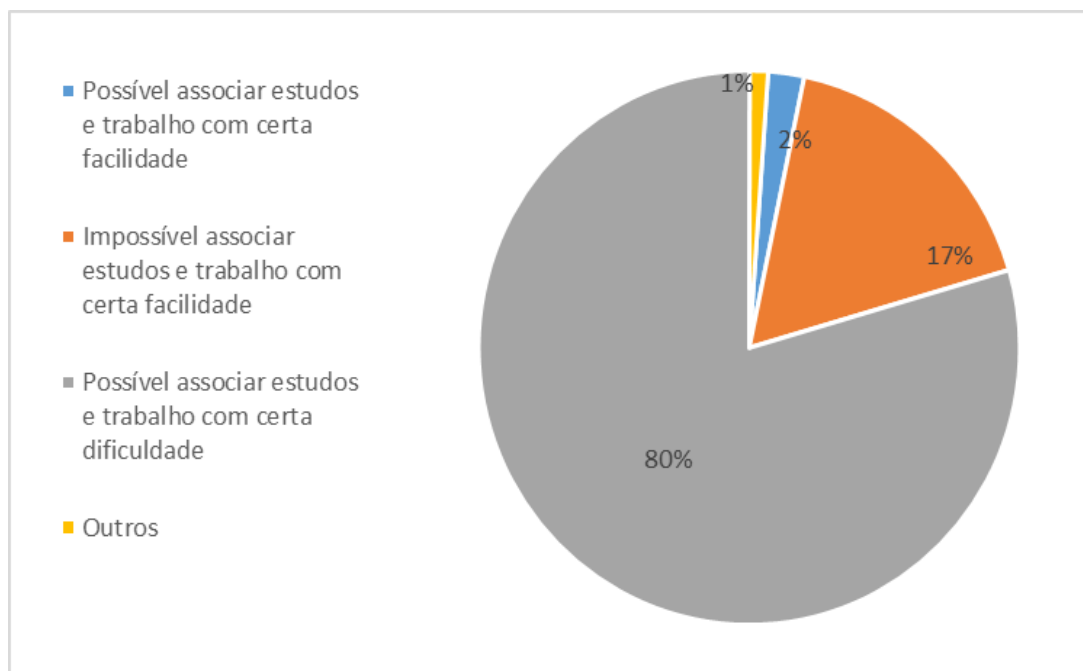
Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 52 – Após a formatura, qual área você imagina que terá maior prioridade na sua vida?)

Dentre os entrevistados, 46% relatam que pensavam em trabalhar durante os estudos, mas esta não seria a prioridade deste período de suas vidas. Enquanto 28% afirmavam que o objetivo inicial era trabalhar durante o Ensino Médio. E, destes, 25% não tinham o interesse de trabalhar.

Gráfico 32 - Intenção de trabalhar durante o Ensino Médio Integrado

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 – (P 48 - Ao escolher o curso profissional em nível médio integrado, você pensava em trabalhar durante os estudos?)

Foi questionado como os estudantes encaravam a situação de conjugar estudos e trabalho. Assim, 80% consideram possível associar os estudos ao trabalho com certa dificuldade. Outros 17% afirmam haver facilidade em associar escola e trabalho e 2% consideram impossível conduzir tal situação. Isso só comprova que “[...] no plano histórico, nos movemos no terreno das contradições, onde há riscos e possibilidades”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.14).

Gráfico 33 - Considerações sobre Estudos associados ao Trabalho

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 – (P 50 - Como você considera o fato do(a) aluno(a) ter de se dedicar aos estudos e trabalho ao mesmo tempo?)

Os diversos encontros das juventudes do Ensino Médio integrado de Cornélio Procópio/PR com a escola e com o trabalho são demonstrados como uma atividade que demanda certa dificuldade e empenho. As escolas de Ensino Médio integrado de Cornélio Procópio assim como todos os outros colégios que aderem a esta proposta de ensino, possuem uma carga horária maior, com o tempo de curso de quatro anos. Assim, neles existem mais disciplinas, pois reúnem os conteúdos específicos da habilitação profissional com as disciplinas da Base Nacional Curricular Comum.

Deve considerar também que esta geração vive a expansão da escolarização, assegurada pela Legislação como direito público subjetivo do jovem até os 17 anos. Mas, também o reconhecimento social dado à formação escolar aliado ao curto desenvolvimento econômico vivenciado no país podem ter contribuído para que as famílias isentassem os mais jovens das atividades produtivas para que houvesse dedicação aos estudos.

Mesmo abaixo dos índices nacionais sobre quantidade de jovens trabalhadores no Brasil, as juventudes do Ensino Médio Integrado de Cornélio Procópio mostram o trabalho como preocupação que exige uma preparação para o futuro, e não necessariamente, o trabalho como uma necessidade imediata. Estes

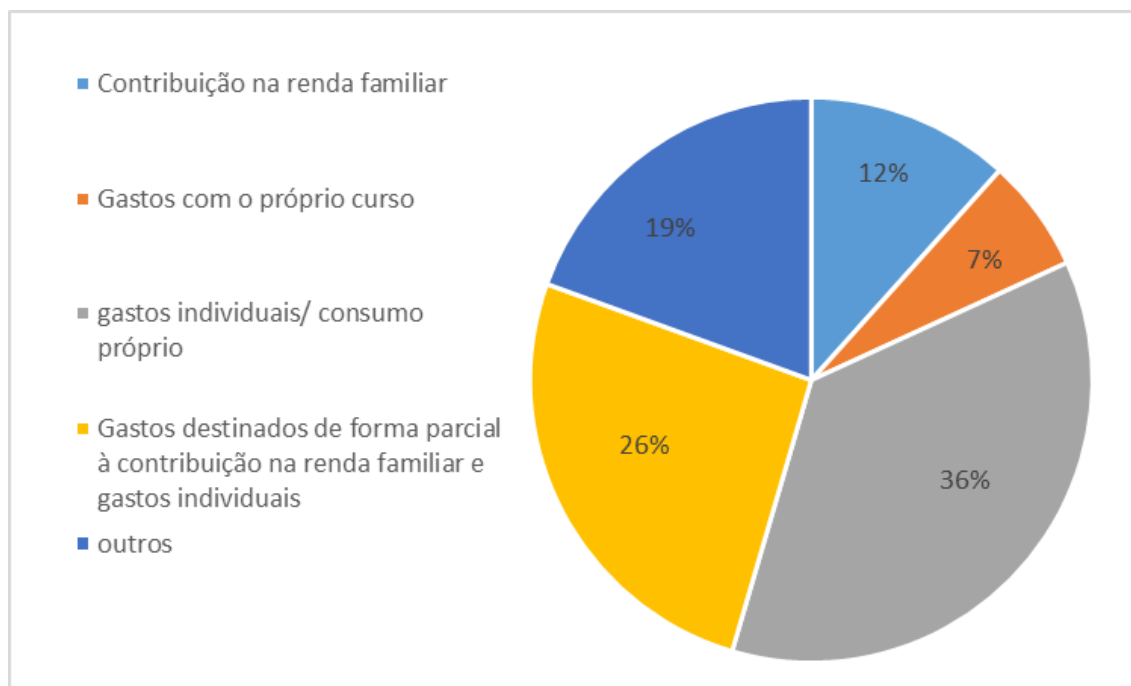
reconhecem a importância de ambos, trabalho e educação, e buscam nestes colégios a formação de qualidade para os dois percursos. Porém,

[...] isto não elide que, dentro do processo de travessia, busque aprofundar-se em determinada área técnica. Cabe, contudo, ao processo educativo, desmistificar o senso comum que isso lhes garante o acesso ao mercado de trabalho. A luta pelo direito ao trabalho, dá-se no campo mais amplo da sociedade. Permitir entender isso é a tarefa de um processo educativo emancipatório. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.15).

O destino da renda destes jovens entrevistados é um fato que desperta inquietação, visto que a renda familiar média dos entrevistados é pouco inferior a 3 salários mínimos. Com os grandes apelos ao consumo e as constantes inovações das tecnologias de informação, a adesão dos jovens ao chamamento da moda não deve deixar de ser pensado a partir da arrecadação financeira deste segmento.

Conforme dos dados levantados, pode-se constatar que os estudantes dos cursos profissionais técnicos em nível médio integrado de Cornélio Procópio não dependem de seus próprios rendimentos para a sobrevivência. Isto confirma que as juventudes do Ensino Médio Integrado de Cornélio Procópio – PR não têm o trabalho como uma necessidade imediata de sobrevivência.

Este fica ainda a cargo dos pais ou responsáveis, sendo que 45% afirmam que o destino da remuneração obtido através de seu próprio trabalho é despendido em gastos individuais e consumo pessoal. Outros 32% partilham seus rendimentos entre o consumo próprio e na contribuição da renda familiar. Enquanto 15% têm a remuneração destinada integralmente à contribuição da renda familiar.

Gráfico 34 - Destino da renda dos estudantes entrevistados

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados colhidos entre out/nov. 2016 (P 49 - Se você já trabalhou de forma remunerada, qual era o principal destino de sua renda?)

As juventudes do Ensino Médio Integrado de Cornélio Procópio buscam esta modalidade de educação, tanto pela qualidade de ensino que ofertada nestas instituições, mas também como uma orientação da família que, como demonstra outros dados levantados nesta pesquisa, trabalho e estudos são objetos dos assuntos e preocupação do ambiente familiar deste jovens. Embora, a maioria das juventudes do Ensino Médio Integrado dessa localidade não trabalhe de maneira remunerada, como demonstra os dados nacionais, ela se prepara buscando uma formação para o trabalho futuro.

3.4. AS VOZES DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Em complemento a perspectiva de análise sociocultural, para esta seção do questionário da pesquisa de campo, se torna importante à discussão sobre a relação que os estudantes também estabelecem com o saber, abordada por Bernard Charlot (2000). Ao pesquisar o fracasso escolar nas instituições francesas, ele dá destaque para a relação que o estudante estabelece com a escola e com a

aprendizagem, problematizando-as para além das interpretações reprodutivistas. Segundo Charlot, o saber é uma relação que se dá na dimensão identitária do sujeito, em dimensão epistemológica e com o mundo em que o jovem está inserido. (2000, p.59). Assim, tanto a escola como o saber deve fazer sentido para o jovem.

Ao investigar as respostas levantadas nos questionários preenchidos pelos jovens estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado – EMI - percebe-se que estes construíram relações singulares entre o mundo do trabalho e a escola. Desta forma, cada jovem estudante constitui sentidos e relações únicas no contato crítico com as estruturas sociais estabelecidas, assim como com os conhecimentos e saberes apreendidos durante o curso.

Os questionários de entrevistas em modelo *survey online* aplicados com os formandos foram distribuídos em duas seções, sendo uma parte com questões de múltipla escolha e a última parte com questões abertas, interrogando sobre considerações e percepções individuais a respeito do curso EMI, da escola e do mundo do trabalho. Para esse estudo tomamos como metodologia de análise de conteúdos a sugestão de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2012), que demonstra o processo de categorização de dados de pesquisa em educação. Segundo Franco (2012, p.63), o processo da análise de dados levantados em campo tem na categorização “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias”.

Mesmo que os estudantes já tenham se pronunciado na pesquisa quantitativa, mostrando como veem os cursos de ensino médio integrado, foi muito importante analisar suas respostas dissertativas, para sentir a presença mais direta dos pontos de vistas dessas juventudes nas questões relativas ao trabalho e à educação. Isso posto, porque acreditamos que;

O diálogo trabalho-educação e a teoria pedagógica teriam muito a aprender neste ponto. Se de um lado a pedagogia em geral e especificamente a escola não podem esquecer o peso dos elementos materiais de produção da existência, de outro lado, os vínculos entre trabalho e educação têm de destacar mais o elemento humano, a presença das pessoas na educação. A ênfase no peso dos aspectos institucionais e materiais pode marginalizar o elemento humano. A experiência escolar nos lembra que as condições de trabalho, as tecnologias e a organização são formadoras porque nelas se expressam pessoas, sujeitos concretos, em relações sociais e culturais. (ARROYO, 1998, p.163).

