



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANNA ANGONESE FRANKIV

**O (DES)INTERESSE DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM
UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO**

CURITIBA

2016

MARIANNA ANGONESE FRANKIV



**O (DES)INTERESSE DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM
UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Soraya Corrêa Domingues.

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Frankiv, Marianna Angonese

O (Des)interesse dos Estudantes do Ensino Médio Integrado em
uma Instituição Federal de Ensino. / Marianna Angonese Frankiv–
Curitiba, 2016.

283 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Soraya Corrêa Domingues.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Educação – Desmotivação.
I. Título.

CDD 370.154



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

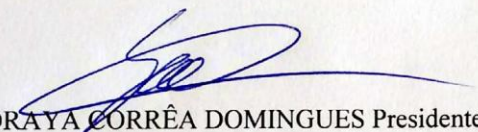
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

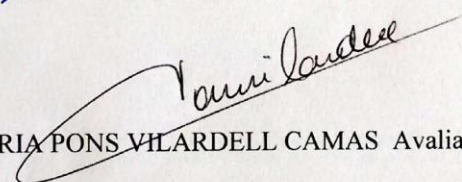
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

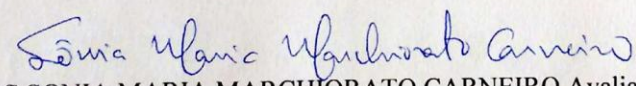
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MARIANNA ANGONESE FRANKIV**, intitulada: " O (DES) INTERESSE DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação.

CURITIBA, 07 de Julho de 2016.


Prof^a SORAYA CORRÊA DOMINGUES Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


Prof^a NURIA PONS VILARDELL CAMAS Avaliador Interno (UFPR)


Prof^a SONIA MARIA MARCHIORATO CARNEIRO Avaliador Externo (UFPR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

*Dedico à minha família, presente em todos os momentos da minha vida,
comemorando comigo cada conquista.*

AGRADECIMENTOS

Seria injusto começar a citar nomes, pois certamente alguém não seria citado por desatenção. Porém, igualmente injusto seria se não citasse a força suprema de todo o universo que me permitiu descobrir pouco a pouco as maravilhas preparadas para mim, entre elas este momento. Gratidão a Deus.

Agradeço com tanta ou mais emoção aos meus pais que, espero eu, estejam conseguindo enxergar os reflexos do bom caminho no qual me conduziram. Sou o que sou por vocês terem me oferecido o melhor de vocês a todo instante de minha vida e pela família maravilhosa que formaram. Gratidão eterna, meus exemplos de união e fortaleza absoluta.

Ao Daniel, que repetidas vezes me dizia que eu dificultava as coisas e com sua lógica de engenheiro e ternura de namorado, conseguiu me provar que tudo pode ser mais simples. Pelas vezes em que eu não pude estar ao seu lado e por todas as inúmeras vezes que você se fez companhia, simples assim, do jeito que você me ensina a viver, obrigada.

Aos meus amigos do trabalho, que acreditam igualmente na educação e a veem como instrumento de mudanças, obrigada. Cada conselho, cada ajuda, cada dica, cada orientação, cada correção, cada ombro amigo, cada palavra confortante ou abraço que afaga. A cada vez que atribuí meu desespero, minha demonstração de ansiedade, meu choro, minha euforia e, por que não, alegria ao Mestrado, quero dizer que tudo foi verdade, que meu sentir poderia ser mais discreto, mas ele é exibido, essa essencialmente sou eu.

Acredito que todos que passam por nossa vida têm algum motivo para ali estarem ou passarem, então a todos que direta ou indiretamente me auxiliaram nesta caminhada, obrigada.

Especialmente agora a minha orientadora, Soraya Corrêa Domingues que tanto admiro, agradeço principalmente por me deixar fazer parte também de sua história como professora orientadora. Muito obrigada por todos os apontamentos tão necessários e o apoio quase que de mãe nestes dois anos.

Ao promissor programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Paraná que me acolheu e me proporcionou complementar meus estudos em educação. Obrigada!

E por fim, mas igualmente importante minha gratidão as professoras doutoras que participaram de minha banca de qualificação e da defesa: Sonia Maria Marchiorato Carneiro e Nuria Pons Vilardell Camas que contribuíram grandemente e essencialmente na elaboração desta pesquisa, modificaram meu olhar e me mostraram que a pesquisar é gratificante. Obrigada!

Procuro uma escola interessada, interessada em ser, no presente interessante.

Snyders, 1993, p.40

RESUMO

Este trabalho propõe como objetivo geral compreender o interesse/desinteresse pelo estudo escolar dos estudantes que hoje cursam Contabilidade no Ensino Médio Integrado. A pesquisa foi realizada em uma Instituição Federal de Ensino localizada em Curitiba, no Paraná. É necessário entender a conjuntura escolar a partir do olhar da pesquisadora, pedagoga, que anseia organizar o trabalho pedagógico de forma essencialmente holística, a fim de responder ao objetivo geral desta pesquisa. Por esse motivo, as variáveis distintas são analisadas para indicação de possibilidades para transformação da realidade observável. Foram identificados no andamento, na organização pedagógica dos cursos e nas relações entre estudantes e professores os problemas e as dificuldades relacionadas ao desinteresse dos estudantes pelo estudo. Dos 8 (oito) cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) ofertados pela instituição, um foi selecionado, pois correspondia aos problemas identificados em relação ao tema. Ao todo foram realizadas 36 entrevistas, sendo 26 estudantes, 8 professores e 2 pedagogas, para entender a percepção deles para com o EMI. A metodologia utilizada para toda a organização da pesquisa foi a Teoria Fundamentada em Dados (TFD), já em relação à teoria, definiu-se pela Fenomenologia. 6 categorias e 48 subcategorias surgiram ao longo da pesquisa para auxiliar na análise dos dados coletados. Na discussão teórica desta dissertação a proposta da pedagogia emancipatória relacionou-se à pedagogia da Complexidade. Esse olhar emancipatório e complexo sobre a escola e sobre o problema desta pesquisa foi decisório e esclarecedor na construção das proposições para esta pesquisa, vistas como possibilidades reais de mudanças e ressignificação para a atual estrutura escolar do EMI, e o despertar, nesta conjuntura, do possível interesse dos alunos pelo estudo. Como resultados concluiu-se que as condições que exerceram influência na maneira do estudante se relacionar com a escola que podem gerar o desinteresse foram as relacionadas às metodologias defasadas dos professores e a postura dos mesmos; o desconhecimento da área do curso por parte dos estudantes; a influência externa na escolha do curso e a falta de interesse no curso técnico; a função da escola para estes estudantes; a falta de identidade da instituição que se reflete na condução pedagógica dos cursos, a condução permissiva da instituição que apresenta-se confusa para professores e estudantes e, por fim, a rotina estafante dos estudantes do curso de Contabilidade Integrado composta por cargas horárias excessivas, trabalho de conclusão de curso e estágio obrigatório supervisionado. Em contrapartida, tudo o que possa aliviar esta rotina estafante passa a ser mais interessante para estes estudantes como os momentos de encontro com seus pares promovendo-se discussões, eventos externos e momentos que ocorram fora de sala de aula, pois não caracterizam processos tradicionais da escola. Este estudo foi valioso para a pesquisadora, que elucidou sua insatisfação e seu anseio em desvelar os motivos do (des)interesse dos estudantes do EMI, bem como espera-se seja de grande valia para toda comunidade escolar que atua hoje com a última etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Interesse. Desinteresse. Complexidade.

ABSTRACT

The present work aims to comprehend both the interest and the lack of interest in educational studies by students who currently attend the accounting course in an Integrated High School (EMI). The research took place in a federal educational institution located in Curitiba, in the state of Paraná. Firstly, it is paramount to understand the school's conjuncture through the eye of the researcher, a pedagogue and educator whose goal is to organize the work in an essentially holistic manner. Thus, all variables were analysed for the indication of possibilities for the transformation of the observable reality. Through the course of the work, both in the educational organization of the courses and in the relationship between students and teachers, it was possible to identify the problems and difficulties related to the lack of interest of pupils for their studies. Out of the 8 (eight) EMI courses offered by the institution, one was selected, due to its correspondence to the main problems related to the subject. In the process, thirty-six (36) interviews were carried out altogether, out of which twenty-six (26) interviewees were students, eight (8) were teachers and two (2) were pedagogues. The main goal of the interviews was to access their perception of the EMI. The Grounded Theory (GT) was chosen as the organizational methodology of the whole research. As for the theory, Phenomenology was the chosen alternative. Throughout the research, six (6) categories and forty-eight (48) subcategories came up as to back up the analysis of the data. In the theoretical discussion of this work, the Emancipatory Pedagogy proposal is related with the Complex Pedagogy. A complex and emancipatory look over the school and the central issue of this research was decisive and enlightening on the proposal design to this research, and it is been seen as a real change possibilities and reframing of the current school structure of EMI, and the awakening, on this conjuncture, of the possible interest in educational studies of the students. As results, it was found that the conditions that influenced in the student's manner of relating to school and could generate lack of interest was related to teacher's outdated methodologies and attitude; the ignorance of the course area by the students; external influence when the course choice and the lack of institutional identity reflected on the pedagogic management of the courses; the permissive conduct of the institution which presents confusing for teachers and students, and finally, the grueling routine of Integrated Accounting course students composed by excessive hours, Final Paper and mandatory supervised internship. On the other hand, anything that may relieve the boredom caused by the exhausting routine makes learning more interesting, as promote discussions, external events and activities outside the classroom, because it does not feature traditional activities of school. This study was both worthwhile and rewarding on the researcher's perspective, helping her understand of her own dissatisfaction as well as her aspiration to unveil the reasons for the interest/disinterest of EMI students. Furthermore, this study will, hopefully, be of use to all the educational community currently involved in the last stage of middle school education.

Keywords: Integrated High School. Interest. Disinterest. Complexity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1: MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA.	23
QUADRO 2: CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.	118
GRÁFICO 1: QUAL ANO VOCÊ ESTÁ CURSANDO?.....	49
GRÁFICO 2: POR QUE DECIDIU PROCURAR UM CURSO TÉCNICO?.....	49
GRÁFICO 3: VOCÊ TEVE LIBERDADE PARA ESCOLHER SEU CURSO?.....	50
GRÁFICO 4: JÁ POSSUÍA INFORMAÇÕES SOBRE O CAMPO DE ATUAÇÃO DO SEU CURSO?	50
GRÁFICO 5: JÁ CONHECIA A GRADE CURRICULAR DO CURSO ANTES DE TER FEITO A ESCOLHA?	51
GRÁFICO 6: QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS POR VOCÊ PARA CONTINUAR ESTUDANDO NO IFPR?	52
GRÁFICO 7: JÁ PENSOU EM DESISTIR DO CURSO EM ALGUM MOMENTO? ...	53
GRÁFICO 8: MOTIVOS PARA QUERER DESISTIR.	53
GRÁFICO 9: APRESENTA DIFICULDADE EM ALGUM CONTEÚDO OU DISCIPLINA?	54
GRÁFICO 10: DISCIPLINAS QUE APRESENTAM MAIS DIFICULDADES.....	54
GRÁFICO 11: APRESENTA DIFICULDADE COM ALGUM PROFESSOR ESPECÍFICO?.....	55
GRÁFICO 12: MOTIVOS DA DIFICULDADE.....	55
GRÁFICO 13: COMO VOCÊ CLASSIFICA A QUALIDADE DE ENSINO QUE RECEBE NO IFPR?	56
GRÁFICO 14: COMO É A SUA ROTINA DE ESTUDO?	56
GRÁFICO 15: QUAIS SUGESTÕES VOCÊ GOSTARIA DE APRESENTAR PARA A DIREÇÃO DE ENSINO PARA DIMINUIR POSSÍVEIS DIFICULDADES?	57
GRÁFICO 16: JÁ FREQUENTOU ALGUM SERVIÇO DE APOIO E ORIENTAÇÃO, COMO HORÁRIO DE ASSISTÊNCIA?.....	58
GRÁFICO 17: VOCÊ TEM ALGUMA SUGESTÃO PARA QUE O HORÁRIO DE ASSISTÊNCIA SEJA MAIS EFICIENTE?	59
GRÁFICO 18: CONHECE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO <i>CAMPUS</i> ? 60	
GRÁFICO 19: MELHORIAS NA INFRA-ESTRUTURA.	60
GRÁFICO 20: QUAIS ATIVIDADES E EVENTOS REALIZADOS NO E PELO IFPR VOCÊ CONSIDERA SATISFATÓRIOS?	61

GRÁFICO 21: VOCÊ GOSTARIA DE FAZER OUTRO CURSO NO IFPR?.....	62
GRÁFICO 22: QUAL CURSO GOSTARIA DE FAZER?	62
GRÁFICO 23: ÁREA DOS PROFESSORES QUE RESPONDERAM À PESQUISA.	146
GRÁFICO 24: IDADE DOS ESTUDANTES QUE RESPONDERAM À PESQUISA.	147
GRÁFICO 25: COMO VOCÊ CONSIDERA A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA?.	156
GRÁFICO 26: QUAIS ASPECTOS LHE TRAZEM MAIS SATISFAÇÃO NO IFPR?	158
GRÁFICO 27: VOCÊ SE ENXERGA NA PROFISSÃO DE TÉCNICO EM CONTABILIDADE?	171
GRÁFICO 28: O QUE É SER UM BOM ALUNO?.....	177
GRÁFICO 29: QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A PROIBIÇÃO DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA?	180
GRÁFICO 30: CONSIDERANDO TODOS OS ASPECTOS DESCRITOS ATÉ AGORA VOCÊ SE CONSIDERA MOTIVADO PARA VIR AO IFPR?	216

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: RELAÇÃO DAS CATEGORIAS COM AS QUESTÕES DAS ENTREVISTAS.	148
TABELA 2: BANCO DE TESES DA CAPES	243
TABELA 3: BANCO DE TRABALHOS DO SCIELO.....	246

LISTA DE SIGLAS

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

CFC- Conselho Federal de Contabilidade

CRC- Conselho Regional de Contabilidade

EBTT- Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EMI- Ensino Médio Integrado

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

ET- Escola Técnica

FHC- Fernando Henrique Cardoso

GT- Grounded Theory

IFs- Instituições Federais de Ensino

IFPR- Instituto Federal do Paraná

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PPC- Plano Pedagógico de Curso

PPP- Projeto Político Pedagógico

RU- Restaurante Universitário

SEMTEC- Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SME/DOT- Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica.