Quatro questões abertas foram apresentadas aos participantes das entrevistas, no entanto só três delas serão analisadas nesta seção, pois a quarta questão, que os interrogava a respeito da presença da disciplina de Sociologia no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com nossa concordância, foi avaliada pela banca de qualificação dessa dissertação como alheia aos principais problemas levantados pelos rumos das pesquisas. As três questões são: “Você se considera mais capacitado(a) para os desafios do mercado de trabalho atual, pelo fato de ter feito curso profissional técnico em nível médio integrado? Sim / Não. Por quê?”; “Você se considera mais capacitado(a) ao vestibular/universidade, pelo fato de ter feito curso profissional técnico em nível médio integrado? Sim / Não. Por quê?”; “Tomando a escola num sentido geral (ambiente físico, colegas, professores, conteúdos conhecimentos, atividades, estágio), qual significado ela tem para você?”.

Para essa primeira questão, ou seja, “você se considera mais capacitado(a) para os desafios do mercado de trabalho atual, pelo fato de ter feito curso profissional técnico em nível médio integrado? Sim / Não. Por quê?”, noventa e dois entrevistados responderam, sendo que um estudante não apresentou sua opinião.

Ao serem inquiridos acerca desse debate, oitenta e oito jovens responderam afirmativamente e quatro de forma negativa. No entanto, dos oitenta e oito jovens entrevistados que responderam que se consideram capacitados ao mercado de trabalho, oitenta registraram observações, argumentando as respostas afirmativas dadas. Estas foram analisadas e categorizadas em quatro variáveis que serão exploradas adiante.

Partindo do fato de que os jovens entrevistados são estudantes de um curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, orientado em seu currículo pelos fundamentos norteadores da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura, considerou-se para a construção das variáveis a concepção de educação humana integral, dentro da perspectiva da “escola unitária e da educação politécnica” (PARANÁ, 2006, p.15).

A análise das respostas obtidas pretende desvendar as múltiplas formas de como os estudantes incorporaram a intencionalidade desse tipo de currículo que experienciaram ao longo do curso. Torna-se necessário retomar, brevemente, que o Ensino Médio público no Brasil sempre se deparou com as desigualdades socioeducacionais da dualidade estrutural, propiciando uma educação destinada às

classes trabalhadoras e outra educação para as classes dirigentes, que ao fazer diferenciação de acesso aos conteúdos científicos potencializa a manutenção de uma sociedade de classe desigual.

A proposta curricular do Ensino Médio Integrado no Estado do Paraná, ao buscar a educação politécnica, planeja a superação desta dicotomia, fazendo uma articulação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, reafirmando-a como “estratégia fundamental na formação de cidadãos autônomos e responsáveis pela sua inclusão consciente no mundo da produção contemporânea” (PARANÁ, 2006, p.15). Premissa essa que os dois colégios estaduais estudados vem tentando implementar atualmente no bojo de uma infinidade de desafios econômicos, culturais, sociais e políticos demandados, sobretudo, pela atual política estadual de ajustes e cortes orçamentários por parte do PSDB.

Enfim, para fins de análise as variáveis foram organizadas em: relação com a escola como espaço de formação para o mundo do trabalho; percepção da escola como espaço de formação humana integral; considerações sobre os limites do curso EMI. Além dessas três variáveis, agrupamos as demais respostas em “considerações gerais sobre a relação educação e trabalho”.

A primeira variável analítica, ou seja, a “relação com a escola como espaço de formação para o mundo do trabalho”, levou-nos a perceber nas falas jovens estudantes indicações de uma escola como preparadora para as vivências do mundo produtivo, isto é, uma instituição de formação para a empregabilidade e para o mercado de trabalho.

O Ensino Médio Integrado no Brasil, pensado como proposta política de educação, reconhece a necessidade do trabalho enfrentada pelos estudantes oriundos de famílias das classes trabalhadores. O EMI não nega a formação para o trabalho, pois tem neste o seu princípio pedagógico e sua centralidade curricular. Para além de uma capacitação tecnicista e de inserção imediatista ao mundo do trabalho, o EMI busca dar ao jovem trabalhador maior “bagagem” de saberes, conhecimentos científicos e culturais demandados pelo mundo produtivo.

“Sim, pois com o curso pude desenvolver habilidades e conhecimentos, que me ajudarão no mercado de trabalho.”¹³

“Me sinto capacitada pois penso que nós temos uma base do que o mercado de trabalho exige.”

“Sim, pois a carga de matérias complementares e a dificuldade do curso me prepararam para possíveis pressões do ambiente de trabalho.”

“Sim, pois me fez amadurecer e ver como é trabalhar.”

Porém, a necessidade imediata do trabalho é a realidade de 7 a cada 10 jovens no Brasil (BRASIL, 2013). Segundo dos dados levantados na presente dissertação, 43% dos entrevistados trabalham e outros 18% já haviam trabalhado de forma remunerada em algum momento. Dos oitenta e oito entrevistados que responderam afirmativamente a questão inicial, 40,9% demonstram uma percepção sobre o curso EMI como preparatório para o mercado de trabalho.

Percebe-se, em algumas considerações dos entrevistados, que o EMI oferece um diferencial, como um “algo a mais” frente à concorrência do mercado de trabalho, reforçando um caráter de empregabilidade nos cursos profissionais de nível médio.

“Sim, pois sairei do Ensino Médio com uma formação, já apta para o mercado de trabalho.”

“Sim, por ser um curso técnico, consigo vagas de trabalho mais fácil do que em um Ensino Médio normal.”

“Sim, pois só com o auxílio e o estudo que tive consegui ter uma base para entrar no mercado de trabalho atual que estou que é na mesma linha do meu curso.”

Vale ponderar que, por mais que o objetivo do curso EMI seja uma formação humana integral, nem sempre esta prerrogativa passa a ser percebida inicialmente pelos estudantes frente às dificuldades de superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, tão presente nas demais relações sociais e econômicas que estabelecem fora do ambiente escolar. No entanto, deve-se considerar que para as juventudes de uma sociedade desigual como a brasileira, a formação profissional técnica em nível médio integrado possibilita melhores chances

¹³ Não foi solicitada aos participantes a identificação nominal no questionário.

culturais para aqueles que necessitam suprirem materialmente os espaços familiares onde estão inseridos.

A primeira pergunta assim os indagava: “Você se considera mais capacitado(a) para os desafios do mercado de trabalho atual, pelo fato de ter feito curso profissional técnico em nível médio integrado? Sim / Não. Por quê?”. Para essa questão, 95,6% de entrevistados que se consideram capacitados ao mercado de trabalho devido a formação no curso EMI, 34% relataram que isto se deve ao tipo de formação oferecida nestas escolas, que é a educação humana integral fundamentada nos princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, o que possibilita o desenvolvimento de uma visão mais crítica de mundo.

Nesta variável de conteúdos, percepção da escola como espaço de formação humana integral, foram reunidas respostas afirmativas que fizeram considerações sobre a escola de curso EMI como uma instituição pública diferenciada pela proposta pedagógica humana e integral, ou seja, uma escola que forma “para a vida” e para a “vida cidadã”. Os estudantes demonstram que para além do mercado de trabalho, o curso EMI prepara-os para as diversas relações sociais e cotidianas que enfrentarão durante a vida adulta.

“Sim, pois o curso não me ensina a apenas ser professora, mas sim como enfrentar os desafios, como por exemplo, como me apresentar (falar, e me comportar) numa entrevista de emprego, como conversar com pessoas de diferentes profissões, entre outras facilidades que o curso me proporciona.”

“Sim, porque o curso é bastante amplo e nos prepara para várias situações de nossa vida.”

“Sim, o magistério nos prepara para as dificuldades que iremos enfrentar na luta diária do mercado de trabalho, nos testando físico e psicologicamente, contudo, também nos dá uma visão mais fraterna do mundo, nos tornando mais humanos e compreensivos, coisa rara nos dias atuais, mas de extrema importância para uma boa convivência social.”

Reunindo trinta respostas de semelhantes expressões, seis delas citam a palavra “crítica(o)”. Trazemos aqui dois exemplos;

“Sim, pois através do curso pude ter um pensamento mais crítico”

“Sim. Porque o curso me possibilitou uma visão crítica não só para a formação que estou obtendo, mas para minha vida profissional e pessoal”

Algumas respostas trazem também variações que apontam para um tipo de educação voltado para a formação ética e cidadã dos jovens.

“Sim, porque através desse curso pude desenvolver meus raciocínios e crescer em meus pensamentos e ideais.”

“Sim, o curso proporciona esse preparo, tanto em questão de ética quanto responsabilidade.”

Os questionários nos possibilitaram colher percepções dos jovens estudantes mostrando que os cursos de EMI proporcionaram uma interação entre teoria e prática, ao intermediar os conhecimentos científicos com as relações do mundo do trabalho, trazendo experiências que não se limitam a reprodução de tarefas mecanizadas.

“Sim. Pois o Curso de Formação Docente nos prepara para os desafios encontrados no dia-a-dia devido a relação estabelecida entre teoria e prática durante o curso.”

“Sim, pois através de estágios desenvolvidos pelo curso profissional técnico, acaba-se desenvolvendo experiências e conhecimento na área, tanto na teoria quanto na prática.”

“Sim, pois o curso é bastante abrangente me qualificando para a função a desempenhar, abordando tanto teoria quanto prática.”

Nas considerações desta variável nota-se uma relação de autonomia que os jovens constroem a partir das suas vivências nos anos de formação profissional em nível médio integrado.

Para a pergunta: “Você se considera mais capacitado(a) para os desafios do mercado de trabalho atual, pelo fato de ter feito curso profissional técnico em nível médio integrado? Sim / Não. Por quê?”, 4,5% das respostas afirmativas apontam crítica e limites ao curso de EMI. Isso demonstra que os jovens percebem a escola em sua carência de condições em oferecer uma educação realmente de qualidade tanto para os desafios que enfrentarão no mundo do trabalho, quanto para

a cidadania de forma mais ampla. Enquadra-se neste espaço considerações de que o curso EMI forma somente para a habilitação específica, deixando de lado outros aspectos do mercado de trabalho geral e/ou de conhecimentos requisitados no Processo Seletivo Vestibular.

“Sim, mas não para todos os empregos, apenas os que são ligados ao trabalho docente.”

“Sim, mas não em âmbito geral, pois o curso me possibilitou noções nas quais eu não teria em um ensino normal, porém não supriu as necessidades das matérias comuns.”

“Sim, mas terei de procurar de diversas formas para me preparar mais ainda.”

“Sim, mas não totalmente capacitada.”

No bojo das demais questões, agrupadas em “Informações gerais sobre a relação entre trabalho e educação”, colhemos vários dados pertinentes para compreender as percepções das juventudes acerca dos principais elementos de pesquisa problematizados sociologicamente nessa dissertação. Este novo agrupamento analítico foi estabelecido para as três perguntas separadamente, permitindo-nos verificar palavras-chave que se destacaram nas respostas dos estudantes. Em geral, agrupamos aqui respostas muito concisas ou até registradas com apenas duas palavras, mas que, no entanto, demonstram indícios importantes das percepções desses jovens para as interfaces educação/trabalho.

Em 20,4% das respostas afirmativas relacionadas à primeira pergunta e que podem ser enquadradas nas características apontadas acima, devido a insuficiência de informações expressadas pelos entrevistados, seis delas citam a palavra “experiência”, considerando, mesmo em frases curtas, que o curso EMI indica possibilidade de maior experiência. Dados os limites da pesquisa *survey*, não foi possível depreender qual a significação da palavra “experiência” para os jovens entrevistados no curso EMI.

Para a pergunta “Você se considera mais capacitado(a) para os desafios do mercado de trabalho atual, pelo fato de ter feito curso profissional técnico em nível médio integrado? Sim / Não. Por quê” 4,3% das justificativas demonstraram nesta variável observações referentes ao seu desempenho pessoal, afirmando não

estarem preparadas para o mercado de trabalho. Respostas como as demonstradas abaixo apareceram nesse grupo:

“Ainda não, pois tem muitas coisas que preciso aprender.”

“Não/não estou pronta ainda para o mercado de trabalho.”

Uma única resposta de um estudante do curso de Formação Docente apresenta opinião diferente, apontando uma debilidade sobre a capacitação ofertada pelo curso. Porém, este argumento mostra-se isolado frente às 95,6% das considerações positivas sobre o processo ensino-aprendizagem desenvolvido nos cursos EMI.

“Não, porque o curso de formação docente foca em sua especialidade deixando de lado outros aspectos que são cobrados no mercado de trabalho amplo.”

Como foi visto no capítulo anterior 96% dos estudantes entrevistados afirmaram desejar prosseguir os estudos no ensino superior e 92% afirmaram que iriam prestar exames e processos seletivos de ingresso nas universidades no ano da pesquisa (2016). Na seção de questões qualitativas, a segunda pergunta aberta questionava-os: “Você se considera mais capacitado(a) ao vestibular/universidade, pelo fato de ter feito curso profissional técnico em nível médio integrado? Sim / Não. Por quê?”; Todos eles responderam a esta pergunta do questionário. Contudo, tanto as respostas afirmativas (65,5%), quanto as negativas (44%) indicam pontos de vistas relevantes para se pensar a relação que estes jovens estudantes estabelecem com o curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Para fins de metodológicos da categorização, também foi contabilizada para a fins de classificação a duplicação de frases que apresentavam mais de uma expressão referentes a mais de uma categoria e a mais de uma variável.

Dentro do grupo de pessoas que apresentaram concordância em relação à segunda questão, as considerações expressas por eles demonstraram uma diversidade de relações/percepções que cada um depreendeu durante a passagem no curso EMI. Dos noventa e três questionários, sessenta e um apresentaram

pontos de vista afirmativos sobre sentirem-se capacitados para os processos seletivos de ingresso no ensino superior.

Foram percepções colhidas a respeito do curso EMI: amplo e abrangente de conteúdos/conhecimentos e saberes; elevado em qualidade de ensino; preparatório ao Vestibular; defasado em conteúdos e objetivos; diferenciado pela criticidade; contribuição na vida acadêmica e nos estudos superiores. A sequência da apresentação das variáveis dessa seção corresponde à ordem decrescente da porcentagem de repostas obtidas.

Dentre as respostas que fizeram referência ao EMI como curso que oferece conhecimentos, conteúdos e saberes amplos e abrangentes a respeito das mais diversas dimensões cotidianas de relações sociais ao mundo do trabalho, destacamos algumas falas.

“Sim, pois aprendi muitas coisas.”

“Sim, pois o curso abrange vários assuntos.”

“Sim, pois neste ensino há uma discussão que abrange além das teorias discutidas no ensino normal” (ensino regular).

“Sim. Porque o curso me proporcionou um conhecimento mais aprofundado em determinadas áreas que são específicas do curso.”

Dentre as dezessete respostas obtidas, totalizando 27,8%, quatro destas fazem menção ao mundo trabalho, considerando que o curso de EMI, mesmo qualificando para uma profissão específica, possibilita aos jovens conhecimentos e experiências que os capacita para qualquer outro posto da vida produtiva.

“Sim, pois o ensino é amplo para qualquer meio de trabalho.”

“Sim, pois este curso dá uma base, muito boa para qualquer profissão escolhida.”

“Sim. Porque obtive experiências no mundo profissional.”

Mesmo aparentando opiniões pouco elucidativas a respeito da relação entre educação e mundo do trabalho, tais dados cumprem com os objetivos do Ensino Médio Integrado de proporcionar educação geral e politécnica que visa dar

direito ao sujeito apreender os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e a partir daí ter condições de escolhas sobre seu destino.

Relembramos que a pergunta 45 do questionário quantitativo (Ver anexo A), apresenta a qualidade do ensino ofertada por essas duas escolas como uma das motivações para os jovens se matricularem em um curso EMI, conforme apontado por 59% dos entrevistados.

De modo correlato, essa variável apresenta que 16% dos entrevistados (10 respostas) que foram discriminadas para esta variável respostas que faziam menção a qualidade do ensino.

“Sim; porque a qualidade de ensino é elevada.”

“Acredito que sim, porque a qualidade do ensino me possibilita isso.”

“Sim, porque o ensino técnico tem mais qualidade.”

“Sim, pelo ensino melhor.”

O reconhecimento dos estudantes sobre a qualidade do ensino ofertada nas escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional contradiz com o senso comum sobre a escola profissional esvaziada de conteúdos e puramente tecnicista, como ficou estigmatizada após a Lei 5.692 de 1971.

Outros 16% dos jovens entrevistados demonstram perceber na escola uma atenção especial voltada à preparação para os vestibulares, o ENEM e outros processos seletivos de ingresso no Ensino Superior.

“Sim, pois o curso foi mais preparatório em relação ao ensino médio normal.”

“Sim, o ensino é muito voltado aos Vestibulares.”

“Sim, porque ao chegar perto das datas de vestibular os professores tem nos ajudado passando revisão, para que conseguimos tirar uma melhor nota. Tem dado durante o ano letivo, conteúdos que nos ajudará muito agora no vestibular/ ENEM.”

“Sim. Meu curso, ensino normal, nos obriga a dedicarmos realmente aos estudos, o que contribui muito em nossa formação intelectual e consecutivamente em vestibulares e concursos futuros.”

“Sim, o foco sempre é o Vestibular no curso.”

Aponta-se aqui que os estudantes reconhecem a amplitude de conhecimentos e conteúdos disponibilizados no EMI, característica do curso esta que se torna elemento agregador ao proporcionar vantagens de disputa de vagas sobre os outros concorrentes.

Dentre os questionários preenchidos, 10% das respostas apresentaram críticas ao caráter de defasagem ou de carência, tanto em relação ao curso EMI como à avaliação do desempenho de si mesmos.

“Sim, porém existem pessoas ainda mais capacitadas que eu.”

“Mais ou menos. Para algumas disciplinas sim.”

“Sim e Não. Sim, devido às inclinações para as áreas humanas do curso, não devido a defasagem das matérias que são trabalhadas apenas nos primeiros anos do curso.”

“Sim, mas preciso estudar mais para isso.”

Em algumas respostas, que mais adiante serão expostas, aparecem com grande frequência menções sobre a ausência de conteúdos disciplinares fundamentais para ingresso no Vestibular ao longo do curso, como um fator negativo em relação ao aprendizado proporcionado, gerando até uma certa insegurança pessoal frente à competitividade dos processos seletivos de ingresso à universidade.

Com menor porcentagem das afirmativas (6,6%), foi verificado em 4 respostas a percepção dos estudantes sobre o EMI, como um curso que capacita para o pensamento crítico e emancipatório.

“Sim porque eles nos ajuda com todas nossas dificuldades e nos levam ao saber.”

“Sim, pela valorização dos conteúdos.”

“Sim, pois o curso além de nos ensinar a sermos críticos nos prepara para os vestibulares.”

“Sim, pois nos prepara para os vestibulares nos tornando um ser pensante em nossas dúvidas.”

Como foi apontado anteriormente, algumas respostas foram classificadas em mais de uma variável por apresentar várias interpretações. Mesmo que nas duas

últimas frases selecionadas acima façam indicação ao Vestibular, a criticidade e a valorização do conhecimento trabalhado nas escolas pesquisadas são destaques nas justificativas dos estudantes. Aliás, a criticidade na educação se torna fundamental quando se objetiva a emancipação e a autonomia das juventudes.

Ao indagar se os entrevistados sentiam-se capacitados ao “Vestibular/universidade” pelo fato de cursar EMI, não foi feita a distinção das implicações e das complexidades dos termos “Vestibular” e “Universidade”, mesmo porque não era a intenção inicial investigar as percepções dos estudantes sobre estes dois pontos de maneira dissociada.

Mesmo diante do risco da ambiguidade interpretativa, como visto acima a maioria dos entrevistados demonstrou interpretações que pouco faziam divisão entre “Vestibular” e a “Universidade”. Quatro jovens fizeram apontamentos relevantes, ao retomar os objetivos da escola unitária.

“Sim, pois o curso que pretendo cursar irá envolver muito esse curso profissional, ou seja, vai contribuir e facilitar a minha adaptação na faculdade.”

“Para o vestibular pouco capacitado já que o curso técnico tem muitas matérias específicas que tomam o lugar da grade normal de ensino médio que é cobrado no ENEM/ vestibular. Já para a universidade me sinto muito capacitada.”

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tendo o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como princípios norteadores da organização curricular proporciona conhecimentos e saberes que culminam em maior autonomia pessoal e intelectual aos jovens que buscam este tipo de formação. Contrariando as legislações anteriores (Lei nº 5.692/71 e Decreto nº 2.208/97), esvaziada de conhecimentos científicos para a imediata absorção dos filhos da classe trabalhadora no mundo produtivo, os ideais da politecnicidade do EMI, buscam proporcionar tanto o domínio da técnica produtiva quanto a compreensão crítica das relações sociais dessa produção.

As respostas negativas sobre a capacitação ofertada pelos cursos EMI em relação à preparação para os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior somaram-se 44% do total. Mesmo com essa negação que, de certa forma, apontou “limites” do curso, os retornos dos estudantes à pergunta inicial denota

criticidade em relação à proposta curricular em que se encontram matriculados. Os argumentos sobre a negação à pergunta inicial correspondem às percepções que cada estudante estabeleceu e interiorizou sobre os limites do curso e seus limites pessoais.

As respostas negativas sobre a segunda pergunta aberta da seção de questões qualitativas (“Você se considera mais capacitado(a) ao vestibular/universidade, pelo fato de ter feito curso profissional técnico em nível médio integrado? Sim / Não. Por quê?”) foram classificadas em três variáveis: percepção da ausência de conteúdos disciplinares fundamentais para disputarem os processos seletivos de ingresso nas universidades; percepção da ausência de tempo de dedicação para questões relativas aos processos seletivos de ingresso nas universidades; e percepção da dedicação do curso EMI à habilitação profissional de matrícula.

A principal crítica observada nas respostas dos estudantes diz respeito a grade curricular diferenciada que abarca muitas disciplinas específicas da habilitação profissional do cursos, o que, segundo eles, faz com que as disciplinas da base curricular comum fiquem defasadas, prejudicando o acesso à conhecimentos curriculares necessários, cobrados nos processos seletivos de ingresso nas universidades.

“Não, pelo simples fato de algumas matérias não profissionalizantes terem sido retirados da grade escolar ao longo dos anos lecionados.”

“Não, apesar do curso ser ótimo, acredito que sofremos desvantagens em relação à alguns disciplinas.”

“Não, pois a Sociologia, História, Geografia não esteve presente em todo nosso curso, pois tivemos poucas aulas das mesmas.”

“Não sei exatamente, me sinto prejudicada por não ter todas as matérias da base nacional comum em todos os anos, mas considero que algumas matérias específicas contribuem para uma formação diferenciada, que ajuda no Vestibular.”

Respostas com conteúdos semelhantes a este, demonstrando alguma crítica à ausência dos conhecimentos disciplinares durante o curso de Ensino Médio Integrado exigidos nos processos seletivos de ingresso aos cursos superiores, somaram 63,4% das justificativas negativas. De fato, a situação apontada pelos

estudantes nos questionários é pertinente, pois mesmo contendo 3.200 horas, alguns desses conteúdos são trabalhados por algumas disciplinas somente nos primeiros anos letivos dos cursos, restando ao ano de formatura a maioria de disciplinas específicas¹⁴.