TALE- Termo de Assentimento Livre e esclarecido

TCC- Trabalho de conclusão de curso

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TFD – Teoria Fundamentada em Dados

UFPR- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Sobre a formulação da questão de pesquisa	20
1.2 Objetivo geral	21
1.3 Objetivos específicos	21
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	26
2.1 Natureza da pesquisa	26
2.2 O olhar volta-se à Fenomenologia	28
2.3 O delineamento instrumental e técnico da pesquisa: A TFD	36
2.4 Pontos de encontro e aproximações	40
2.5 Levantamento dos dados	41
2.6 A análise de dados: passos metodológicos	45
2.6.1 Codificação aberta	46
2.6.2 Codificação axial	47
2.6.3 Codificação seletiva	47
2.6.4 Construindo a teoria	48
3 ESCOLA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	65
3.1 Escola como reprodução da sociedade	67
3.2 Educação escolar e contexto social: desafios do atual contexto e a função da escola	72
3.3 Da Modernidade à Pós-Modernidade: definindo a sociedade atual	90
3.4 A Pós-Modernidade, o estudante de hoje e a crise na escola	92
3.5 E o Pedagogo... ..	95
4 O ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA E ESTRUTURA	99
4.1 Os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica	113
5 CAMINHO A SER PERCORRIDO – O CURRÍCULO	123
5.1 Sobre o caminho do currículo	123

5.2 A complexidade como caminho curricular.....	134
5.3 O pensamento complexo e os estudantes do Ensino Médio	138
6 TRABALHANDO COM OS DADOS	146
6.1 Análises e discussões dos dados	146
6.1.1 Os professores entrevistados	146
6.1.2 Os estudantes entrevistados	147
6.1.3 As pedagogas entrevistadas.....	147
6.2 Resultados	148
6.2.1 Categoria: (Des)interesse do estudante na escola	148
6.2.2 Categoria: Conteúdo teórico e prático e (des)interesse.....	181
6.2.3 Categoria: Tempo pedagógico.....	189
6.2.4 Categoria: Relação estudante e professor.....	195
6.2.5 Categoria: Relação estrutura curricular e o estudante.....	201
6.2.6 Categoria: Formação e mercado de trabalho	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS.....	228
APÊNDICES.....	242
ANEXOS	259

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro passa por diversas mudanças, sejam elas políticas, econômicas ou culturais. A escola como parte da superestrutura desse sistema também enfrenta mudanças que o próprio sistema exige, sob o enfoque da formação do educando. Para Saviani (2011), a escola só não tem mais importância para aqueles que já se beneficiaram dela, ou seja, os “desescolarizados”. O restante que não pode usufruir da escolarização, seja no tempo considerado “certo” ou não, ainda vê na escola o principal elo entre a cultura elaborada e a cultura cotidiana, gerando formas de pensar e de sentir para interpretar e intervir em sua cultura (LIBÂNEO, 2013, p. 57). Corroborando esta afirmação, Kuenzer afirma:

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. (KUENZER, 2012, p. 17-18).

O autor Demo manifesta sua posição em relação a esta discussão:

Se a escola for apenas lugar de ensino, não escapará da mediocridade e será substituída, com vantagem, pelos meios modernos de comunicação, muito mais adequados para a tarefa de transmissão do conhecimento: são mais atraentes e atingem a massa facilmente. (DEMO, 2009, p. 18).

Contudo, uma sociedade tão carente de respostas não pode ser considerada do conhecimento, mas sim, da informação. Em Burke (2013, p. 13) se reconhece que a sociedade do conhecimento ocidental inicia na Grécia Antiga e já no século XVI se sistematizava o conhecimento das “mentalidades coletivas”.

Certas¹ da diferença entre conhecimento e informação, pode-se perceber que muitas vezes a informação que chega ao estudante está crua e bruta, assim, é necessário que a escola auxilie-o a “[...] reordenar e reestruturar esta informação. A informação domina, o conhecimento liberta” (LIBÂNEO, 2007, p. 25). Contudo, nessa sociedade (da informação)

¹ Palavra está em primeira pessoa do plural, pois é uma conclusão da pesquisadora com sua orientadora, nos momentos de orientação. Sempre que aparecerem palavras com esta característica tratam-se de conclusões conjuntas.

[...] a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação cultural e científica das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade contemporânea. A escola tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a formação cultural básica a ser provida pela escolarização. (LIBÂNEO, 2013, p. 52-53).

Para Drucker (1992, p. 22 *apud* ARAÚJO; ANDRADE, 2011, p. 42), o advento da sociedade do conhecimento teria implicações de longo alcance para a educação. Ele se referia à introdução dos computadores na vida das crianças e dos jovens “[...] como se fossem extensão de si mesmas”. Em suas previsões, “sozinho, o advento dessas poderosas ferramentas tecnológicas iria forçar as escolas a mudar”.

Lima (2007, 2011), Senge (2005) e Drucker (1992), citados por Araújo e Andrade (2011), consideram o momento como era de enormes mudanças desde a era industrial, mas “[...] ainda é comum que a escola seja olhada apenas sob o ponto de vista pedagógico, isolado do seu contexto político mais abrangente, [...] como se a educação se reduzisse aos seus muros e aos seus atores” (ARAÚJO; ANDRADE, 2011, p. 45). Para os autores, a escola tem sua função histórica de ensinar, mas deve ir muito além disso, buscar autonomia e inovação para emancipação e não aceitar seu “fracasso” (ARAÚJO; ANDRADE, 2011, p. 42).

A forma como esta escola se organiza também é um importante indício que pode contribuir para os esclarecimentos necessários sobre o tema desta pesquisa:

As pesquisas que buscam saber que características de uma escola fazem diferença no que diz respeito ao nível da qualidade de ensino, e que ganham reputação na comunidade, mostram que o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão - faz diferença em relação aos resultados escolares dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 22).

E, pode-se assim dizer, faz diferença em relação aos interesses e expectativas de futuro dos estudantes, seja na vida social, profissional ou cultural.

Se assim não for, Snyders justifica que as diversas instâncias que tentam substituir a escola “[...] por vias diferentes, lhes transmitem a sensação de uma escola onde nada de válido se passa a cultura aí dispensada não conteria o mínimo valor real [...]” (SNYDERS, 2005, p. 12).

Acredita-se que a escola nunca esteve sozinha em sua função de ensinar, mas, se antes seus “concorrentes”² podiam ser ao menos mascarados, hoje as mídias e as diversas instâncias que se dizem educativas não escondem o potencial de ir adiante na tentativa de substituir a escola (LIBÂNEO, 2007). O autor ainda alerta que há “propostas que querem fazer dela meramente um lugar de convivência social.” (2007, p. 25). Propostas essas que, arrisca-se dizer, beiram ao absurdo.

A escola, querendo ou não, faz parte do todo social em qualquer momento histórico-cultural-político-econômico das civilizações. Para Pistrak (2000, p. 29), “A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo, sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil”. Transpondo para os tempos atuais, Costa (2007) alerta e tenta enxergar uma proposição:

Parece que a escola do século XXI ainda se mantém como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. Ela não carece de vitalidade. **A própria sociedade a faz vital.** [...] Mas uma escola que fala a língua do seu *tempo espaço* poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e educação dos humanos. (COSTA, 2007, p. 21, comentário próprio em destaque).

Mas, afinal, como “continuar fazendo a diferença”? Muitos autores, como Libâneo (2011, 2013), Pimenta (1999), Saviani (1980, 1991, 2011), Freire (1983, 2014), Giroux (1997, 1993), Kuenzer (1997, 2000, 2012) e Ferreti (2011, 2014), defendem a mudança na estrutura organizacional da escola para buscar renovar a escola de acordo com as novas necessidades dos sujeitos nela envolvidos. E, nesse sentido, Libâneo enfoca:

[...] a escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos próprios da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente. (LIBÂNEO, 2013, p. 94).

Arrisca-se a incluir nesta citação os rumos de mudança da cultura escolar pelo olhar dos estudantes, que nela passam a maior parte de seu dia: “A escola

² Para Libâneo (2007), os tidos “concorrentes” da escola são as poderosas mídias: a televisão, o computador, o celular, as diversas tecnologias hoje existentes, que conseguem dominar principalmente os jovens, atraindo-os e até mesmo tentando substituir as funções da escola.

deve proporcionar aos jovens, vontade de viver, e oferecer-lhes sustentação e ponto de apoio” (FREUD, 1984 *apud* SNYDERS, 1993, p. 21). Freud e Snyders não vivem mais, mas deixaram diversas contribuições sobre as escolas do seu contexto sócio-histórico, que coadunam com os estudos atuais, de modo particular, sobre as escolas brasileiras. A sintonia com o momento atual pode ser vista quando Snyders afirma:

Eu gostaria de dizer: somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade. [...] Afirmando que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele. (SNYDERS, 1993, p. 27).

Pois bem, a civilização de Snyders é a mesma que hoje, no nosso contexto, reclama das características expressas pelos jovens sentados nos bancos enfileirados de sua sala de aula, muitas vezes não apropriada, com mais estudantes do que comporta o espaço e que acaba por aflorar neles o sentimento de desinteresse por tudo o que estão vendo, sentindo e pensando sobre esta instituição.

*“Esta é uma obra de ficção, qualquer semelhança com fatos e pessoas reais torna-se uma mera coincidência”*³. A escola de hoje reflete as palavras de Snyders. Porém, há de se elucidar que esta não é uma obra de ficção e que qualquer semelhança com fatos e pessoas reais não é tampouco coincidência, se não constatação.

Por fim, com base nessa discussão sobre a escola, e principalmente compartilhando o sentimento de Snyders sobre a percepção e a visão que os jovens têm da escola, o tema do desinteresse dos jovens em relação a esta instituição se fez relevante neste estudo. Corroborando Snyders (1993), considera-se que a visão que o jovem tem da escola e o que pretende com ela é essencial:

Não basta que na escola se formem os instrumentos, os métodos e os hábitos destinados essencialmente a servir ao “mais tarde”. Manifesta-se cada vez mais a preocupação com uma cultura escolar suscetível de responder às demandas atuais dos jovens. (SNYDERS, 1993, p. 35).

³ Frase comumente usada na área artística, principalmente no cinema.

O levantamento feito no banco de teses da Capes e na Scielo, abarcando o período de 2011 a 2015 (APÊNDICE 1), aponta para o escasso número de pesquisas que se referem especificamente ao participante⁴ e sua percepção da última etapa da Educação Básica.

É essencial que se destaque que estas buscas relacionam-se ao Ensino Médio Integrado (EMI) e por mais que todas as produções (ver APÊNDICE 1) não contemplem esta peculiaridade, os resultados obtidos foram essenciais para se perceber que o tema desta pesquisa já está em um patamar minimamente reconhecido em sua relevância, necessitando, porém, de aprofundamento.

Além da percepção dos estudantes, outro fator foi motivacional a esta pesquisa. Ao observar a rotina de uma pedagoga de uma instituição federal de ensino, é possível afirmar que, muitas vezes, ela é marcada pelo trabalho de identificar o andamento e a organização pedagógica dos cursos e, dentre eles, os professores e os estudantes. Identifica-se, assim, nas relações, os problemas e as dificuldades relacionadas aos desinteresses dos estudantes e a identificação dos professores que se mostram atônitos e chegam a seu limite quanto à atuação profissional em sala de aula.

A pesquisadora, em sua vivência escolar, testemunhou as reclamações dos professores, estas sensações e angustiantes desabafos se davam em conversas informais nos corredores e corriqueiramente em reuniões da equipe pedagógica, mas principalmente em um dos momentos que na Instituição se denomina Pré-Conselho⁵. Estas reclamações despertaram o interesse para a pesquisa, pois se percebeu que, muitas vezes, estes professores conseguiam ministrar suas aulas sem grandes problemas, mas saíam da sala de aula com a angustiante sensação de que não fizeram diferença alguma no dia, ou mesmo na escolarização desses estudantes. Na visão destes professores, o proposto durante a aula não foi satisfatório a ponto de os estudantes manifestarem o mínimo interesse pelos conteúdos ministrados. Opiniões estas que corroboram Giroux:

[...] os educadores em todos os níveis do sistema educativo e por todo o mundo sentem uma desmotivação crescente - e mesmo frustração - porque se sentem ultimamente forçados a recuar em vez de avançar, no sentido de

⁴ Assim coloca-se o estudante por ser sujeito agente e não somente sujeito passivo.