Os apontamentos sobre o foco e dedicação disciplinar as matérias da habilitação profissional do curso como impeditivo para questões relativas aos processos seletivos de ingresso nas universidades somaram 21,9% das respostas levantadas nos questionários.

“Não muito, pois o curso que eu faço foca mais os aspectos relacionados à educação.”

“Não, pois o foco maior do curso são as matérias técnicas.”

“Sim e não. Porque em alguns anos do curso aprendemos apenas matérias específicas que não caem em Vestibulares”

“Não, pois o curso te capacita para a área de trabalho”

“Não, pois o curso que eu escolhi me dá uma base maior caso eu queria seguir a profissão, se não for o caso, terei uma dificuldade maior para ingressar em outro curso.”

Ressalta-se que as respostas apresentadas demonstram uma realidade que o curso EMI tem como ponto de partida, que é a necessidade material das classes trabalhadoras, que ocupam a grande maioria das vagas das escolas profissionais técnicas. O reconhecimento dos jovens estudantes sobre as escolas de EMI como instituições que qualificam para o mundo do trabalho cumpre com um dos objetivos da educação politécnica, que é propiciar aos jovens uma inserção ao trabalho com mais autonomia e experiências, dando-lhes mais condições de sucesso, porém há de se repensar os retornos dos mesmos quando apontam o tempo dedicado à conteúdos e experiências que lhe propiciariam concorrer com mais igualdade dos processos seletivos de ingresso ao curso superior.

Vale lembrar que na seção de questões quantitativas 92% dos formandos afirmavam que prestariam Vestibular/ENEM no ano da pesquisa. Entre os 8% restantes, há respostas que apontam a insegurança dos estudantes em disputarem tais processos de seleção:

¹⁴ Ver anexo B e C – quadro com a grade curricular dos cursos de Formação de Docentes para anos iniciais e educação infantil e Técnico em Administração.

“Não. Tenho lá minhas inseguranças.”

“Nem tanto, pois, não me dediquei inteiramente nos estudos.”

Nessas argumentações dos estudantes, há de se inserir as condições objetivas em que se encontram e que influenciam na sua dedicação para disputarem os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior. Afinal, 43% dos entrevistados trabalhavam no momento em que responderam os questionários, além do tempo que dedicavam aos estágios de docência no Curso de Formação de Docentes e ao projeto de conclusão do curso de Técnico em Administração.

“Um pouco, pois as tarefas da escola, exigem tempo, não sobrando para estudos extraclasse.”

“Não. Acho o curso prejudicial a quem quer entrar em um curso que não seja administração. A disposição das matérias prejudica os alunos, pois não vemos tudo todos os anos e no 4º ano já não recordamos das matérias dos primeiros anos. Quem não tem verba para pagar cursinho fica muito prejudicado e o TCC no último ano torna ainda mais difícil os estudos pro vestibular fora da área.”

Quanto à terceira questão da seção qualitativa, ou seja, “tomando a escola num sentido geral (ambiente físico, colegas, professores, conteúdos conhecimentos, atividades, estágio), qual significado ela tem para você?”, no momento da elaboração do questionário, a construímos dentro da metodologia sociocultural de Juarez Dayrell (1999, 2003), objetivando traçar, a partir das respostas dadas pelos jovens, os significados e valores demonstravam sobre as relações vivenciadas no interior das escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Cornélio Procopio - Paraná.

As escolas de Ensino Médio Integrado, selecionadas para esta pesquisa, a partir de suas propostas pedagógicas, solicitam dos estudantes maior envolvimento e comprometimento nas atividades escolares. Os estágios, os projetos e as práticas profissionais iniciadas no curso EMI exigem bastante empenho dos mesmos, mas também preparam os jovens para situações da vida cotidiana.

Esta perspectiva busca resgatar o papel do sujeito, visto como ser social e histórico, na trama cotidiana circundada pelas estruturas sociais desiguais. Muito

além de espaço onde se transmitem conhecimentos científicos requisitados pela produção da vida social,

Vista por esse ângulo, a escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho (DAYRELL, 1999, p. 17).

Na análise sociocultural, as dimensões relacionais com o ambiente físico, com a arquitetura, com a diversidade cultural dos atores sociais, com a dimensão das relações humanas e com o conhecimento científico são consideradas para analisar a escola sob um olhar mais denso, que leva em conta as normas das estruturas sociais determinantes, mas também as ações, os significados e os valores dos sujeitos socioculturais que compõem a comunidade escolar.

Tomando os dados levantados a partir desta terceira questão da seção de perguntas abertas foram constatadas diversas expressões dessas relações subjetivas, demonstradas pelos jovens estudantes ao considerarem suas vivências durante o seu percurso no curso de Ensino Médio Integrado. Há que se considerar o contexto específico do momento em que os questionários foram aplicados: finalização do curso; ano de formatura desses jovens; preocupação com a preparação para os Vestibulares, o SISU e outros processos seletivos de ingresso nos cursos superiores; o momento histórico das ocupações dos prédios escolares em todo Paraná pelo movimento estudantil em protesto à Reforma do Ensino Médio (MP nº 746), tendo a participação e liderança de alguns formandos entrevistados. Nas duas escolas selecionadas houve participação no movimento de ocupação, sendo que tal fato coincide com o momento de aplicação da pesquisa de campo.

As respostas obtidas, totalizando noventa e uma, com duas abstenções, podem ser agrupadas em léxicos semelhantes e também em expressões de caráter congênere, mas que demonstram a percepção da escola com as seguintes palavras-chave: espaço de formação de conhecimentos profissionais e de preparação para a universidade; sentido de familiaridade, afetividade e gratidão; espaço de sociabilidade; ambiente de criticidade; meio para alcançar objetivos. Além desses

pontos altos, há demarcações de frases que apontam a deficiência da estrutura material da escola, com críticas à escola e à escassez dos recursos físicos.

A expressão “importante” e também outras expressões semelhantes, como “valor”, “significado”, “contribuição” aparecem em 26,3% das respostas obtidas.

“É de extrema importância na vida do aluno.”

“Grande significado. Eles estão nos preparando para a vida.”

“De muito valor.”

Mesmo com base em respostas curtas e pouco elucidativas, a “importância” da escola expressada aparenta ser, sua grande maioria, em relação à contribuição à vida pessoal destes jovens.

“O Magistério foi muito importante na minha vida, me fez uma pessoa melhor.”

“Principal contribuição para minha vida escolar e vida particular.”

“Importantíssimos, pois num contexto geral, me fizeram amadurecer.”

As expressões “familiaridade”, “afetividade” e “gratidão” podem ser interpretadas em 20,8% das considerações expressas pelos jovens entrevistados. Foram agrupadas expressões de cunho afetivo, emocional e familiar em relação à escola como um espaço sociocultural. Estas relações de afetividade demonstradas nas respostas levantadas aproximam-se da perspectiva sociológica adotada para problematizar as considerações quanto aos aspectos subjetivos expressos nas falas dos atores sociais ao estabelecerem relações com as estruturas determinantes que vão além das dimensões puramente cognitivas.

“Um grande significado, porque eu convivo aqui há mais de quatro anos e acabei estabelecendo laços afetivos, aprendi muito.”

Interessante perceber que, das dezenove respostas dos formandos dos dois cursos de Ensino Médio Integrado, cinco fazem menção a palavra “casa”.

“CASA.”

“A escola é como se fosse uma segunda casa para mim.”

“A escola é minha segunda casa, e meus amigos e professores, a minha segunda família. Aqui eu me torno uma pessoa melhor tanto no aspecto intelectual, como no social.”

Outras cinco respostas dos estudantes fazem menção à palavra “família” ou a “familiares”, por exemplo, a “mãe”.

“A escola tem um significado muito importante para mim, no geral, pois aqui na escola somos todos uma família, e família sempre tem que ser unida, no geral todos significam muito para mim, pois todos os que habitam aqui dentro é um pedaço de mim, o Colégio Estadual Cristo Rei e todos os professores, funcionários, direção me acolheram muito bem, tem uma boa estrutura, um bom relacionamento, responsabilidade e o mais importante que é o amor para com todos, é o lugar que eu jamais irei esquecer pois fiará guardado em mim eternamente.”

“Uma verdadeira família, claro que às vezes com certos estresses.”

“A Instituição de Ensino, por sua vez, faz uma grande sentido em minha vida, pois além de nos formar futuros cidadãos pensantes e críticos, nos ensina em seu meio físico a cooperação com os funcionários como também para os professores. Além de tudo, a Instituição é feito mãe.”

Também totalizando cinco respostas, a palavra “gratidão” ou variações de agradecimento apareceram como resultado a respeito do significado da escola de Ensino Médio Integrado para essas juventudes.

“Gratidão.”

“Gratidão por abrir as portas para mim.”

Essas respostas apresentadas demonstram a dimensão de afetividade que os jovens estudantes construíram na e pela escola, considerando-a, tanto em seu espaço físico, como nas relações significativas que estabelecem de maneira crítica com os colegas, com os professores, com os gestores, com os funcionários, mas também com os conhecimentos científicos e com os saberes socioculturais adquiridos ao longo da sua formação.

“Tenho um carinho muito grande pela escola, ao longo desses 4 anos que estamos aqui não tem como não criar um vínculo afetivo, foi onde obtive conhecimentos científicos mas também saberes para a vida social, pude amadurecer e formar meu senso crítico. Acredito que se tivesse estudado em outra escola não desenvolveria esse pensar crítico e autônomo tão bem quanto desenvolvi aqui.”

As justificativas que apresentaram as palavras “conhecimento”, “aprendizagem”, “formação” somaram 19,7% das respostas dos entrevistados, ou seja, dezoito retornos nos questionários aplicados.

“Local de aprendizagem, diferenças, troca de conhecimento e solidariedade.”

“É nela que temos a possibilidade de desenvolver novos conhecimentos, aprender sobre coisas que nunca teríamos contato em casa por exemplo. A escola me fez crescer.”

“É um lugar onde aprendemos ser futuros profissionais no nosso cotidiano”.

“Lugar para adquirirmos conhecimentos teóricos e práticos e ter conhecimento das experiências profissionais dos nossos professores que nos ajudam a nos formar como cidadãos.”

A partir dessas respostas dos estudantes, a escola é tomada como local de educação em diversas dimensões: educação para a vida cidadã, educação para o mundo de trabalho, educação para a universidade.

A escola aparece com o papel de contribuir com a formação crítica dos estudantes e como responsável por torná-los “seres pensantes” em vários retornos dos entrevistados.

“Críticidade.”

“Formadora e crítica.”

“O colégio desenvolveu um grande pensamento crítico, ampliou a visão de mundo e as percepções sobre o mundo.”

Os estudantes imprimem à escola a atribuição de formar para a política e para a vida cidadã, como aquela instituição que pode ampliar suas visões de mundo

e os capacitar a um pensar mais autônomo e mais voltado para a transformação social.

“Ela transforma os alunos, fazendo um cidadão pensante, capaz de argumentar, e mudar o mundo.”

“A escola foi contribuinte da maioria de minha formação política, racional e como ser pensante. As discussões e debates propiciados neste ambiente jamais foram argumentadas em casa e acredito que outros estudantes se sentem da mesma forma. Hoje sinto que desenvolvi senso crítico graças a esforços de alguns professores que incentivaram isso, principalmente os de filosofia e sociologia. A escola, para mim, contribuiu para que eu me tornasse capacitada como humana e profissional, porém gostaria que todos passassem pela mesma experiência, e infelizmente não é o que ocorre.”

Esta percepção do ambiente escolar como espaço de “criticidade”, de formação da cidadania ou de termos correlatos somou 13,1% das respostas obtidas na terceira questão da seção qualitativa.

Muitas respostas dos estudantes demonstram a escola como um espaço ressignificado pelos próprios jovens, como local de convivência com os “diferentes”. A escola seria o espaço privilegiado das interações sociais, do respeito e da diversidade.