⁵ Um momento anterior ao acontecimento do Conselho de Classe, no qual os professores se reúnem com as pedagogas da Instituição para um diálogo sobre o perfil das turmas e dos estudantes para os quais dão aula.

criarem desafios para si próprios, quer na sua condição de profissionais, quer cidadãos, a fim de corresponderem às necessidades das nossas sociedades em rápidas mudanças. (GIROUX, 2003, *apud* OLIVEIRA; CISOTTO, 2011, p. 32-33).

Com o apresentado, tem-se a formulação da questão central desta pesquisa:

1.1 SOBRE A FORMULAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA

A formulação da questão de pesquisa para esta metodologia se faz a partir do pensamento de que “[...] o fenômeno proposto para a investigação ainda não foi devidamente esclarecido, pelo menos no contexto em que se realiza a pesquisa” (GIL, 2010, p. 143). Neste sentido, a questão de pesquisa é vista como o ponto de partida da construção da pesquisa, principalmente como uma “[...] possibilidade de descoberta”. Isto define que o problema “[...] não pode ser restrito nem focalizado”, mas extenso e genérico para não limitar esta possibilidade, e assim, “[...] abranger um universo suficientemente amplo de possibilidades” (GIL, 2010, p. 144).

Assim tem-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as condições escolares exercem influência no (des)interesse dos estudantes cursando Contabilidade, no Ensino Médio Integrado (EMI)? Para responder a questão, a pesquisa procura desvendar a visão do estudante sobre a escola e o que pode gerar o (des) interesse ou a falta de intencionalidade ao estudo?

Importante esclarecer que os parênteses (também no título desta pesquisa) foram colocados em torno do prefixo “des” para deixar claro que a pesquisadora não está condenando os estudantes ao desinteresse, e sim, que este está sendo investigado e pode-se descobrir tanto o que pode gerar desinteresse como o que gera o real interesse destes estudantes.

As questões desta pesquisa giram em torno da percepção que os estudantes têm de sua escola, na qual passam a maior parte de seu tempo e de quais são seus interesses e desinteresses no universo escolar. Consideram-se todos os elementos supracitados como intrínsecos ao estudo pretendido, visto que a visão dos jovens da instituição em que estudam pode ser considerada, se não a mais rica contribuição para uma mudança significativa, uma das melhores para tamanho efeito.

Na linha destas preocupações, o presente trabalho tem os seguintes objetivos:

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender o interesse/desinteresse pelo estudo escolar dos estudantes que hoje cursam Contabilidade no Ensino Médio Integrado em uma Instituição Federal de Ensino.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a relação entre tempo e conteúdos pedagógicos para o ensino no curso de Contabilidade no Ensino Médio Integrado.

- Analisar a relação entre conteúdos pedagógicos do curso de Contabilidade e o mercado de trabalho.

- Analisar a visão dos estudantes, professores e pedagogas do Instituto Federal do Paraná sobre a relação da escola de Ensino Médio Integrado e a realidade do estudante.

- Analisar a relação entre estudantes e professores, na prática pedagógica, identificando elementos de interesses e desinteresses.

O campo de pesquisa é uma Instituição Federal de Ensino e faz parte da rede IFs⁶ do Brasil que oferecem integração da Educação Básica com a Profissional. Esta peculiaridade de ensino para Kuenzer (2014) é de alta relevância, visto que não é um consentimento global a maneira como os jovens se formam, visto que a conjuntura política, social e econômica de cada país influencia na maneira de se entender e se conceber a formação do jovem estudante.

Para a autora, no Brasil os jovens se inserem no mundo do trabalho precocemente, realidade esta distinta dos países desenvolvidos. Nessa perspectiva, a proposta de estrutura do Ensino Médio Integrado (currículo dos Institutos Federais de Educação) “[...] é muito brasileira, pois responde às necessidades dos trabalhadores a uma educação mais focada”⁷. A autora considera a proposta muito recente e por esta razão a concepção curricular e as práticas docentes ainda estão

⁶ Rede criada pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências.

⁷ Entrevista concedida ao programa “Educação em Pauta” Edição nº 07, promovido pelo IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte), em 21 de dezembro de 2014. Disponível em www.youtube.com/watch?v=sx7JBjcTBsg. Acesso em: 07 jul. 2015 às 21h10.

sendo construídas. Por isso, esta pesquisa se torna relevante, no que diz respeito à contribuição científica que ela construirá.

Chegar a este décimo terceiro ano consecutivo de estudo já não é fácil, mas o que acontece, nesta última etapa da formação básica, que tanto desestimula estes jovens? Esta pesquisa tem como recorte uma instituição de ensino federal criada pela Lei nº 11.892, de 2008, que regulamenta e institui “a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os 38 institutos federais hoje existentes no país”⁸.

A metodologia desta pesquisa é de abordagem qualitativa, que exige alguns métodos diferenciados: como abordagem metodológica utilizou-se a Teoria Fundamentada em Dados (TFD), associada ao Fundamento Teórico da Fenomenologia. Demo, ao se referir à metodologia, diz que:

A metodologia científica não é um receituário, não podendo, pois, ser reduzida a esquemas prévios de como se faz um trabalho científico. Sua primeira tarefa é **fundamentar a atitude questionadora**, ancorada na pesquisa permanente, evitando todos os modos à subserviência a paradigmas vigentes. (DEMO, 2009, p. 35, grifo do autor).

Segundo Creswell, o método qualitativo de pesquisa “[...] emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados” (2010, p. 206). Godoy complementa:

[...] a pesquisa qualitativa [...] parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

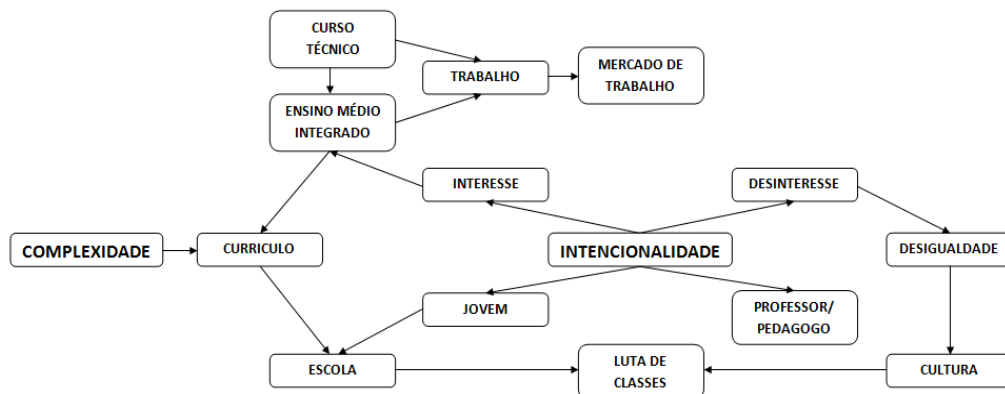
Todos os aspectos levantados até aqui estão ancorados em diversos autores que, em cada capítulo, embasaram proficuamente as discussões. O quadro a seguir ilustra a complexidade em torno das discussões propostas nesta pesquisa. Nesse sentido,

⁸ Disponível em <http://curitiba.ifpr.edu.br/menu-institucional/o-instituto/> Acesso em: 09 jul. 2015.

Pistrak defendia que era preciso superar a visão de que a escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam. Diz ele, *é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida*. Ou seja, [...] interligar diversos aspectos da vida das pessoas. (CALDART, 2000, p. 11, prefácio de PISTRAK, 2000).

Assim, pode-se visualizar a pesquisa da seguinte forma:

QUADRO 1: MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA.



FONTE: A autora (2016).

Para “fundamentar a atitude questionadora” do estudo o capítulo 2 detalha a metodologia da pesquisa e suas peculiaridades. Werneck (1991), Junior (1991), Tarozzi (2011), Lakatos e Marconi (2001), Gil (2010) e Creswell (2010) foram alguns autores que respaldam essa construção.

No capítulo 3 a discussão refere-se ao histórico das tendências educacionais, até chegar ao momento atual. Para tanto, Saviani (1980, 1991, 2011), Giroux (1987), Libâneo (2011, 2013), Snyders (2005), entre outros, continuam a análise histórico-cultural da escola e as desigualdades escolares e sociais e fundamentando nesse contexto, trata-se da escola atual e, para isso, apontam-se características e conceitos do período Moderno e da Pós-Modernidade com Giroux (1987, 1993), Gallo (2006) e Gentili (2002). No subitem em que se trabalha com o conceito de crise na escola, os autores Costa (2005, 2009), Bauman (1998, 2000), Green e Bigum (1995) e Silva (1995) trazem contribuições para a discussão sobre o

papel da escola e a identidade dos jovens em uma sociedade que vive num fluxo contínuo entre a Modernidade e a Pós-Modernidade.

No capítulo 4 faz-se um resgate do histórico do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica e que é o palco desta pesquisa. Os autores Saviani (2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), Ferreti (2011) e, principalmente, Kuenzer (1997, 2000, 2012) trazem uma visão histórica das políticas governamentais de cada época do Ensino Médio e suas diversas mudanças até hoje, tendo como modalidade de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico.

O capítulo 5 traz um levantamento das visões de currículo e a contribuição das teorias críticas que abrem a visão para possibilidade de mudanças na escola. Althusser (1985), Silva (2013), Goodson (2007, 2013), Traldi (1977), Apple (1989, 2006), Abramowicz (2011), entre outros autores, fundamentam este capítulo. O subcapítulo denominado “A Complexidade como caminho curricular” complementa a discussão traçada até então, pois fez-se necessário e essencial apropriar-se de considerações e de contribuições de George Snyders (1988) que tem, entre suas obras *A alegria na escola* (1987), *Escola, classe e luta de classes* (2005) e *Alunos felizes* (1993), que traz uma visão otimista do cenário educacional do século XX de forma atemporal. Neste sentido, Freire (1983, 2006, 2014), Saviani (1991, 2011), Libâneo (2013) e Pistrak (2000) contribuem para as proposições para uma escola transformada. Por fim, buscou-se, como possibilidade de uma escola ressignificada, alguns elementos que o paradigma do pensamento complexo traz, entre eles, a reforma radical do pensamento e a transdisciplinaridade, embasadas em Edgar Morin (1975, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2013), Martinazzo (2010) e Pistrak (2000), que, antes mesmo de Morin, já utilizava o termo “complexo” como proposição para o ensino.

O Capítulo 6 enfoca a análise interpretativa dos dados, resultados e discussões obtidas durante a pesquisa de campo, com base nos autores citados anteriormente.

À luz da análise dos dados coletados e da teoria construída nesta pesquisa, as Considerações Finais apresentaram-se como considerações indicativas de uma pesquisa que conseguiu responder seu objetivo geral e que propôs ações para que se efetive uma nova formulação pedagógica e curricular dentro da instituição campo de pesquisa.

Todo o desenvolvimento da pesquisa se deu de forma dialógica, na qual os elementos, conceitos e categorias vão se entrelaçando e se relacionando, de forma a fazer o leitor compreender o complexo movimento, que tanto origina quanto faz parte da superestrutura escolar.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, nomear este capítulo como “fundamentos teórico metodológicos” significa considerar que a própria pesquisadora, que também é pedagoga da escola, campo de pesquisa, deve estar consciente do olhar em relação à escola; por isso a necessidade e a relevância de uma atitude filosófica de interpretação e compreensão do fenômeno estudado.

Ao longo das leituras sobre metodologia, depara-se com inúmeras maneiras de referenciar a pesquisa, ao passo que cada uma delas tem sua particularidade, sua especificidade. Esta pesquisa, por sua vez, foi assim classificada:

- Pela área do conhecimento: Ciências Humanas.
- Por sua finalidade: pesquisa aplicada, que, segundo Gil (2010), é “voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica” (p. 27).
- Por seus objetivos gerais: pesquisa descritiva, pois busca “[...] levantar opiniões, atitudes, crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis [...]” (GIL, 2010, p. 28).

A presente pesquisa pode ser definida como pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico, delineada pelo procedimento metodológico da *Grounded Theory* - Teoria Fundamentada em Dados (TFD).

A pesquisa qualitativa pode ser entendida, nesse estudo, como aquela que

[...] envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

André (2008) elucida que o estudo da prática escolar, presente na pesquisa em andamento

[...] não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRÉ, 2008, p. 42).

A presente pesquisa sendo considerada de abordagem qualitativa apresenta algumas características peculiares:

A pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas. (BARDIN, 1977 *apud* CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIROS, 2014, p. 14).

Para Minayo (2013), a pesquisa qualitativa trabalha com uma realidade que não pode ou ao menos não deveria ser quantificada: “Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21).

Corroborando a autora acima, Campos se manifesta:

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (*corpus*), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados (...). (CAMPOS, 2004, p. 610).

Conclui-se que, justamente por se tratar de uma pesquisa que “[...] se aprofunda no mundo dos significados” (MINAYO, 2013, p. 22) e intencionalidades, questões que não podem ser mensuradas em números e se findar nisso, a pesquisa qualitativa requer técnicas de análise destes dados cheios de significados e imbuídos de intencionalidades referentes a um contexto.

Esta pesquisa também apresenta aproximações com o fundamento teórico metodológico da Fenomenologia. João Ribeiro Junior (1991) justifica o surgimento da Fenomenologia quando Edmund Husserl (1859-1938), o idealizador, passa a questionar a forma “psicologizada”, em que todas as coisas e fenômenos eram analisados e explicados. A época dos meados do século XIX era marcada pelas ideias do positivismo e pela separação radical entre Filosofia e Ciência. Contudo, a Filosofia, a Lógica, a Ética e a Estética se fundamentavam na Psicologia, porém, esta abordagem passou a ser requerida de forma “desmensurada” e Husserl, em seu contexto, incluiu o conceito de essência para poder explicar fenômenos:

segundo Junior (1991, p. 15), “[...] as leis lógicas, sustentáculos da unidade de toda ciência, não podem, de acordo com Husserl, fundamentar-se na psicologia, ciência empírica, e, como tal, sem a precisão das regras da lógica”. Para o autor, a consciência tem sua característica fundamental na intencionalidade, não podendo haver a dissociação entre ato e objeto. Surge aí uma nova maneira de interpretação do mundo e observação dos fenômenos: “A Fenomenologia ensina, desta forma, como conseguir a vivência da realidade, através da descrição do fenômeno que a experiência nos oferece, para chegar a sua essência”. E se a experiência e a essência têm fundamental papel na Fenomenologia, esta se apresenta como inacabada, num diálogo e reflexão infinitos (JUNIOR, 1991, p. 16). Assim, Junior (1991, p. 44) enfoca: “A Fenomenologia não propõe uma fuga da realidade do fato, nem menospreza ou separa a essência da existência, mas procura apreender em si mesmo esse fato”. Nesta pesquisa a essência do desinteresse dos estudantes do Ensino Médio Integrado será apreendida na experiência da pesquisadora sobre o fenômeno.

Enunciado o cunho fenomenológico desta pesquisa, faz-se necessário justificar a TFD. O procedimento metodológico TFD se justifica em Gil (2010), visto que esta é considerada uma teoria específica a ser aplicada em determinado grupo ou situação, não sendo passível de generalização, por isso: “Não pode ser encarada como uma verdade absoluta, mas como a explicação de uma realidade tornada real pelos sujeitos da pesquisa” (p. 42).

Por ser substantiva é uma teoria com amplitude restrita, refletindo uma determinada realidade, cujos resultados não podem ser aplicados para outros contextos.

2.2 O OLHAR VOLTA-SE À FENOMENOLOGIA

A abordagem Fenomenológica desta pesquisa auxiliou na forma de enxergar o mundo através da apreensão da essência do objeto-fenômeno interesse/desinteresse dos estudantes, a partir da vivência da realidade. A intencionalidade da pesquisadora surgiu através da vivência que pôde torná-la sensível ao fenômeno e pôde desvelar sua essência.

A base do que se observa na Fenomenologia é em si a percepção, mas não uma simples percepção: “[...] a percepção não é aquilo que acolhemos pelo olhar como ‘formas’ de conjuntos preexistentes. Ela tem sentido em função da subjetividade viva do ser que percebe – do próprio corpo enquanto centro de perspectiva” (CREMASCO, 2009, p. 52), no sentido de “[...] fixar-se no modo como o conhecimento do mundo acontece, na visão do mundo que o indivíduo tem” (GIL, 2010, p. 40), o que é preciso intuir do fenômeno analisado, qual a forma de se intencionar o fenômeno e principalmente qual é o modo de compreender e descrever o mundo vivido, a relação sujeito-objeto, portanto, é o enfoque não admitindo a separação destes. Por isso, “[...] a fenomenologia constitui muito mais como uma postura, um modo de compreender o mundo, do que como uma teoria, um modo de explicá-lo” (GIL, 2010, p. 39).

A presente pesquisa apresenta característica fenomenológica, pois o problema de pesquisa

[...] corresponde mais a uma insatisfação do pesquisador em relação aquilo que ele pensa sobre algo. Algo o incomoda, gerando uma tensão que o leva a buscar a essência do fenômeno. Fenômeno este que, ao mesmo tempo em que lhe cause estranheza, também lhe é familiar, pois faz parte da realidade vivida. (GIL, 2010, p. 136).

O autor ainda explica os dois momentos distintos do método fenomenológico, sendo eles a redução fenomenológica e a redução eidética:

A redução fenomenológica [...] consiste em restringir o conhecimento ao fenômeno da experiência de consciência, o que implica desconsiderar o mundo real, colocá-lo “entre parênteses”. [...] A redução eidética⁹ [...], por sua vez, consiste na redução do objeto da percepção à ideia [...] para permitir a intuição das essências. Consiste na sua análise para encontrar o seu verdadeiro significado. Isso porque tudo o que as pessoas têm em sua mente decorre de informações proporcionadas pelos sentidos. Por essa influência dos sentidos existem várias imagens possíveis de um mesmo objeto, embora todas significando a mesma coisa, constituindo a sua essência. (GIL, 2010, p. 39-40).

O objeto da percepção mencionado acima tem papel de destaque na Fenomenologia, visto que seu conceito permite a explicação do fenômeno conceito central da abordagem fenomenológica. De fato, “Objeto não é sinônimo de coisa. O

⁹ Vale ressaltar que, soando estranho, a redução eidética assim se nomeia por se referir a *eidōs*, que é a essência. Assim sendo, a Fenomenologia é, pois, um método eidético. (JUNIOR, 1991, p. 43).

objeto é a coisa enquanto está presente à consciência. Fenômeno é, pois, [...] o aparente, é a aparência” (JUNIOR, 1991, p. 23). O objeto da percepção para esta pesquisa é o (des)interesse dos estudantes, sendo colocado o “des” entre parênteses, pois há a necessidade de desvelar essencialmente, através de uma análise sensível, o que está por trás do que aparenta ser este objeto-fenômeno.

Outro conceito já mencionado é a essência, que é o objeto do conhecimento intuitivo, sendo captada não “[...] no seu aspecto formal, mas na unidade constituída pela matéria e pela forma” (WERNECK, 1991, p. 154); portanto, as essências não podem ser consideradas algo desenvolvido sobre a realidade, mas sim apreendidas pela intuição dentro da realidade. “A Fenomenologia deseja apenas penetrar na essência [...]” (JUNIOR, 1991, p. 27). Assim, qual é a essência do fenômeno desinteresse? A análise descobrirá.

Outro conceito fundamental na Fenomenologia é a vivência. Para sua definição, é necessário retomar o conceito de redução eidética e perpassar o conceito de essência. Werneck (1991) auxilia ao afirmar que

Essa redução levaria à intuição da essência, que passaria assim a ser, objeto de conhecimento intuitivo. [...] Mostra a Fenomenologia que a consciência sendo sempre consciência de alguma coisa tem como característica ser intencional, a intencionalidade¹⁰. (WERNECK, 1991, p. 154).

Isto posto, a vivência “É o que fica para o sujeito (o Eu) de sua redução do objeto (fenômeno visado)” (JUNIOR, 1991, p. 26). Assim, na medida em que o sujeito vai estabelecendo relações com o objeto (intrinsecamente ligado à consciência), vai realizando essas reduções e, por fim, as vivências. A intencionalidade da pesquisadora surgiu através da vivência que pôde torná-la sensível ao fenômeno e, por isso, o percebeu passível de ter desvendada sua essência.

Para Junior (1991), a intuição¹¹ possibilita que o sujeito, frente ao fenômeno, possa apreender e incorporar a sua consciência à vivência. As condições nas quais

¹⁰ A intencionalidade é “a propriedade do conhecimento que informa o sujeito do outro como fenômeno. [...] Através da relação mediadora cognitiva da intencionalidade, sujeito e objeto tornam-se inseparáveis” (JUNIOR, 1991, p. 85).

¹¹ Intuição para Junior (1991) é “o ato de consciência pelo qual o fenômeno está presente à consciência. A intuição só atua no imediatamente dado. É assim, infalivelmente verdade e, neste sentido, a intuição, a evidência e a verdade coincidem” (p. 45).

são criados os conhecimentos têm sua importância, inclusive, para que o sujeito possa também se autoconhecer neste processo, num infinito movimento de coexistir com tudo que está posto no mundo e na realidade, ao revelar o mundo, acaba por revelar-se também neste mundo que o engloba na máxima “Por intermédio do meu corpo entro no mundo e entra o mundo em mim” (JUNIOR, 1991, p. 72). Merleau-Ponty (1999) elucida a união corpo-sujeito:

O sentir [...] investe a qualidade de um valor vital, primeiramente a apreende em sua significação para nós, para esta massa pesada que é nosso corpo, [...] O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 83-84).

Merleau-Ponty ainda contribui: “O mundo fenomenológico é não o do ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de uma sobre as outras [...]” (1999, p. 20).

A Fenomenologia fundamenta a descrição dos fenômenos ao “[...] revelar o sentido autêntico do fato” (JUNIOR, 1991, p. 43), esta é sua fundamental preocupação. Ainda para Junior, é esclarecedor destacar que a Fenomenologia considera que o mundo interior tem o potencial de modelar o mundo exterior e que “[...] o estudo científico dos fenômenos deve, [...] principiar pela análise do mundo interior, isto é, pela análise dos processos subjetivos (pessoais ou culturais) em que se moldam os fenômenos externos” (JUNIOR, 1991, p. 44).

Para Husserl, segundo Junior, é somente assim que “[...] poderemos alcançar, com evidência e certeza, a própria essência das coisas, sua estrutura lógica necessária” (JUNIOR, 1991, p. 16). E por falar em estrutura lógica, o autor ainda finaliza revelando que a Fenomenologia constitui-se “[...] numa introdução ‘lógica’ às ciências humanas, à medida que vai procurando definir *eidéticamente* seu objeto” (p. 71).

Vale destacar a Fenomenologia como embasamento teórico-metodológico para a Educação. Para Saviani (2011, p. 51-52), ainda que haja muito tempo, a abordagem fenomenológica privilegia o fenômeno, ou seja, “[...] a práxis, coerente como nosso ponto de vista, segundo o qual o filosofar se constitui num refletir sobre

os problemas da existência, isto é, sobre o homem atuando dialeticamente no mundo num processo de transformação”. Assim, para o autor “[...] a prática das reduções (*eidéticas*) faz com que as relações existenciais vão se desvelando e evitando perder-se no ‘emaranhado das contradições’” (p.52).

A Educação é um fenômeno de instância moral e, de fato, sempre conduzirá a uma direção; neste sentido, todo conhecimento deveria ser direcionado a fim de adquirir um sentido que resulte na intencionalidade do sujeito e que cada sujeito, assim, pudesse ter um modo seu de conhecer (WERNECK, 1991). A partir desta afirmação, apreende-se que o educador, frente ao sujeito-aluno, não pode interferir de maneira prejudicial na intencionalidade do estudante, na maneira como este constrói seu modo de conhecer. A interferência é inevitável, mas o educador deve saber, acima de tudo, o quanto interfere na formação da intencionalidade do sujeito-aluno, ou seja, no processo de tomada de consciência da realidade.

Werneck (1991) enfatiza esta questão e justifica a Fenomenologia como teoria para Educação, pois, na medida em que é

[...] possível à apreensão dos “eidos”, é possível uma comunicação entre os seres humanos e assim uma ação educacional não como perfeito direcionamento ou plena interferência, mas como influência não mensurável, na formação da intencionalidade. (WERNECK, 1991, p. 150).

Insiste-se no conceito de intencionalidade em vista do termo interesse/desinteresse nesta pesquisa que, a princípio, são os conceitos eleitos a serem analisados, principalmente pela percepção da realidade e do mundo, revelados através dos estudantes participantes. Assim,

É a intencionalidade associada à noção de campo perceptivo em situação, inicialmente apontada em “Fenomenologia da Percepção” que nos possibilita falar que não percebemos o olho, mas o olhar, assim como não percebemos o rosto corado, mas a vergonha. Isso nos dá uma dimensão existencial para todas as percepções e vivências. (CREMASCO, 2009, p. 54).

Para Werneck (1991), a Educação chega, neste sentido, num paradoxo: o desejo que o educador tem de fazer o educando autodeterminar-se¹², mas ao mesmo tempo, o desejo de querer que este apreenda os valores que ele passa, segundo sua ordem de importância e não a que o educando possa vir a escolher. A autodeterminação, no entanto, não é simplesmente um pedido ou verbete do educador para o estudante; a apreensão de valores se faz por vivências de situações concretas. Para Werneck (1991), ao apresentar e defender valores “[...] o educador é obrigado a rever suas posições e a fazer ele próprio a redução e a passar a mensagem da necessidade da hierarquização pela apreensão do essencial” (p. 151).

Essa apreensão do essencial, para a autora, auxilia principalmente na superação do processo educacional, que no Brasil, histórica e culturalmente, apresentou-se e apresenta-se superficial na apreensão teórica, por vezes difuso, confuso e até mesmo indefinido, ancorado e acomodado muitas vezes num “[...] sistema unificado, totalitário estabelecido segundo os valores de uma ideologia única que não permita uma reflexão crítica” (p. 152).