“Para mim a escola é uma lugar onde existe interação e uma pluralidade de ideias, conteúdos e saberes que são de grande significância na vida do aluno.”

“É a partir da escola que descobrimos o que seremos futuramente. Além de ser o segundo lugar a qual entramos em contato pessoas diferentes de nós, e temos que saber respeitar todos e agir diante dos mesmos.”

Assim, a sociabilidade e a convivência figuram como expressões frequentes nas falas dos entrevistados. O reconhecimento pelos anos de convivência durante o curso e a criação de vínculos sociais com os colegas, com os professores e com toda a comunidade escolar demonstram a escola como um espaço que ocupa a dedicação do tempo e da atenção destes jovens.

“A comunidade escolar é muito importante nos faz criar um vínculo muito grande com todos os envolvidos durante todo o curso, com trocas de experiências e aprendizados.”

“É de grande importância, pois além de ser o meu futuro, convivo com eles todo dia podemos interagir com todos.”

“Ela é um ambiente muito agradável, professores qualificados, que nos fazem ir além do nosso senso comum, também tenho bons colegas.”

Com 12% das respostas reunidas, a escola como espaço de sociabilidade, demonstra uma característica da atualidade que é a expansão da escola na vida dos jovens e da diminuição do tempo de convivência familiar e de lazer.

Com 8,7% do total de respostas, a variável “escola como meios para alcançar objetivos” corresponde às percepções das juventudes sobre a escola como um meio que possibilita aos mesmos alcançarem os objetivos desejados. Aqui, a escola tem um significado de veículo que conduz o estudante ao futuro almejado.

“Crescimento, aprendi muito e devo meu futuro ao curso. Ele me transformou de todas as maneiras, desde o social até o profissional. Me sinto capaz de ter a carreira que quiser.”

“É tem um significado de melhoria, estímulo para continuar meus estudos e busca uma vida melhor.”

“Tem um significado importante, pois a escola é essencial para ganhar conhecimento e formação para buscar meu diploma em uma faculdade.”

Há de se destacar também os registros de expressões que apontam a deficiência da estrutura material da escola, com críticas à escola e à escassez dos recursos físicos. Das cinco respostas enquadradas neste contexto, duas delas, provenientes de estudantes do Colégio Estadual Cristo Rei, fazem menção ao espaço físico reduzido da instituição.

“O ambiente físico não me agrada muito, pois é pequeno, a quadra não é compatível. Alguns professores não correspondem a nossa expectativa de ensino. O restante está tudo certo”.

Nestas outras três argumentações são demonstradas críticas a respeito da limitação da escola no que diz respeito especificamente à deficiência de estrutura social, mas também há expressões que demonstram críticas mais abrangentes a

respeito do que a escola na vida dos jovens estudantes. Sendo a variável de menor resultado, essas expressões obtiveram 5,4% das respostas dos entrevistados.

“Necessário para minha formação somente.”

“Prisão.”

“Gratidão, mas que também precisa muito ser modificado, mudanças.”

Em síntese, todas essas questões nos fazem refletir a relevância de ouvirmos mais os estudantes e conhecer o que eles pensam a respeito dessa complexa relação entre escola e mundo do trabalho. Não significa apenas ampliar os espaços de vozes das juventudes, mas, sobretudo, aprender a dialogar com essas vozes e posições no nosso trabalho cotidiano na escola, onde precisamos criar mais interfaces com a realidade, inserindo-nos como mediadores e trabalhadores ativos.

Não se trata somente do diálogo professor-aluno. O que mais importa é a palavra na voz de todos: alunos e professores. A posição de mediador para o professor não significa a retirada de sua centralidade no processo pedagógico; ele orienta a discussão, traça caminhos, corrige rumos. É um trabalhador ativo. (FERREIRA e GARCIA, 2005, p.172).

Aqui há de se ressaltar que foi pelos óculos das Ciências Sociais e da experiência pedagógica nesses colégios que nos preocupamos com a valorização das vozes das juventudes e com o repensar de nossa prática como docente de Sociologia no Ensino Médio Integrado, dada também a relevância da inserção dessa disciplina nessa proposta curricular. Por isso, esse mesmo questionamento foi efetuado para os estudantes. Afinal, os conteúdos e as experiências escolares são inseparáveis das estruturas e das condições em que esse trabalho pedagógico é desenvolvido, como já nos demonstrou Miguel Arroyo.

[...] não é suficiente afirmar ou supor que o trabalho forma ou deforma. Falta-nos conhecer melhor as mediações que interferem no ato educativo, como o ser humano se educa, como processa a cultura, o sistema de símbolos e o pensamento que dirige sua ação humana. Nos falta entender como esses processos acontecem especificamente no trabalho, na cidade, na escola ou na família. Nesse campo, falta-nos muito por pesquisar, apesar de ser nosso campo profissional [...] os conteúdos, valores e saberes, as

concepções de natureza e sociedade que os professores transmitem e os educandos aprendem são inseparáveis das estruturas e condições em que se dá a ação educativa. (ARROYO, 1998, p. 164).

Portanto, temos consciência de que a necessidade de fazer um trabalho crítico de mediação pedagógica, de se organizar contra a dualidade estrutural e de levar a frente a luta pela permanência da proposta do Ensino Médio Integrado, mesmo após as tragédias da Lei nº 13.415/2017, não é tarefa apenas das disciplinas de Ciências Humanas nesta etapa de escolarização.

Uma revolução cotidiana pode se dar no processo de união dos sujeitos que pensam um projeto de sociedade que lhe pertença. A instituição educacional pode ser um espaço de organização da consciência coletiva daqueles que a vivenciam. Contudo, a questão é mais ampla, mas fica a proposta de construir a prática do diálogo no interior da escola (e entre elas) como instrumento planejado para organizar um novo caminho para o ensino médio e para a educação profissional no Brasil, traçado pelas escolas. (FERREIRA e GARCIA, 2012, p.173-174).

Trata-se, no entanto, de uma revolução cotidiana, como tarefa de todos os envolvidos com os rumos da educação pública, que no diálogo planejado precisam encontrar os caminhos para a superação das desigualdades socioeducacionais.

Nesses encontros e nesses diálogos é que o profissional da educação compreenderá, do ponto de vista sociológico, como ele produz as condições de sua existência como trabalhador.

Qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola. Para que se efetive o ensino médio integrado [...] uma condição necessária, ainda que não exclusiva, é entender como o professor produz sua existência de trabalhador e quais as condições desta produção. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.18).

Para a manutenção do Ensino Médio Integrado faz-se necessário o comprometimento conjunto dos governantes, gestores da educação e professores com a formação humana integral da classe trabalhadora, entendendo aqui, este tipo

de formação como um direito básico e uma tentativa de diminuir as distâncias sociais que marcam a sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o projeto desta dissertação, no ano de 2015, não era possível imaginar os encaminhamentos que a educação profissional e a política nacional tomariam no curto período de dois anos. Partindo dos questionamentos sobre as relações que as juventudes do Ensino Médio Integrado de Cornélio Procópio-PR estabelecem entre escola e trabalho, não era possível contar com os fatos históricos recentes que aconteceram após o golpe jurídico-parlamentar-midiático à presidência da República (Motta, Frigotto, 2017), que dentre tantos projetos de lei, culminou a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415 aprovada em 16 de fevereiro de 2017. Tomando o campo educacional, as interfaces econômicas e políticas entre educação e trabalho só se complicaram no Brasil nos últimos dois anos.

Tampouco imaginávamos que já teríamos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que estabelece limites de gastos públicos com os direitos básicos fundamentais como saúde e educação por vinte anos. Já se vislumbrava, mas não tínhamos ideia de que poderiam ser tão significativos os cortes de repasses e investimentos financeiros para as universidades públicas. Em nível federal, fechamos essa dissertação no momento em que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) decreta interrompido o ano letivo de 2017, com servidores sem salários e com uma dívida estrondosa, dado o abandono por parte dos governos estadual e federal.

A Portaria Normativa nº 20/2016 reduz o número de vagas para estudantes em universidades federais. O governo Temer aprova a Medida Provisória nº 792, que estimula as demissões voluntárias, as aposentadorias antecipadas e as licenças de até seis anos sem remuneração para os servidores federais. Os jornais, como a Folha de São Paulo, em julho de 2017, declara descaradamente sua defesa pela privatização do Ensino Superior público.

No campo dos direitos trabalhistas, fecho a dissertação quando está em trânsito a concretização de um dos maiores ataques políticos nacionais às conquistas historicamente alcançadas pela luta da classe trabalhadora no Brasil. A aprovação da Reforma Trabalhista, sob a Lei nº 13.467/2017, despoja a classe trabalhadora da seguridade e acesso à justiça, ao garantir o “negociado sobre o

legislado” e flexibilizar as relações produtivas, precariza ainda mais a força de trabalho, que já é uma das mais baixo do mundo. De acordo com Marcio Pochmann (2017), a mão-de-obra brasileira é 16% mais barata que a chinesa.

No âmbito do Estado do Paraná, os professores da rede estadual, no início do ano letivo de 2017, sofreram redução da hora-atividade, assim aumentando turmas e diminuindo o tempo de preparo e estudo essencial à atividade docente. As universidades estaduais vivenciam as consequências do bloqueio financeiro e orçamentário por parte do governo do PSDB que quer obrigá-las a aderirem a Meta 4, que é um *software* de gestão de folha de pagamento utilizado pelo Estado do Paraná, desta forma, retirando a autonomia da universidade e desorganização o plano de carreira dos servidores.

Mais diretamente ligado ao tema da dissertação, fechamos essa pesquisa no momento em que todos estão apreensivos com a ainda não publicada BNCC (Base Nacional Curricular Comum) do Ensino Médio e com as tragédias a serem concretizadas pela Lei nº13.415/2017, também denominada “Lei da Reforma do Ensino Médio”. A expectativa sobre a aprovação da BNCC se deve ao fato de que as mudanças curriculares afirmadas na Lei nº 13.415/2017, serão feitas a partir da primeira, cuja finalização ainda não aconteceu. A referida lei, ao propor a flexibilização das disciplinas e dos itinerários formativos e de prometer romanticamente aos jovens “a escolha sobre o que estudar”, põe fim a centralidade do currículo voltado ao trabalho como o princípio educativo, aliás, põe fim às escolas de Ensino Médio Integrado.

A educação técnica e profissional defendida na Lei nº13.415/2017 demonstra uma inserção imediatista, pragmática e desigual destes jovens no mercado do trabalho, através da ampliação dos contratos de estágios obrigatórios e não obrigatórios substituindo postos de trabalho estáveis, sobretudo no setor privado, sem apontar qualquer forma de proteção ou interfaces com os objetivos pedagógicos. Pelo contrário, com o apoio da Lei nº 13.467/2017, há de se assistir, infelizmente, a intensificação da precarização da educação pública e do trabalho para essas juventudes das classes populares.

Todos estes acontecimentos exercem influência direta na vida das juventudes e no seu acesso à educação pública e ao mundo do trabalho.

Sob argumentos da urgência da retomada do crescimento econômico, como problematizamos ao longo desse trabalho, a reforma do Ensino Médio defende a flexibilização curricular com forte apelo midiático para a educação técnica e profissional, através de programas como o PRONATEC e MEDIOTECH, além de propor outras alterações substanciais na estrutura de ensino, como a parceria público privado, a entrega do Ensino Médio para empresas privadas no sistema EaD e a contratação de pessoas sem qualificação profissional para atuarem pelo mérito do “notório saber” nas escolas de educação profissional.

O Ensino Médio Integrado, que é reconhecido historicamente como uma alternativa de superação da dualidade entre educação e trabalho, entre ensino propedêutico e ensino profissional ensino, corre sérios riscos de fechamento definitivo se as escolas aderirem a Lei nº13.415/2017. As experiências exitosas de ensino-aprendizagem obtidas nas escolas estaduais de Ensino Médio integrado do Paraná e em outros tantos colégios federais com a mesma perspectiva curricular correm sério risco de extinção. Por isso, mais do que nunca;

[...] muito há de se trabalhar na preparação de professores e demais atores educativos que precisam estar minimamente fundamentados para consolidar a política, concepção e currículos implantados nos estabelecimentos da rede pública estadual de educação profissional. (FERREIRA e GARCIA, 2012, p.165).

A sociedade capitalista brasileira convencionou escola e trabalho como categorias opostas e restringiu o acesso e as formas de conhecimentos conforme os interesses econômicos e políticos dos grupos sociais dominantes. Por isso, buscar maior escolarização para a classe trabalhadora é sinônimo de ascensão social e melhoria de vida.

Mas, vale lembrar que a necessidade imediata do trabalho não é possível de ser sanada na escola, partindo do fato de que a escola é espaço do não-trabalho. A formação humana integral, na perspectiva da educação politécnica e da escola unitária, pretende realizar um modelo de ensino que considere o ser humano na sua integralidade, como um ser social de direito, capaz de decidir sobre sua própria história.

Acreditamos que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, como já pontuou Frigotto, é uma aproximação e uma travessia, para este ideal de

educação que empodera os jovens estudantes da classe trabalhadora com conhecimentos e perspectivas emancipatórias que lhes exigirão no prosseguimento dos estudos, no mundo do trabalho e na vida como um todo. Nesse contexto, concordamos que;

O avanço das possibilidades do ensino médio integrado na direção sinalizada [...], entendendo-o como imposição de uma travessia contraditória e a criação da possibilidade do ensino médio unitário e politécnico, demandam força e vontade política para romper com a modernização conservadora, a democracia restrita e as estratégias de revolução passiva que marcam nossa história. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.20).

Para construir a defesa ao Ensino Médio Integrado, , investigando as relações e percepções que as juventudes dos colégios selecionados estabeleceram entre mundo do trabalho e educação, esta dissertação abordou no primeiro capítulo, teorias sobre as juventudes, como categoria sociológica, e também a trajetória histórica e legal da educação profissional da classe trabalhadora no Brasil, bem como os desafios e limites antigas e atuais desta modalidade de educacional, perpassando pela discussão a respeito da “Reforma do Ensino Médio”.

Durante o segundo capítulo, o contexto estadual da Educação Profissional foi apresentado, percorrendo os campos de disputas políticas e pedagógicas dos últimos 20 anos de LDBEN/96. Também foi realizada uma revisão de conceitos e princípios da educação nacional e estadual, evidenciando as contradições que afligem o campo pedagógico sobre a orientação política da Escola, entre a formação humana integral e a perspectiva liberal e mercadológica. Ainda, foi discutido o modelo curricular do Ensino Médio Integrado, que foi adotado como política pública no Paraná, e seus referenciais teóricos, da educação politécnica, omnilateral e da escola unitária. O contexto municipal de Cornélio Procópio e a realidade das escolas que ofertam Ensino Médio Integrado selecionadas para investigação de campo também foram expostos.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados levantados através dos questionários *surveys on-line* aplicados nas escolas de Ensino Médio Integrado selecionadas. A pesquisa de campo objetivava, além de fazer uma caracterização sociológica das juventudes do Ensino Médio Integrado de Cornélio Procópio – PR, interpreta as relações entre escola e trabalho construídas

por estes jovens. Importante registrar que ela cumpriu com esse objetivo, por conseguir demonstrar o papel da escola pelas juventudes e os significados que estes construíram em suas vivências durante o curso de Ensino Médio Integrado.

Dentre os achados de pesquisa, relembremos que os jovens estudantes do Ensino Médio Integrado de Cornélio Procópio são filhos e filhas da classe trabalhadora, que tem uma renda familiar média de R\$2.577,00, a maioria vive em casa própria e na zona urbana. Os pais ou responsáveis destes alunos trabalhavam no momento da pesquisa, com registro em carteira de trabalho, sendo o sustento financeiro da casa proveniente dos responsáveis femininos e masculino, porém com maior participação das mulheres. Quanto à escolaridade dos responsáveis dos estudantes, menos da metade possuía a educação básica completa. As responsáveis femininas possuem maior escolaridade e formação em ensino superior, comparado aos responsáveis masculinos.

Detectamos ainda que estes estudantes leem pouco, passam bastante tempo na internet, são religiosos e poucos pensaram em desistir dos estudos. A grande maioria almeja dar prosseguimento nas universidades, posto que quase todos fariam processos seletivos de ingresso ao ensino superior. No entanto, mais da metade não desejava prosseguir a carreira para qual havia estudado durante o Ensino Médio Integrado. Isso porque a escola de Ensino Médio Integrado, para os entrevistados, ofereceu boa formação para o trabalho, visto que a maioria se sente capacitado para a vida profissional a qual foram preparados.

Quanto ao prosseguimento aos estudos em nível superior, alguns apontam a dificuldade de ingresso, devido ao não direcionamento específico da escola para tal fim, embora outros apontem que o curso os preparou para a vida, dando-lhes condições e autonomia tanto para as situações do mundo do trabalho quanto para a continuidade da formação educacional.

Para estes jovens, embora oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, o trabalho ainda não é uma necessidade imediata, visto que muitos haviam começado a trabalhar em estágio não-obrigatório a pouco tempo. Demonstraram que o estudo foi a prioridade em suas vidas durante o tempo da educação básica, mesmo apontando que tal situação teria necessidade de mudança após a formatura. Mais de 40% afirmaram que, caso aprovados, necessitariam trabalhar e estudar durante o curso de ensino superior.

Essas percepções dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado de Cornélio Procópio – PR demonstram as condições, os desafios e as realidades que este modelo curricular proporciona. Um dado importante, é que os jovens participantes da pesquisa reconhecem a formação diferenciada que receberam, pois se sentem aptos ao mundo do trabalho e para o exercício da profissão estudada, porém demonstram vontade, autonomia e condições intelectuais de dar prosseguimento aos estudos em nível superior. Por isso, se faz necessário defender as escolas de Ensino Médio Integrado, bem como impedir o esvaziamento dos conhecimentos científicos que a Lei nº13.415/2017 propiciará aos currículos de Ensino Médio. Somente assim será possível garantir aos jovens da classe trabalhadora condições dignas, justas e menos excludentes de inserção ao mundo do trabalho.

Estamos cientes dos “limites” da pesquisa. Devido ao programa *google.docs* utilizado para a aplicação dos questionários, foi possível trabalhar com um número grande de entrevistados, mas isso limitou o desenvolvimento do trabalho com outros recursos, como o cruzamento de dados, por exemplo. Mesmo assim, fechamos essas considerações conscientes da riqueza dos achados e das lições político-pedagógicas que essa pesquisa nos proporcionou, principalmente por ter nos aproximado mais das experiências escolares dos estudantes.

As bases epistemológicas que tem alimentado as pesquisas sobre trabalho-educação tem de ser impregnadas de humanismo para que fiquem menos lógicas, menos dedutivas e mecânicas e incorporem que à margem das pessoas não há ação pedagógica, por mais determinante que seja o peso das estruturas. Incorporem o que é constitutivo da condição humana e de toda relação educativa, a imponderabilidade, a não deductibilidade, a criatividade presente em toda relação entre sujeitos humanos. Não se trata de reconhecer, apenas, a capacidade de resistência dos sujeitos ao peso determinante das estruturas. [...] É bom aproximar-nos mais da experiência escolar, do caráter humanista que a impregna e recuperar os sujeitos da formação humana. (ARROYO, 1998, p. 163-164).

Dentre essas lições, podemos perceber que, a partir de suas percepções e vozes, as juventudes do Ensino Médio Integrado mostram-se conscientes e demonstram suas preocupações e visões de mundo frente aos desafios que os aguardam no mundo do trabalho.

As visões preconceituosas que ainda persistem inclusive nas falas de alguns professores sobre a “geração nem-nem”, do “jovem sem-compromisso” ou ainda das juventudes do Ensino Médio como um “problema-social”, caem por terra quando partirmos do ponto de vista das próprias juventudes, como seres socioculturais ativos, capazes de pensar criticamente sobre a própria sua formação educacional, avaliar a situação em que se encontram neste mundo produtivo contraditório, reconhecendo como sujeitos de direito, como um sujeito sócio-histórico que pode reivindicar e decidir sobre seu futuro. Cabe a geração adulta, especialmente os profissionais da educação, reconhecer e respeitar o desenvolvimento biológico, psíquico e social das juventudes, lutando coletivamente pelas condições de dignidade e pelas garantias de seus direitos.

Cabe-lhes ainda, acreditar em alternativas de mudanças sociais, que passam pela educação pública de qualidade. Dentre tantas alternativas nos prontificamos a refletir aqui sobre os percursos das juventudes no Ensino Médio Integrado. Dentre tantos achados de pesquisa, confirmamos no trabalho com as juventudes da classe trabalhadora, nas duas escolas públicas de Cornélio Procopio, o que os pesquisadores da área já classificaram como uma proposta de ‘travessia’ para a educação humana integral. Mesmo que por várias razões sociopolíticas e econômicas nesse país capitalista e desigual não tenha se efetivado como uma educação politécnica e unitária, mostra-se como germe para sua construção.

[...] podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de ‘travessia’ imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio plano, e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma contradição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contem também os germens de sua construção. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.15).

A formação humana integral como um direito de toda pessoa é um caminho para a realização de uma sociedade mais justa, onde o respeito e a tolerância sejam praticados. A escola deve ser este espaço de construção de indivíduos livres e autônomos, que frente às estruturas sociais que historicamente

determinam a sociedade, proporcione uma educação emancipadora à todos e todas, sem distinção de classe social, cor de pele, religiosidade e regionalidades. A educação integral das juventudes se torna uma possibilidade de realização da justiça e da diminuição das distâncias sociais que demarcam a história de nosso país.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, no 5/6, p. 25-36, maio-dez. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade). 1997.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (coord). **Juventude, Juventudes: o que nos une e o que nos separa**. UNESCO, Brasília. 2006.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao Trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Cortez. 7a. ed. São Paulo, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. Editora Moderna 2º ed. São Paulo.1996.

ARAÚJO, Roberta Negrão de. **O curso Normal e a Formação para a cidadania: realidade ou utopia?**. UEL.Dissertação (Mestrado em Educação).2006.

ARROYO, Miguel G. **Trabalho: educação e teoria pedagógica**. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (org) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9394/96. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional De Educação. Parecer nº 16/99 de 05 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Relatora: Guimar Namó de Mello. Distrito Federal: 1999.

_____.**Decreto** Nº 5.154 de 23 DE julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 2004.

_____.a. Conselho Nacional De Educação. Resolução nº. 02, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Distrito Federal: 2012.

_____.b. Conselho Nacional De Educação. Resolução nº. 06, de 20 de setembro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Distrito Federal: 2012.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre o Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros**. Brasília. 2013.

_____. PNE. Plano Nacional de Educação. Lei nº.13005, de 25 de junho de 2014. MEC. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. BRASÍLIA. 2014

_____. Projeto de Lei de Conversão de nº34 de 2016: Proveniente da Medida Provisória nº746 de 2016. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Distrito Federal. 2016.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Distrito Federal. 2017

BAUMAN, Zigmunt. **Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade**. In: **A sociedade A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 2008.p. 158-177.

BONDARIK, Roberto. **Cornélio Procópio: As origens do município**. 31/01/2011. Disponível em : [<http://robertobondarik.blogspot.com.br/2011/01/cornelio-procopio-as-origens-do.html>]. Acesso em 13 de janeiro de 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.P. 112-121.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: Ensino médio integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez. 3ª ed. 2012. p. 83-105.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Ed. ArtMed. Porto Alegre. 2000.