O “*eidos*” (a essência) apreendido passa a fazer com que o diálogo e a comunicação fluam de forma natural, pois nem sempre haverá concordância daquela hierarquia de valores apresentada pelo educador e assim, por este meio o estudante construirá a sua própria “[...] tomada de posição consciente sobre os valores visando a opções livres e conscientes” (WERNECK, 1991, p. 151).

Conclui-se que

O processo da educação não pode reduzir-se ao ensino das diversas ciências ou mesmo à transmissão dos bens da cultura, mas deve levar à emancipação por meio da instauração de uma reflexão transcendental. É seu objetivo final propiciar e promover mudanças não apenas no plano do conhecimento, mas no da vivência de uma hierarquia de valores. Não se trata somente de adaptar o educando a determinados códigos ou aos sistemas sociais estabelecidos, mas de desenvolver sua capacidade de julgar, de optar com maior conhecimento de causa possível, para que possa ter forças para enfrentar as dificuldades e escolher realmente seu próprio caminho, vencendo as várias formas de pressão que vão atentar contra sua liberdade. (WERNECK, 1991, p. 151).

¹² Autodeterminar-se, para Werneck (1991, p. 156), é o que leva sistematicamente ao conhecimento do essencial de si mesmo, do mundo e do outro, que vai permitir a autodeterminação.

A intencionalidade, nesse sentido, também se faz relevante na discussão, visto que “[...] é uma ligação necessária sem a qual nem a consciência nem o mundo seriam compreensíveis” (JUNIOR, 1991, p. 85). Assim, a intencionalidade, para Husserl (1966, *apud* CREMASCO, 2009), é um “idealismo transcendental no qual a consciência constitui o mundo” (p. 52); mas também para Cremasco (2009) esse idealismo pôde ser superado pelas contribuições da Fenomenologia de Merleau-Ponty, sucessor e adepto às ideias de Husserl.

Merleau-Ponty pôde, através do legado talvez inacabado e passível de críticas de Husserl, desenvolver sua própria linha de pensamento sobre a Fenomenologia e contribuir para a sucessão e difusão deste pensamento (CREMASCO, 2009).

Portanto, é ao definir intencionalidade em sua linha de pensamento, procurando superar o idealismo de Husserl que Merleau-Ponty

[...] reconhecerá o caráter originário da intencionalidade, como colocada no discurso de Husserl (1966), contudo, sua intencionalidade está mais afastada do sujeito transcendental de Kant (1781/1983) e é uma intencionalidade ligada à ‘carne’, ou seja, como o próprio autor coloca: abertura de nossa carne logo plena da carne universal do mundo. (CREMASCO, 2009, p. 52).

Aqui cabe expressar, na visão de Saviani (2011, p. 54), que o homem também “é um projeto que deve ser realizado; e este projeto, sempre inacabado, realiza as suas possibilidades *na* e *a partir* da situação”. Assim, a educação deve sempre responder a um caráter intencional para que o ser humano desenvolva estas possibilidades e é organizada de acordo com a concepção que se tem de homem: “É preciso não esquecer que a educação não é um bem em si mesma, mas um instrumento a serviço do homem” (SAVIANI, 2011, p. 56).

Frente à discussão sobre intencionalidade, Werneck também expõe sua visão, embasada ainda em Husserl, que se faz relevante para este estudo.

Conclui-se, então, que vai ser preciso estudar a própria gênese e a formação da intenção. Por que ela direciona num ou noutro sentido, e ao mesmo tempo qual a possibilidade de interferência, de influência nessa formação. Acredita-se ser na infância, especialmente nos primeiros anos de vida, que começa a constituir-se essa intencionalidade, esse modo particular de dar sentido às coisas. (WERNECK, 1991, p. 154).

Neste estudo não se tratará da infância, mas este importante indício esclarece para a tomada de consciência frente aos diversos fatores que podem afetar e influenciar essa intencionalidade intrínseca ao ser, desde a mais tenra infância. Um desses fatores seriam os meios de comunicação com sua larga difusão e apresentando sua escala de valores, que não se pode muitas vezes controlar. Contribui Saviani:

Vivemos numa época de mudanças profundas e rápidas em todos os setores da vida humana. Não podemos perder de vista este fenômeno que inevitavelmente nos atinge. Não podemos fechar-nos em nossas fronteiras e ignorarmos influências as mais diversas e mesmo divergentes que nos chegam de todos os lados. (SAVIANI, 2011, p. 63).

Assim, a intencionalidade, como processo de formação para a Fenomenologia, deve ser considerada pelo educador como

[...] ato de consciência direcionado para o objeto, não abrange apenas os atos intelectuais, mas os atos imaginários, os volitivos ou os afetivos, ou seja, qualquer ato que diga respeito à existência humana. A educação da intencionalidade seria assim uma educação do homem global, de todos os atos que dele possam emanar e não apenas da razão. **Há um sentido não só do conhecer, mas do querer, no desejar, no amar e no sentir e a significação das coisas estaria vazia sem que o sujeito a elas desse um sentido.** (WERNECK, 1991, p. 154-155, grifo nosso).

A intencionalidade acarreta em sua essência, porém, outra importante definição: a motivação. É esta que induz e leva o sujeito ao ato de significar e dar sentido ao objeto. Essa motivação que vai se formando ao longo de vivências, experiências, diálogos. “O ser humano volta-se para um objeto quando tem motivos que o levem a isso. [...]” (WERNECK, 1991, p. 155). Porém, a plenitude de sentido que se busca só é alcançada, ainda que necessite de constante aprimoramento, pela intuição da Fenomenologia.

A sensação de insatisfação da pesquisadora, fomentou a reflexão sobre a existência do fenômeno (o (des)interesse dos estudantes do EMI), motivou a pesquisa e transformou-se na intenção de interferir no que se percebia ser um fenômeno que necessitava ser desvelado essencialmente assumindo seu real sentido.

É este o cerne desta pesquisa, se a motivação se forma nas vivências e é também o fator-chave para o interesse, a motivação também está no centro desta pesquisa e, é por isso, que a Fenomenologia a fundamenta teórico-metodologicamente. É a vida se manifestando e se desvelando diante dos olhos, é uma tomada de posição diante dela e a aceitação da tomada de posição do outro.

2.3 O DELINEAMENTO INSTRUMENTAL E TÉCNICO DA PESQUISA: A TFD

Com todo o exposto, o fundamento teórico metodológico basear-se-á nos princípios da Fenomenologia; porém, a TFD norteará o delineamento instrumental e técnico geral desta pesquisa, inclusive na análise e discussão dos dados, pois a Fenomenologia busca sistematizar um método pré-estabelecido de análise de dados¹³.

Surgida na Itália em meados dos anos 1980, a TFD ainda é pouco utilizada, às vezes até por desconhecimento de sua natureza específica. Áreas como Enfermagem, Psicologia, Economia e Educação são algumas que aderiram em suas pesquisas qualitativas à TFD. Sua origem se deu num cenário de intensa crise e da não legitimidade da pesquisa qualitativa frente ao paradigma positivista (TAROZZI, 2011, p. 42-43). Prezava-se uma pesquisa que apresentasse métodos confiáveis, no sentido de generalizar resultados que pudessem ser quantificáveis; só assim poderia ser considerado conhecimento científico (TAROZZI, 2011). Porém, a lógica da TFD estava baseada no “[...] reconhecimento para aquelas pesquisas que privilegiavam a qualidade sobre a extensão, a significância sobre a confiabilidade, a produção de teoria sobre a verificação experimental de hipóteses” (TAROZZI, 2011, p. 43). Ainda para o autor, a TFD “[...] distingue-se de outras abordagens pela sua capacidade de explorar processos” (2011, p. 121).

Para Gil (2010), a TFD, escolhida para delinear o tratamento dos dados nesta pesquisa, apresenta a seguinte estrutura: formulação do problema de pesquisa; seleção da amostra; coleta de dados; análise dos dados; codificação aberta; codificação axial; codificação seletiva; construção da teoria e redação do relatório.

¹³ Conclusão a que chegamos na Orientação do dia 24 de março de 2016 com professora Soraya Corrêa Domingues. Assim, justificamos o uso da TFD.

A TFD propõe ao pesquisador três fases de codificação dos dados: aberta, axial e seletiva. Portanto, este método é justificado numa pesquisa qualitativa, pois as fases têm especificidades que devem ter um método próprio de análise para garantir a qualidade da interpretação final. Creswell (2010) lista algumas características da pesquisa qualitativa que podem ser detectadas nesta pesquisa:

Ambiente natural: os pesquisadores “[...] agem dentro de seu contexto [...] têm interações face a face no decorrer do tempo” (CRESWELL, 2010, p. 208). Neste caso, a pesquisadora desenvolveu todo o estudo em seu ambiente de trabalho, não precisando se deslocar para coletar os dados necessários.

O fenômeno tema desta pesquisa, o (des)interesse dos estudantes, mostrou-se relevante à pesquisadora, que não havia trabalhado com o Ensino Médio em sua carreira na Pedagogia. As experiências da pesquisadora se resumiam ao Ensino Fundamental e aos estudos relativos a este nível de ensino. Ao assumir seu cargo, conquistado por concurso público, no ano de 2014 na Instituição-campo de pesquisa, o IFPR, passou a observar que muitos professores estavam muito incomodados com o comportamento dos estudantes e falavam do desinteresse de uma determinada turma do curso de Contabilidade Integrado. Os primeiros meses de trabalho se passaram e neles ocorreram diversas reclamações e reuniões para tratar do tema desinteresse dos alunos.

1. O pesquisador como instrumento fundamental: a própria pesquisadora realizou entrevistas com os participantes (estudantes, professores e pedagogas).

O desejo de retomar os estudos veio na hora que a pedagoga considerou a possibilidade de analisar a fundo o tema que tanto estava ocupando e preocupando os professores e pedagogas da instituição. Um projeto de pesquisa foi sendo elaborado para tentar uma vaga no Mestrado Profissional em Educação da UFPR, um programa novo que visa à prática aliada à teoria, perfeito para a pedagoga no afã de respostas. Com a aprovação no Mestrado e autorização do diretor geral da Instituição para a realização da pesquisa na Instituição, deu-se início à coleta de dados e à análise documental.

2. Múltiplas fontes de dados: os pesquisadores “[...] coletam múltiplas formas de dados [...] em vez de confiarem em uma única fonte de dados” (CRESWELL, 2010, p. 208). Nesta pesquisa foram utilizados três instrumentos: análise preliminar de questionários para extrair categorias iniciais; entrevistas com estudantes, professores e pedagogas e análise dos documentos da instituição (PPC, Regimento

Interno, Estatuto e PPP – ANEXOS 1, 2, 3 e 4, respectivamente). E, como já explicado, a pesquisadora irá, depois de examinar todos os dados, extrair sentido deles e organizá-los em categorias (CRESWELL, 2010, p. 208).

3. Análise de dados intuitiva: “Os pesquisadores qualitativos criam seus próprios padrões, categorias e temas” (CRESWELL, 2010, p. 208). Confunde-se aqui com a fase de codificação aberta da TFD, utilizada nesta pesquisa.

4. Significados dos participantes: “[...] foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão” (CRESWELL, 2010, p. 209). Realizadas as entrevistas, na fase de codificação aberta, o enfoque a todo o momento está no “que o participante quis dizer com isso” ou “o que está acontecendo aqui” (GIL, 2010, p. 146).

5. Projeto emergente: parte-se do princípio de que numa pesquisa qualitativa as fases não são estáticas, mas tendem a mudar quando de fato se inicia a coleta de dados. Nesta pesquisa, esta característica se confirma, pois inicialmente a ideia era entrevistar todo o curso de Contabilidade Integrado ao Ensino Médio. Em vista do número muito grande de estudantes, foi considerado inviável, para uma posterior análise destes dados, trabalhar com tantas variáveis. Na ideia inicial também não estavam inclusos professores e pedagogas da Instituição, essa foi uma solicitação da banca de qualificação acatada pela pesquisadora e sua orientadora por entenderem ser relevante para a pesquisa ter outros olhares sobre o tema em questão.

6. Lente teórica: as lentes teóricas que auxiliam nos estudos do tema são frequentes numa pesquisa qualitativa. A identificação do contexto destes estudantes sob o olhar fenomenológico do material coletado são as lentes deste estudo.

7. Interpretativo: “[...] os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem” (CRESWELL, 2010, p. 209), sempre com a lente do contexto que envolve o fenômeno. A interpretação permite “[...] atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens” (ROQUE, 1999, p. 9).

Para o autor,

O termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa, ainda que não ausente na abordagem quantitativa. Liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores. (ROQUE, 1999, p. 9).

No entanto, “A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação” (CÂMARA, 2013, p. 189).

A TFD, segundo Gil (2010, p. 41), prevê a compilação de dados que se referem a um determinado fenômeno, no caso ao interesse e desinteresse dos estudantes que estão cursando o Ensino Médio. Comparam-se e codificam-se estes dados e extraem-se suas regularidades. Por fim, para conclusão, o pesquisador apropria-se de teorias que emergiram deste processo de análise. Neste sentido, o método é considerado uma teoria fundamentada nos dados, ou seja, são os dados que vão direcionar a uma teoria para substanciá-los. Não se busca, portanto, neste método, comprovar ou verificar a validade e veracidade de uma teoria e, sim, “[...] entender uma determinada **situação, como e por que os participantes** agem dessa maneira e **por que** essa situação se desenvolve daquele modo” (GIL, 2010, p. 41, grifo nosso).