CZERNISZ, Eliane Cleide. **Reforma do estado e da educação a partir de 1990:orientações para o ensino médio e profissional brasileiro**. In: Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional. Araraquara: FCLAR, 2010. Nº 08. p. 1-14

_____. **Integração da educação profissional ao ensino médio no Paraná: das intenções aos resultados**. Revista Nuances. Presidente Prudente. v. 24, n. 3, 2013. p. 161-177.

CUNHA, Luiz Antonio. **Ensino Médio: atalho para o passado**. Revista Educação & Sociedade. 2017. p.373-384.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. In: Dayrell, Juarez (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.24, p. 40-52, set./dez. 2003.

_____. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade.** Observatório da juventude. UFMG, 2004.

DIEESE. **Nota Técnica do Projeto Desenvolvimento de Instrumentos e Atualização dos Indicadores de Apoio à Gestão de Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda 2015.** Ministério do Trabalho. Brasília. 2016/junho.

_____. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Emprego e Renda.** 2017. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analiseped/ped.html> > Acesso em: 18/07/2017

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo: Série Pesquisa V.6.** Liber Livro. 4ªed. Brasília. 2012.

FIORENTINI, Dario. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil.** Bolema, Rio Claro: Ano 21, nº 29, p. 43 a 70. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Apresentação.** In: RAMOS, Marise (org) et all. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ensino médio integrado: Concepção e contradições.** Editora Cortez. 3º ed. São Paulo 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Entrevista.** Rio de Janeiro, EPSJV/FIOCRUZ, 30 set. 2016. Entrevista a Marise Ramos. Disponível em: <<http://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto>>. Acesso em 02 fevereiro de 2017

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. Oliveira. **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito santo e do Paraná.** In: RAMOS, Marise (org) et al. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná.** In: RAMOS, Marise (org) et al. Ensino médio integrado: Concepção e contradições. São Paulo. Editora Cortez. 3ªed. 2012. p.149-174.

GARCIA, Sandra R. de Oliveira. **A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e desafios.** Universidade Federal do Paraná. Tese. 2009

_____. **Entrevista.** UEL, Londrina. 12/12/2016.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** 2017. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 22/07/2017.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Cornélio Procópio**. Paraná. 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Carta de Conjuntura nº 33**. Publicada em 19 de dezembro de 2016. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/desemprego/>> Data de acesso: 27/06/2017.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em 17/07/2017

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. Editora Cortez. 2ª ed.1997.

_____. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Capitalismo, trabalho e educação, v. 3, 2002. p. 77-96.

LIMA, Agela; SILVA, Ileizi. **Experiências e desafios do estágio nas ciências Sociais** In: Os Estágios nas Licenciaturas da UEL. Londrina. UEL. 2013

LIMA FILHO, Domingos Leite. É necessário resistir ao empobrecimento do currículo. EPSJV/Fiocruz. Entrevista concedida a Cátia Guimarães. Disponível: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-necessario-resistir-ao-empobrecimento-do-curriculo>. Acesso em:01/08/2017.

MARINHO, Ricardo José de Azevedo. **O processo de longa duração da LDB: os primeiros 20 anos**. Cadernos da Educação Básica, vol. 1, n. 3, janeiro. 2017.

MARX, Karl. **O Capital**. In: Grandes Pensadores. Editora Nova Cultural, vol.1. São Paulo. 1985.

MAY, Tim. Survey Sociais: do desenho à análise. Pesquisa Social. 3ed. Porto Alegre: 2004, p. 109-143.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 3. 2013, p. 705-720.

MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)**. Revista Educação & Sociedade. 2017.p.355-372.

NASCIMENTO, Manoel Nelito. **Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas**. Revista Publicatio UEPG. Ponta Grossa. 2007.p.77-87.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica do conceito de Juventude.** Revista Análise Social, vol.XXV (105-106), 1990. p. 139-165,

PARANÁ. **As Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos.** Curitiba. 2006.

PARANÁ. PEE. **Plano Estadual de Educação.** SEED-SETI. Curitiba. 2015.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, no 5/6, p. 15-24, maio-dez. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade). 1997.

POCHMANN, Márcio. **A mão-de-obra brasileira não é cara.** Revista Carta Capital. Entrevista concedida à Sérgio Lirio em 29/06/2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/marcio-pochmann-201ca-mao-de-obra-brasileira-nao-e-cara201d>>. Acesso em 01/08/2017

PORTARIA NORMATIVA Nº 20, de 13 de outubro de 2016. DOU de 14/10/2016 (nº 198, Seção 1, p. 12). Ministério da Educação Gabinete do Ministro. Ministério da Educação. **Dispõe sobre o procedimento de redução de vagas de cursos de graduação, ofertados por Instituições de Ensino Superior - IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, e altera a Portaria Normativa nº 10, de 6 de maio de 2016.** Brasília. DF. 2016.

PRADO, Eleutério. **Valor desmedido e desregramento do mundo e Pós-Grande indústria e Neoliberalismo.** In: Desmedida de valor: crítica da pós-grande indústria. São Paulo: Xamã, 2005. p. 95-137.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização escolar.** Editora Cortez. 12ªed. São Paulo. 1992

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, Celso J. et al. (org). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **O Choque Teórico da Politecnia.** Fiocruz. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 2003. P.131-152.

SEADE. **Análise: Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro.** Maria Helena Guimarães Castro. Agosto 2013

Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Cristo Rei.** Cornélio Procópio - Paraná. 2014.

Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Castro Alves.** Cornélio Procópio - Paraná. 2015.

SEMERARO, Giovanni. **Educação: formar cidadãos conscientes do mundo e dirigentes do próprio país.** Revista Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop, MT, vol. 7, n. 1, p. 156-166, jan./jun. 2017.

SILVA, Ileizi LF. **O papel da sociologia no currículo do ensino médio**. Disponível no sítio do Laboratório de Sociologia, Universidade de Londrina, 2013.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; OLIVEIRA, Rosemary Batista de. **Juventudes, educação e trabalho: estudo de políticas públicas em Londrina (PR)**. In: JEOLÁS, Leila Solberger; PAULILO, Maria Angela Silveira; CAPELO, Maria Regina Clivati (ORGS). *Juventudes, Desigualdades e Diversidades*. Eduel. Londrina. 2007

SPOSITO, Marília Pontes. **Estudos sobre juventude em Educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, no 5/6, p. 37-52, maio-dez. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade). 1997.

_____. **(Des)encontros entre jovens e a escola**. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília. MEC, SEMTEC, 2004. P.73-91.

Procuradoria Geral da República. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5599**. Distrito Federal. 19 de dezembro de 2016.

THIESSEN, Juarez da Silva; ABREU, Rozana Gomes de. **O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares**. Revista Teias, v. 17, n. 47, 2016.

VILLAS BOAS NETO, Antônio. **Memórias, simplesmente memórias**. Editora Midiograf. 2015, p.105.

WACHONICZ, Lílian Anna. **A Epistemologia da Educação**. In: *Fundamentos Teóricos – Metodológicos das Disciplinas da Proposta Pedagógica Curricular, do Curso de Formação de docentes – normal, em nível médio*. SEED. Curitiba. 2006.

WELLER, Wivian. **Um pioneiro da sociologia da juventude**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFPE. Recife.2007.

WOLFF, Simone. **O “trabalho informacional” e a reificação da informação sob os novos paradigmas organizacionais**. In: *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009

WOLFF, Simone. **Desenvolvimento local, empreendedorismo e “governança” urbana: onde está o trabalho nesse contexto?** CADERNO CRH, Salvador, v. 27, n. 70, p. 131-150, Jan./Abr. 2014.

ZOTTI, Solange. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar**. IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia. 2006. Acesso em: [<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/apresentacao.htm>]

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DA ENTREVISTA- SURVEY ONLINE

PESQUISA: JOVENS, ESCOLA E TRABALHO

Olá, sou a Profa. Tainan Rotter Begara Gomes (Professora de Sociologia da Rede Estadual do Paraná) e estou fazendo uma pesquisa de Mestrado em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Profa. Dra. Angela M^a S. Lima. Objetivo compreender como o estudante da última série de cursos profissionais técnicos em nível médio integrado pensa a relação com a escola, com o trabalho e com a disciplina de Sociologia. O resultado final da pesquisa ficará disponibilizado no site da UEL no segundo semestre de 2017. Você não precisa se identificar. Desde já, agradeço a sua colaboração!

1. Você cursa:

- Formação Docente para Anos Iniciais
- Técnico em Administração em nível médio integrado

2. Quantos anos você tem?

- Respostas abertas

3. Você se identifica pertencente a qual Gênero?

- Feminino
- Masculino
- Outros

4. Em qual período você estuda?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

5. Em qual série você estuda? Favor escolher apenas uma das opções a seguir

- 1^a série
- 2^a série
- 3^a série

- 4ªsérie

6. Você se considera: (Favor escolher apenas uma das opções a seguir):

- Preto/a
- Pardo/a
- Branco/a
- Amarelo/a
- Indígena
- Outros

7. Qual seu Estado civil? (Favor escolher apenas uma das opções a seguir):

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- União Estável
- Mora junto
- Outros

8.Quantos irmãos/irmãs têm?

- Respostas abertas

9.Quantos irmãos/irmãs terminaram o Ensino Médio?

- Respostas abertas

10.Quantos irmãos/irmãs terminaram o Ensino Médio Profissional?

- Respostas abertas

11. Você tem filhos? (Favor escolher apenas uma das opções a seguir).

- Sim. Se a resposta for afirmativa, escreva no espaço "Outros" quantos filhos?
- Não.
- Outros

12. Qual é a estimativa renda mensal da sua família (casa)? (Ex: aproximadamente 1.500)

- Respostas abertas

13. Quem mantém financeiramente a família (casa)?

- Mãe
- Madrasta
- Pai
- Padrasto
- Companheiro(a)/Esposo(a)
- Avô
- Avó
- Tio
- Tia
- Irmãos(s)
- Irmã(s)
- Você mesmo
- Todos contribuem
- Outros

14. Qual é a escolaridade da sua mãe? [Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia] Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não alfabetizado
- Primário incompleto (não completo a antiga 4ª série)
- Primário completo (até a antiga 4ª série)
- Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série)
- Fundamental completo (até a antiga 8ª série)
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Técnico completo
- Ensino Superior incompleto (faculdade/graduação)
- Ensino Superior completo (faculdade/graduação)

- Pós-Graduação completa
- Não sei

15.A mãe possui registro em carteira [Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia] Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Não, mas já possuiu antes

16. Qual é a escolaridade do pai? [Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio] Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não alfabetizado
- Primário incompleto (não completo a antiga 4ª série)
- Primário completo (até a antiga 4ª série)
- Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série)
- Fundamental completo (até a antiga 8ª série)
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Técnico completo
- Ensino Superior incompleto(faculdade/graduação)
- Ensino Superior completo(faculdade/graduação)
- Pós-Graduação completa
- Não sei

17.O pai possui registro em carteira [Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio] Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Não, mas já possuiu antes

18. Mora em casa própria? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

19. Você já morou na zona rural? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

20. Qual meio de transporte você mais utiliza para chegar à escola? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Ônibus
- Carro
- Van / transporte coletivo privado
- Moto
- Bicicleta
- Vem a pé
- Outros

21. Quais os principais assuntos que você mais discute em casa? Marque 3 deles. Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Política
- Religião
- Sexualidade
- Drogas
- Educação
- Esporte
- Moda
- Consumo
- Trabalho
- Internet
- Saúde
- Preconceito/ Discriminação
- Meio Ambiente

- Fumo e Bebidas
- Comportamentos
- Novelas/ TV
- Amigos/ vizinhos/parentes
- Nenhum
- Outros

22. Possui uma religião? (Favor escolher apenas uma das opções a seguir):

- Sim
- Não

23. Caso a resposta anterior seja afirmativa, selecione a religião que você pratica:

- Cristã católica
- Cristão evangélica
- Espírita
- Umbanda/ candomblé ou outra religião de matriz afro-brasileira
- Judaísmo
- Islamismo
- Budismo
- Religiões de matriz indígena
- Religiões de matriz oriental
- Outros

24. Já pensou em desistir dos estudos?

- Sim
- Não

25. Caso a resposta anterior seja afirmativa, relate os motivos que te levaram a pensar na desistência dos estudos:

- Respostas abertas

26. Você quer fazer um curso superior (faculdade, graduação)?

- Sim
- Não

27. Caso a resposta anterior seja afirmativa, relate quais cursos ou áreas você almeja:

- Respostas abertas

28. Já pensou em ser professor(a)?

- Sim
- Não
- Outros

29. Caso a resposta anterior seja afirmativa, comente qual disciplina/nível gostaria de lecionar:

- Respostas abertas

30. Quantas horas você geralmente dorme por dia? (Noite + cochilos diurnos)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- 4 horas
- 5 horas
- 6 horas
- 7 horas
- 8 horas
- 9 horas
- 10 horas
- 11 horas
- 12 horas
- Mais de 12 horas

31. Você tem internet em casa (wi/fi, banda larga)?

- Sim
- Não

32. Com que frequência usa a internet por dia? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não acessa todo dia
- Menos de 1 hora por dia
- De 1 a 2 horas por dia
- De 2 a 4 horas por dia
- De 4 a 6 horas por dia
- De 6 a 8 horas por dia
- Mais de 8 horas por dia

33. Quantos livros inteiros você lê por mês? [sem considerar os livros didáticos disponibilizados pela escola] Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não leio
- Nenhum livro inteiro
- 01 livro
- 02 livros
- 03 livros
- Mais de 03 livros

34. Quando escolhe um livro para ler, geralmente este livro é de que estilo? Favor escolher apenas uma das opções a seguir: (marque até 3 opções, por favor)

- Literatura
- Crônica
- Comédia
- Religioso
- Aventura
- Romance
- Suspense
- Ficção Científica
- Biografia/ Autoajuda
- História em quadrinhos
- Policial

- Poesia
- Nenhum
- Outros

35. Você assiste televisão frequentemente?

- Sim
- Não

36. Qual programa de televisão você mais curte?

- Respostas abertas

37. O que você faz geralmente no fim de semana?

- Respostas abertas

38. Faz algum curso/atividade complementar à sua escolarização (inglês, informática, capacitações)?

- Sim
- Não

39. Caso a resposta anterior seja afirmativa, qual atividade complementar você desenvolve ou já desenvolveu?

- Respostas abertas

40. Você trabalha de forma remunerada?

- Sim.
- Não
- Já trabalhou e não trabalha mais
- Está desempregado(a)
- Outros

41. Caso a resposta anterior seja afirmativa, escreva com atividade remunerada você tem desenvolvido:

- Respostas abertas

42. De qual forma você trabalha ou já trabalhou?

- Estágio na área do curso em que está matriculado(a)
- Estágio fora da área do curso em que está matriculado(a)
- Emprego registrado na área do curso em que está matriculado(a)
- Emprego registrado fora da área do curso em que está matriculado(a)
- Mercado informal na área do curso em que está matriculado(a)
- Mercado informal fora da área do curso em que está matriculado(a)
- Outros

43. Quantas horas por dia você trabalha?

- Respostas abertas

44. Desde qual idade você trabalha? Em qual atividade?

- Respostas abertas

45. Por que escolheu um curso profissional técnico em nível médio integrado?

- Sugestão da família
- Qualidade de ensino
- Melhores perspectiva de trabalho
- Influência de amigos/ familiares
- Outros

46. Você pensa em seguir a carreira para qual você tem estudado?

- Sim
- Não

47. Independentemente de sua escolha, justifique sua resposta anterior:

- Respostas abertas

48. Ao escolher o curso profissional em nível médio integrado, você pensava em trabalhar durante os estudos?

- Sim, esta era a minha prioridade

- Sim, mas não era minha prioridade
- Não, não tinha interesse em trabalhar durante os estudos.
- Outros

49. Se você já trabalhou de forma remunerada, qual era o principal destino de sua renda?

- Contribuição na renda familiar
- Gastos com o próprio curso em que está matriculado(a)
- Gastos individuais / consumo próprio
- Gastos destinados de forma parcial à contribuição na renda familiar e gastos individuais
- Outros

50. Como você considera o fato do(a) aluno(a) ter de se dedicar aos estudos e trabalho ao mesmo tempo?

- Impossível associar estudos e trabalho
- Possível associar estudos e trabalho com certa facilidade
- Possível associar estudos e trabalho com certa dificuldade
- Outros

51. Entre escola e trabalho, qual tem sido a sua prioridade durante o curso profissional técnico em que você se encontra?

- Escola em 1º lugar
- Trabalho em 1º lugar
- Ambos têm mesma prioridade
- Outros

52. Após a formatura, qual área você imagina que terá maior prioridade na sua vida?

- Estudos (universidade, cursinho, cursos de qualificação)
- Mercado de trabalho
- Ambos terão mesma prioridade
- Outros

53. Você fez/fará vestibular/ Enem este ano?

- Não
- Sim

54. Caso a resposta anterior seja afirmativa, escreva quais cursos e instituições de ensino superior você tem como objetivo para este ano:

- Respostas abertas

Considerações sobre seu curso e a disciplina de Sociologia**55. Em relação ao curso profissional técnico em nível médio integrado que você cursa, ao se formar, você se sente capacitado (a) para prestar uma prova de vestibular/ Enem com sucesso?**

- Totalmente capacitado (a)
- Capacitado(a)
- Pouco (a) capacitado(a)
- Incapacitado (a)
- Outros

56. Em relação ao curso profissional técnico em nível médio integrado que você cursa, ao se formar, você se sente capacitado(a) para desempenhar a função profissional possibilitada pela sua formação?

- Totalmente capacitado (a)
- Capacitado(a)
- Pouco (a) capacitado(a)
- Incapacitado (a)
- Outros

57. Você considera que este curso contribuiu para sua vida social independente da carreira profissional que seguirá?

- Grande contribuição
- Contribuição moderada

- Pouca contribuição
- Nenhuma contribuição
- Outros

58. Você considera que a disciplina de Sociologia foi (ou está sendo) importante para a sua formação de vida, enquanto cidadão e sujeito social?

- Grande contribuição
- Contribuição moderada
- Pouca contribuição
- Nenhuma contribuição
- Outros

59. Você considera que a disciplina de Sociologia foi (ou está sendo) importante para a sua formação profissional?

- Grande contribuição
- Contribuição moderada
- Pouca contribuição
- Nenhuma contribuição
- Outros

Questões abertas

60. Você se considera mais capacitado(a) para os desafios do mercado de trabalho atual, pelo fato de ter feito curso profissional técnico em nível médio integrado? Sim / Não. Por quê?

- Respostas abertas

61. Você se considera mais capacitado(a) ao vestibular/universidade, pelo fato de ter feito curso profissional técnico em nível médio integrado? Sim / Não. Por quê?

- Respostas abertas

62. Tomando a Escola num sentido geral (ambiente físico, colegas, professores, conteúdos conhecimentos, atividades, estágio), qual significado ela tem para você?

- Respostas abertas

63. De que maneira a Sociologia poderia se tornar mais interessante para a sua formação humana e profissional?

- Respostas abertas

ANEXO B

MATRIZ CURRICULAR DO COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES

Curso : **TEC.EM ADMINISTRACAO-INT ET GN** (943)

Código Matriz : 606282

Nº	Nome da Disciplina (Código SAE)	Composiç ão Curricular	Carga Horária Semanal das Séries				Grupo/Disciplina	O (*)	
			1	2	3	4			
1	ARTE (704)	BNC	0	2	0	0		S	
2	BIOLOGIA (1001)	BNC	0	0	3	2		S	
3	EDUCACAO FISICA (801)	BNC	2	2	2	2		S	
4	FILOSOFIA (2201)	BNC	2	2	2	2		S	
5	FISICA (901)	BNC	0	0	2	2		S	
6	GEOGRAFIA (401)	BNC	2	2	0	0		S	
7	HISTORIA (501)	BNC	2	2	0	0		S	
8	LINGUA PORT. E LITERATURA (104)	BNC	2	2	3	2		S	
9	MATEMATICA (201)	BNC	2	2	3	2		S	
10	QUIMICA (801)	BNC	2	2	0	0		S	
11	SOCIOLOGIA (2301)	BNC	2	2	2	2		S	
12	L.E.M.-INGLES (1107)	PD	0	0	2	2		S	
13	ADMINISTRACAO DE PRODE.MAT. (4019)	FE	0	0	0	3		S	
14	ADM.FINANC.E ORCAMENTARIA (4191)	FE	0	2	0	0		S	
15	COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL (296)	FE	2	0	0	0		S	
16	CONTABILIDADE (1801)	FE	0	0	0	2		S	
17	ELABORACAO E ANALISE PROJETOS (4177)	FE	0	0	0	2		S	
18	GESTAO DE PESSOAS (1513)	FE	0	0	3	0		S	
19	INFORMATICA (4404)	FE	2	2	0	0		S	
20	INTRODUCAO A ECONOMIA (4007)	FE	0	3	0	0		S	
21	MARKETING (4115)	FE	0	0	0	2		S	
22	NOCÖES DE DIR.E LEG.SOC.TRAB. (4168)	FE	0	0	3	0		S	
23	ORGANIZACAO, SISTEMAS E MÉTODOS (4055)	FE	2	0	0	0		S	
24	TEORIA GERAL DA ADMINISTRACAO (1474)	FE	3	0	0	0		S	
			Total C.H. Semanal						
			25	25	25	25			

(*) Indicativo de Obrigatoriedade

ANEXO C

MATRIZ CURRICULAR DO COLÉGIO ESTADUAL CRISTO REI

Matriz aprovada pelo Parecer 259/2013 – CEE em 10/07/2013

Ano de implantação: 2014		Turnos: Diurno e Noturno		Módulo: 40 - Carga Horária Total = 4.800h/a e 4.000 h			
Implantação: GRADATIVA		DISCIPLINAS		Séries		Hora Aula	Hora Relógio
		1º	2º	3º	4º		
BASE NACIONAL COMUM	Arte	2				80	87
	Biologia		3			120	100
	Educação Física	2	2	2	2	320	267
	Filosofia	2	2	2	2	320	267
	Física			3		120	100
	Geografia	3				120	100
	História	2	2			160	133
	Língua Portuguesa e Literatura	2	2	2	3	360	300
	Matemática	2	2	2	2	320	267
	Química		2	2		160	133
	Sociologia	2	2	2	2	320	267
	Sub-total	17	17	15	11	2400	2000
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna			2		80
Sub-total				2		80	87
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Concepções Norteadoras da Educação Especial		2			80	87
	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação			2		80	87
	Fundamentos Históricos da Educação	2				80	87
	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil		2			80	87
	Fundamentos Psicológicos da Educação	2				80	87
	Libras				2	80	87
	Literatura Infantil			2		80	87
	Metodologia de Alfabetização				2	80	87
	Metodologia do Ensino de Arte				2	80	87
	Metodologia do Ensino de Ciências				2	80	87
	Metodologia do Ensino de Educação Física				2	80	87
	Metodologia do Ensino de Geografia				2	80	87
	Metodologia do Ensino de História				2	80	87
	Metodologia do Ensino de Matemática			2		80	87
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa			2		80	87
	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2			160	133
	Prática de Formação	5	5	5	5	800	666
	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	2	2			160	133
	Sub Total	13	13	15	19	2400	2000
	TOTAL GERAL	30	30	30	30	4800	4000

Obs: Em cumprimento a Lei federal nº 11.161 de 2005 e a Instrução 004/2010 – SUEB/SEED, o ensino da língua espanhola será ofertado pelo Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna – CELEM no próprio estabelecimento de ensino, sendo a matrícula facultativa para o aluno.