Assim, a situação: o (des)interesse dos estudantes em relação ao estudo; os participantes: os estudantes do Ensino Médio Integrado do curso de Contabilidade; a sua maneira de agir e o porquê da situação preocupar professores e pedagogas, serão os motivos analisados ao longo da pesquisa. Para Tarozzi, a TFD

[...] leva em conta que nenhuma pesquisa é neutra, sob o ponto de vista dos pressupostos, sejam estes teóricos ideológicos ou doutrinários. Igualmente não desconhece as dificuldades decorrentes da natureza do objeto ou do problema de pesquisa em disciplinas voltadas para o humano. Questiona e, ao mesmo tempo, deixa em aberto o problema da construção do dado ou do fenômeno para que o pesquisador, ciente de sua atividade, tome as providências necessárias para demarcar a cientificidade do conhecimento. (TAROZZI, 2011, p. 8).

Lembrando da relação da TFD com a Fenomenologia, o autor esclarece o ponto de aproximação entre as duas:

A intencionalidade, na fenomenologia, é a capacidade do conhecimento de dar sentido ao mundo. [...] O(a) pesquisador(a) que faz GT¹⁴ [TFD] deve desenvolver essa capacidade, ampliar o próprio campo de experiência, multiplicar as próprias potencialidades, não tanto para perceber os fatos e as coisas de que é constituída a realidade objetiva, mas os significados, o sentido (não a verdade) com que o mundo exprime. (TAROZZI, 2011, p. 169).

¹⁴ Segundo Tarozzi (2011, p. 13, nota de rodapé), a Teoria Fundamentada em Dados foi assim traduzida do termo em inglês *Grounded Theory* (GT). O autor optou por usar a sigla GT para se referir à *Grounded Theory*, mas nessa pesquisa optou-se por utilizar a tradução para o português que recai em TFD.

Abraçando as afirmações acima, faz-se necessário explicitar as convergências entre TFD e a Fenomenologia.

2.4 PONTOS DE ENCONTRO E APROXIMAÇÕES

A Fenomenologia e a TFD são perspectivas interpretativistas¹⁵ e indutivas, ao passo que, nesta investigação, "A *grounded theory* (TFD) assume o papel de instrumento metodológico e requer a interação com a realidade dos sujeitos e interpretação dos dados pelo pesquisador" (GIL, 2010, p. 42); portanto, neste trabalho será utilizada como procedimento instrumental dos passos de pesquisa. Já a Fenomenologia é a fundamentação teórico-metodológica, que, por sua vez, "ênfatiza a subjetividade da realidade construída pelos respondentes" e "busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção" (GIL, 2010, p. 39). Esta organização condiz com a explicação a seguir:

A 'teoria' remete a uma maneira de ver o mundo ou de compreender o campo dos fenômenos que estão sendo examinados. Remete aos conceitos e categorias que serão empregados para encaminhar uma determinada leitura da realidade, à rede de elaborações mentais já fixadas por outros autores [...] Já a 'metodologia' remete a uma determinada maneira de trabalhar algo, de eger ou constituir materiais, de extrair algo destes materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema definido pelo pesquisador. (BARROS, 2005, p. 79-80).

Cabe aqui colocar o objetivo da Fenomenologia para Merleau-Ponty (1999, p. 89-90): o objetivo da fenomenologia é "[...] restituir à coisa sua fisionomia concreta, aos organismos sua maneira própria de tratar o mundo, à subjetividade sua inerência histórica".

O campo teórico metodológico foi assim delineado, pois, considerando as convergências entre a TFD e a Fenomenologia, esta pesquisa foi se desenvolvendo em termos de entender a realidade enquanto um fenômeno, do qual é a partir da relação pesquisador e escola que a essência emerge. Pois "enquanto a pesquisa

¹⁵ O Interpretativismo surgiu como uma maneira de se opor ao Positivismo; para Esteban (2010), estaperspectiva parte de uma visão histórica e cultural para a interpretação dos fenômenos da vida social e com isso, do mundo. Para a autora (2010, p. 58): "A perspectiva Interpretativista surgiu como reação à tentativa de desenvolver uma Ciência Natural dos fenômenos sociais". Brauner, Cigales e Junior (2014) explicam: "[...] o interpretativismo se contrapõe ao positivismo ao negar a ideia de que os métodos das Ciências Sociais devem ser idênticos aos das Ciências Naturais e por buscar a compreensão do significado dos fenômenos sociais e não somente a sua explicação" (p. 39).

fenomenológica fundamenta-se essencialmente na experiência subjetiva dos indivíduos, a *grounded theory* requer a interação com a realidade dos sujeitos e a interpretação dos dados pelo pesquisador” (GIL, 2010, p. 42).

2.5 LEVANTAMENTO DOS DADOS

Nesta pesquisa, as primeiras observações e análises se deram ainda de forma empírica, as percepções de dentro da escola motivaram para a busca de suas essências e a procura de um aprofundamento. Após a entrada no Mestrado, munida com uma teoria mínima, um projeto de pesquisa foi elaborado e a partir dele o surgimento da primeira categoria de análise desta pesquisa: o (des)interesse do estudante na escola.

Foram escolhidos para esta pesquisa os seguintes instrumentos para coleta de dados: entrevistas “face a face, um a um [...] que permite ao pesquisador controlar a linha do questionamento” (CRESWELL, 2010, p. 213). As entrevistas semiestruturadas apresentavam questões abertas que foram gravadas e transcritas; e análise documental, pois os documentos “[...] podem ser acessados em um momento conveniente para o pesquisador” (CRESWELL, 2010, p. 213). No momento das entrevistas, a pesquisadora destacava alguma observação importante e relevante que o participante informava e por mais que fizesse uso de gravador de voz, escrevia o que o participante falava.

Para justificar as escolhas no que tange à coleta de dados e instrumentos utilizados, seguem algumas considerações. Para Severino, “Técnicas são os procedimentos mais focalizados que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos apropriados” (2002 apud DESLANDES, 2013, p. 46) e são exemplos de técnicas e instrumentos as entrevistas e seus respectivos roteiros. A justificativa para a escolha deste instrumento se dá a partir de Minayo (2013, p. 63), que defende: “Na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”; para a autora, a interação através da entrevista viabiliza que a fala seja

[...] reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa um grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor. (MINAYO, 2013, p. 63-64).

Porém, concorda-se com Deslandes ao considerar que em entrevistas não é possível “[...] apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas, segundo a visão deste narrador” (2013, p. 49).

Sobre isso, considerando que nas entrevistas nem sempre foram encontradas convergências de opiniões, mas também divergências, devido justamente ao seu caráter subjetivo (MINAYO, 2013, p. 65), Gomes (2013, p. 80) justifica: “[...] ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”.

Na primeira fase da coleta de dados foi feito um levantamento, leitura e análise dos documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno do IFPR, Estatuto do IFPR, Plano Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Contabilidade Integrado¹⁶) e a análise de questionário respondido no ano de 2014 por estudantes do Ensino Médio Integrado, enfocando as respostas dos estudantes do curso de Contabilidade. A partir desta análise preliminar, unida à prática e à vivência da pesquisadora, mais 5 categorias surgiram e estas fundamentaram os capítulos desta pesquisa. Por isso, cada capítulo faz parte da relação categoria e teoria.

Sendo assim, esta primeira fase pode ser considerada como documental, visto que assim se justifica, com base em Gil (2010), por se tratar de análise de dados “já existentes” e que foram elaborados “com finalidades diversas” (p. 30). Assim podem-se considerar estes dados como fontes documentais, pois, conforme Gil (2010), “o material é interno à instituição”. Este material, no caso, são os documentos institucionais já citados.

O conceito de categoria para esta pesquisa empresta a definição de Bardin (1977, p. 117): “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico”, e é complementada com a definição de Minayo para categorias empíricas, aquelas que emergem das análises dos instrumentos de pesquisa, como é o caso. Fundamenta a autora: são aquelas “[...] construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo. Elas têm a

¹⁶ O curso de Contabilidade foi escolhido porque em 2014 a turma do 1º ano de Contabilidade Integrado era, na visão dos professores e pedagogos da época, a turma que recebia mais reclamações e tinha mais problemas de indisciplina.

propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica” (MINAYO, 1996, p. 94).

No entanto, percebeu-se a necessidade de realizar também entrevistas com estudantes, professores e pedagogas, o que resultou na **segunda fase da coleta de dados**. Organizaram-se entrevistas¹⁷ com 26 estudantes, 8 professores que deram aula para as turmas de primeiro ano no ano de 2014 e 2 pedagogas da instituição campo de pesquisa para abordar as questões de investigação. Sobre o problema que motivou a pesquisa, Minayo (2013) esclarece:

A pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação [...] são frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2013, p. 16).

O tipo de entrevista é a semiestruturada, combinando perguntas abertas e fechadas, o que permitiu à pesquisadora estabelecer uma conversa acerca do tema proposto sem necessariamente se prender à indagação formulada, o que contribuiu para captar a percepção dos entrevistados sobre o tema, sem influenciá-los, deixando sempre claro o contexto de sua produção (MINAYO, 2013, p. 64).

Porém, pelo fato de as entrevistas não terem sido realizadas em 2014, alguns critérios foram estabelecidos para que o enfoque da pesquisa não tivesse que ser alterado. Vale lembrar que no IFPR se o estudante não atinge a média final da disciplina e reprova, tem o direito de cursá-la novamente (em dependência) sem o prejuízo de atrasar um ano. Porém, se o estudante reprovar em quatro disciplinas ou mais, perde o direito de cursá-las sem o prejuízo do atraso e passa a cursar somente as quatro ou mais disciplinas em que foi reprovado. Esta característica é importante, pois se percebe que a turma iniciou com 37 estudantes regulares no ano de 2014 e em 2016 estava com 33 estudantes regulares, ou seja, 4 estudantes reprovaram em mais de quatro disciplinas e ficaram retidos nas dependências. Então, as turmas que viraram objeto da pesquisa (em 2015 e 2016) foram as de 2º e 3º anos, pois eram as turmas que estavam matriculadas em 2014 e que continham tanto estudantes de matrícula original quanto estudantes em dependência. Com isso, a turma original de 2014 ficou um tanto quanto “mesclada” por estudantes

¹⁷ “A grande maioria das pesquisas sociais se baseia na entrevista” (BAUER, 2002, p. 189).

regulares e em dependência, o que gerou a extensão da pesquisa a outros estudantes também do curso de Contabilidade Integrado e que estudaram em algum momento com a turma original de 2014.

As entrevistas com os estudantes foram feitas no período de dezembro de 2015 a março de 2016. No ano de 2015 eram 67 estudantes matriculados no 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado em Contabilidade e destes, 26 foram entrevistados.

Os roteiros de entrevistas (APÊNDICES 4, 5 e 6) foram elaborados com questões abertas que permitiam inserir outros questionamentos no decorrer das entrevistas, conforme prevê Gil (2010, p. 137) para uma pesquisa de cunho fenomenológico: “Na obtenção de depoimentos, o pesquisador adota uma postura mais ativa, procurando obter as descrições que se relacionam diretamente com o tema da pesquisa”. A TFD, utilizada nesta pesquisa, consegue fundamentar a justificativa de não necessariamente seguir o roteiro prévio e permitir que surjam outras categorias ao longo das entrevistas:

[...] nem é preciso garantir que as mesmas perguntas sejam feitas a todos os informantes. Mas é necessário que ao longo do processo o entrevistador vá se perguntando: O que está acontecendo? Qual é a situação? O que de fato esta pessoa está querendo dizer? Que categorias de análise sugerem estas respostas? (GIL, 2010, p. 145).

As entrevistas duraram entre 35 minutos e 1 hora (tempo previamente informado aos entrevistados) e foram realizadas em salas apropriadas, onde não pudessem ser interrompidos pesquisador e entrevistado, orientações embasadas em Gil (2010, p. 135-139).

As entrevistas foram registradas com gravador de voz, transcritas e descartadas após as análises, conforme foi esclarecido aos participantes ao assinarem o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) (APÊNDICE 2) e o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (APÊNDICE 3). Outra evidência que valida esta pesquisa foi o rigoroso processo de transcrição das entrevistas, evitando qualquer confusão ou “desvio” do que foi dito.

Estas entrevistas tornaram-se de suma importância, visto que contribuíram e enriqueceram a pesquisa, criando subcategorias de análise, com base na exploração das diversas visões dos estudantes do ensino médio integrado, dos professores e das pedagogas sobre a instituição na qual estão inseridos.

Os dados foram apresentados de forma descritiva e detalhados a partir das fases propostas pela TFD. Utilizaram-se recuos simples com formatação da fonte em itálico para identificar quando o relato foi retirado de uma transcrição de entrevista (CRESWELL, 2010, p. 229). A teoria anterior à coleta de dados foi intercalada aos relatos para refutar ou confirmar o que se previu.

A validação dos dados foi feita a partir da estratégia de triangulação das diferentes fontes de informação (entrevistas, documentos e teoria anterior). Para assegurar a confiabilidade dos dados, nesta pesquisa foram descritos todos os passos utilizados, no sentido de se obter uma “descrição rica e densa de todo o cenário da pesquisa, seus participantes, o contexto e as situações nas quais ocorreram as entrevistas” (CRESWELL, 2010, p. 226). Pois, “Se os temas forem estabelecidos baseados na convergência de várias fontes de dados ou perspectivas dos participantes, então pode-se dizer que este processo está auxiliando a validação do estudo” (CRESWELL, 2010, p. 226).

Por ser o local de trabalho da pesquisadora, o contato com os participantes e com o campo de pesquisa foi prolongado, mais uma evidência para validação dos dados, pois, segundo Creswell “[...] quanto mais experiência um pesquisador tem com os participantes em seu local real, mais acurados ou válidos serão os resultados” (2010, p. 227).

2.6 A ANÁLISE DE DADOS: PASSOS METODOLÓGICOS

Critérios foram adotados metodologicamente para a seleção da amostra, do campo de observação, dos sujeitos desta pesquisa, da definição dos métodos e dos instrumentos para coleta de dados e seus procedimentos de análise. Concorde-se com Minayo,

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (MINAYO, 2013, p. 14).

Portanto, alguns esclarecimentos metodológicos são necessários e estão presentes no decorrer deste capítulo.

A técnica utilizada para a análise dos dados proposta pela TFD “[...] é constituída fundamentalmente pelo processo de codificação, que abrange: codificação aberta; codificação axial e codificação seletiva” (GIL, 2010, p. 145). Porém, para Tarozzi (2011, p. 123), “Trata-se de fases que são sucessivas uma à outra somente conceitualmente”. E no momento da análise é essencial que o pesquisador tenha

[...] sensibilidade teórica, ou seja, a habilidade para reconhecer o que é importante nos dados e atribuir-lhes sentido. Essa sensibilidade deriva tanto da literatura técnica quanto da experiência profissional. Mas também é adquirida ao longo das três etapas de codificação, mediante contínua interação com os dados. (GIL, 2010, p. 145-146).

2.6.1 Codificação aberta

As palavras-chave desta primeira etapa da análise dos dados são conceitos identificados por suas similaridades e diferenças (GIL, 2010, p. 146), considerando que “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1977, p. 13-14). É neste momento que as transcrições das entrevistas foram feitas e a partir da análise minuciosa de todo o material foram-se revelando conceitos que agrupados tornar-se-iam títulos ou códigos representacionais daquilo que está sendo apresentado pelo material coletado e analisado. Para Bardin,

Tratar o dado é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo [...]. (BARDIN, 1977, p. 103).

Pode-se compreender melhor esta definição quando o pesquisador se depara com uma entrevista transcrita e deve extrair dela o máximo de informações. Para Bardin (1977), autora que trabalha com Análise de Conteúdo, uma pesquisa qualitativa difere de uma pesquisa quantitativa quando:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. (BARDIN, 1977, p. 21, grifos da autora).

Numa grande quantidade de entrevistas, o número de características é extenso. É necessário, portanto, reduzi-las agrupando as semelhantes. “Esse processo é denominado categorização, já que consiste na definição de conceitos mais abstratos conhecidos como categorias” (GIL, 2010, p. 146). Bardin (1977) define categorias como “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (p. 117-118). E Roque (1999) esclarece o caminho a ser percorrido a partir de então:

Nesta abordagem [qualitativa], assim como as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, também a orientação mais específica do trabalho, os objetivos no seu sentido mais preciso, poderão ir se delineando à medida que a investigação avança. (ROQUE, 1999, p. 9).

Depois de definidas as categorias, pode haver a necessidade de se criarem subcategorias, como prevê toda a fundamentação até o momento, pois estas, “[...] especificam melhor uma categoria ao procurar explicar quando, onde, por que, como uma categoria tende a existir” (GIL, 2010, p. 147). Na próxima fase é que estas subcategorias são elaboradas.

2.6.2 Codificação axial

Na fase da codificação axial relacionam-se as categorias às suas subcategorias. “Seu propósito é reorganizar os dados com vistas a aprimorar um modelo capaz de identificar uma ideia central e suas subordinações” (GIL, 2010, p. 147). Nesta fase, é necessário que os dados sejam organizados a fim de reduzir as categorias e torná-las mais significativas, por isso esta fase leva em seu nome “axial”, por identificar uma ideia central e desmembrá-la.

2.6.3 Codificação seletiva

“Integrar e refinar categorias” (GIL, 2010, p. 148), esta é a proposta da última fase da análise dos dados proposta pela TFD. Segundo Gil, ao chegar nesta etapa, o pesquisador já está apto a definir uma categoria central que tem em seu eixo todas as outras categorias que elucidam o tema da pesquisa. Pela sua importância, deve aparecer a todo (ou quase todo) momento e indica-se que esta categoria tenha

como título algo “abstrato” para ser aproveitado em outras pesquisas, contribuindo até mesmo para uma “teoria mais geral” sobre este tema (GIL, 2010, p. 148).

Feitas as codificações propostas, parte-se para a construção da teoria que será o resultado de todo o intenso trabalho de codificações.

2.6.4 Construindo a teoria

Nesta pesquisa, o trabalho realizado foi adaptado ao que é proposto pela TFD. A TFD propõe que o pesquisador vá a campo, colete dados, analise-os, codifique-os e, por fim, a partir das categorias levantadas, parta para a teoria. Os resultados obtidos são fundantes da teoria. Neste caso, a inserção da pesquisadora/pedagoga no campo de pesquisa e a sensibilidade desta para com o fenômeno do (des)interesse dos estudantes do EMI reflete-se numa investigação teórica ao passo que se estrutura como uma dissertação de Mestrado. Traz, portanto, categorias de análise teórica que advêm de uma estreita relação com a escola pesquisada. E as categorias pré-estabelecidas às entrevistas foram assim delimitadas a partir de dados analisados do questionário respondido pelos estudantes do Ensino Médio Integrado no ano de 2014 (fonte documental). As seguintes categorias emergiram:

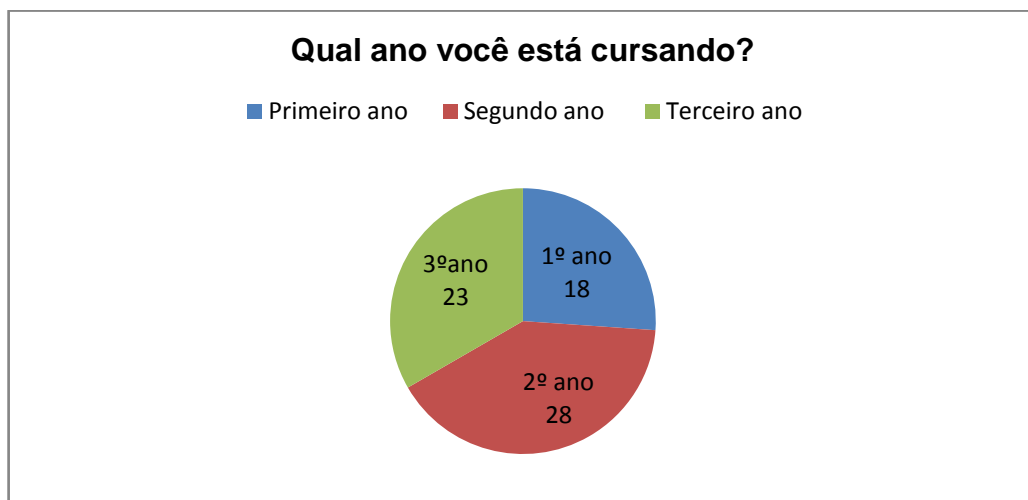
1. (Des)interesse do estudante na escola
2. Conteúdo teórico e prático e (des)interesse
3. Tempo pedagógico
4. Relação estudante e professor
5. Relação estrutura curricular e o estudante
6. Formação e mercado de trabalho.

Com os dados em mãos, um recorte foi feito no Curso de Contabilidade, Integrado ao Ensino Médio, obtendo 69 respostas. Das 44 questões propostas no questionário, foram escolhidas 22 por serem as mais relevantes a este estudo. É importante esclarecer que não foi feita uma análise profunda dos dados obtidos por este questionário, somente um levantamento das respostas que contribuíram para a elaboração das categorias. Após este levantamento verificou-se a necessidade de realizar entrevistas com os estudantes do Ensino Médio Integrado a fim de coletar

maiores e mais significativas conclusões para cumprir o objetivo maior desta pesquisa. A análise mais elaborada será feita a partir destas entrevistas realizadas com estudantes, professores e pedagogas da instituição.

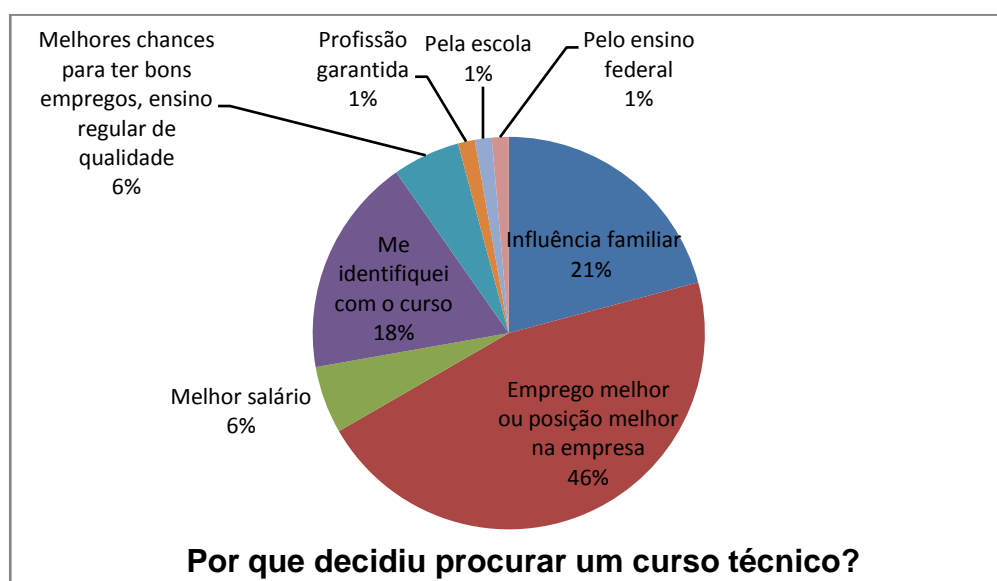
Os gráficos a seguir mostram o levantamento das respostas obtidas em 22 questões e a indicação do surgimento das categorias.

GRÁFICO 1: QUAL ANO VOCÊ ESTÁ CURSANDO?



Fonte: A autora (2016).

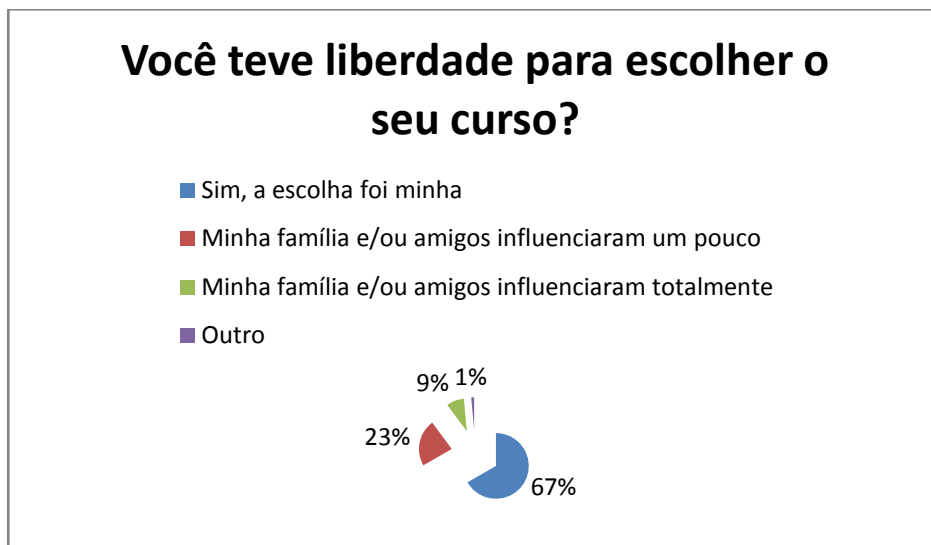
GRÁFICO 2: POR QUE DECIDIU PROCURAR UM CURSO TÉCNICO?



Fonte: A autora (2016).

Categoria emergente: **Formação e mercado de trabalho.**

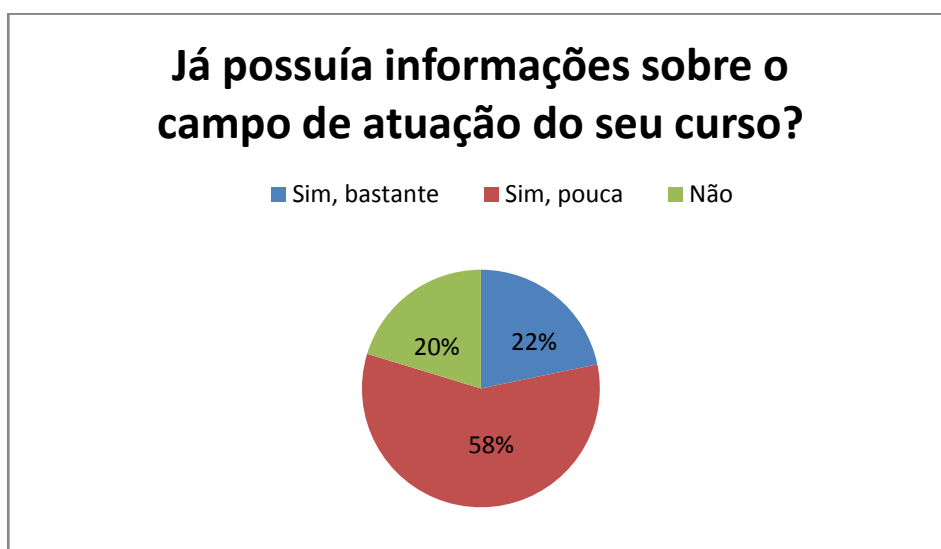
GRÁFICO 3: VOCÊ TEVE LIBERDADE PARA ESCOLHER SEU CURSO?



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante;**
Conteúdo teórico e prático e (des) interesse.

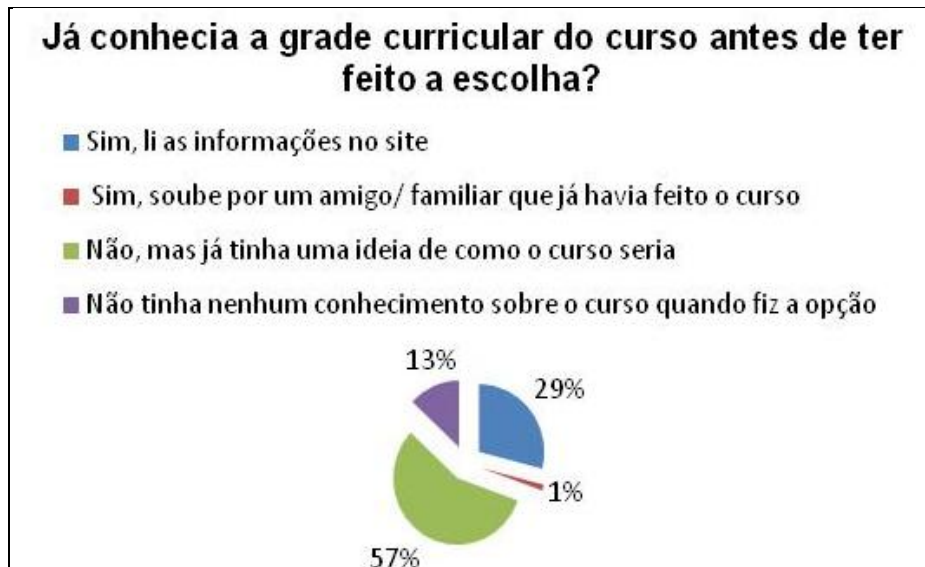
GRÁFICO 4: JÁ POSSUÍA INFORMAÇÕES SOBRE O CAMPO DE ATUAÇÃO DO SEU CURSO?



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante;**
Conteúdo teórico e prático e (des) interesse.

GRÁFICO 5: JÁ CONHECIA A GRADE CURRICULAR DO CURSO ANTES DE TER FEITO A ESCOLHA?



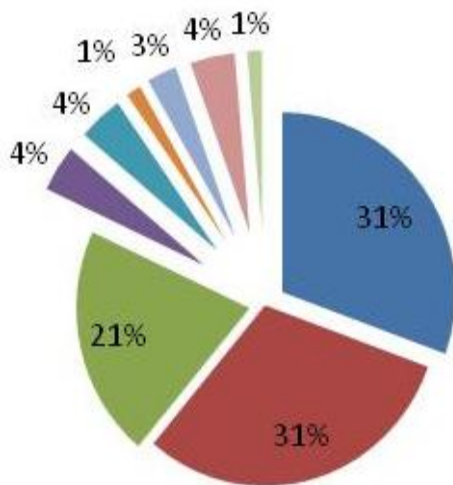
Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante;**
Tempo pedagógico

GRÁFICO 6: QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS POR VOCÊ PARA CONTINUAR ESTUDANDO NO IFPR?

Quais são os principais obstáculos enfrentados por você para continuar estudando no IFPR?

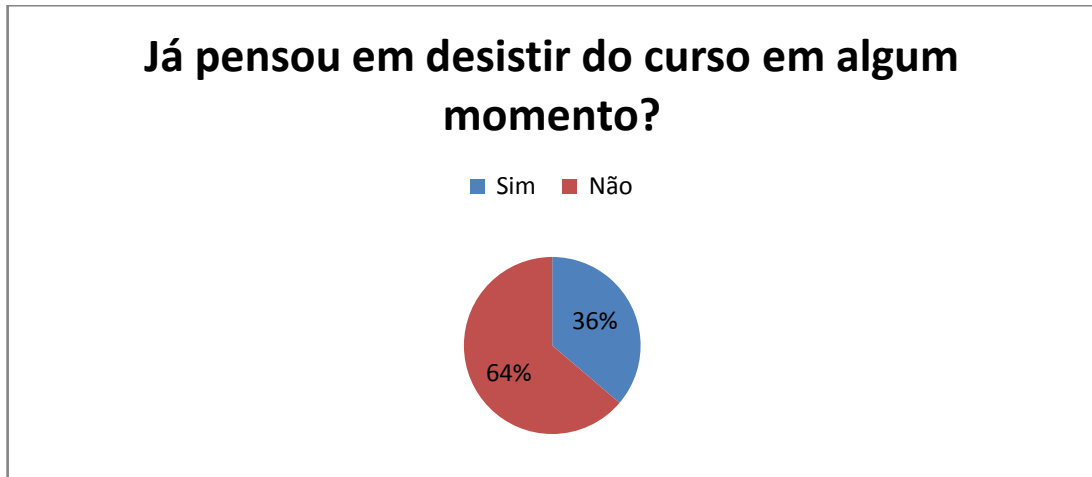
- Não tenho dificuldades
- As disciplinas são mais difíceis do que eu pensava
- Região onde se localiza a instituição é perigosa
- Não tenho amigos
- Há relações conflituosas com colegas e/ou professores
- Dificuldades financeiras
- Carga horária
- Excesso de conteúdo
- Estágio obrigatório junto com TCC



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante; Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; Tempo pedagógico; Relação estudante e professor.**

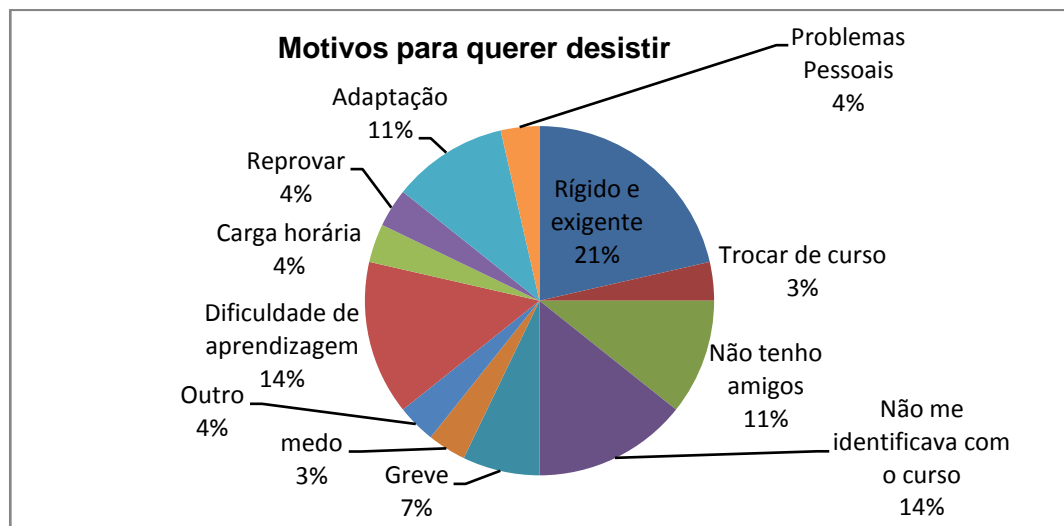
GRÁFICO 7: JÁ PENSOU EM DESISTIR DO CURSO EM ALGUM MOMENTO?



Fonte: A autora (2016).

Categoria emergente: **Relação estrutura curricular e estudante;**

GRÁFICO 8: MOTIVOS PARA QUERER DESISTIR.



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante;**
Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; **Tempo pedagógico;** **Relação estudante e professor.**

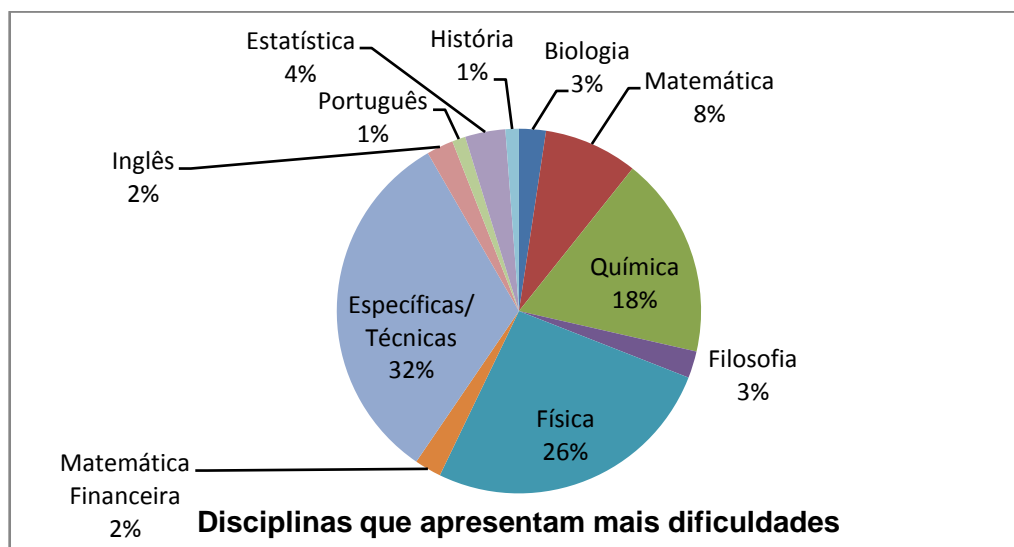
GRÁFICO 9: APRESENTA DIFICULDADE EM ALGUM CONTEÚDO OU DISCIPLINA?



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante.**

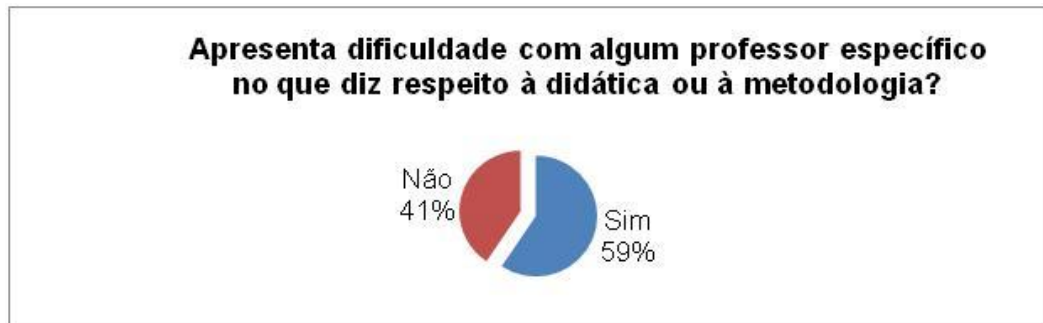
GRÁFICO 10: DISCIPLINAS QUE APRESENTAM MAIS DIFICULDADES.



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante; Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; Tempo pedagógico; Relação estudante e professor.**

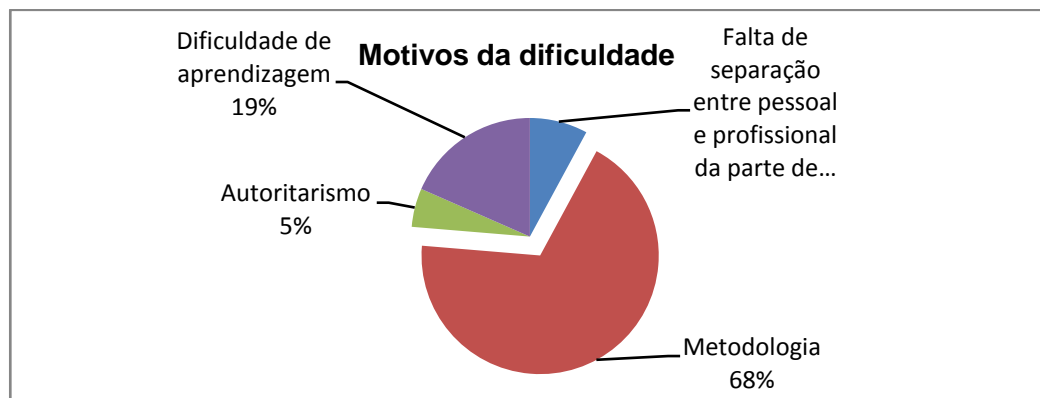
GRÁFICO 11: APRESENTA DIFICULDADE COM ALGUM PROFESSOR ESPECÍFICO?



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante; Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; Relação estudante e professor.**

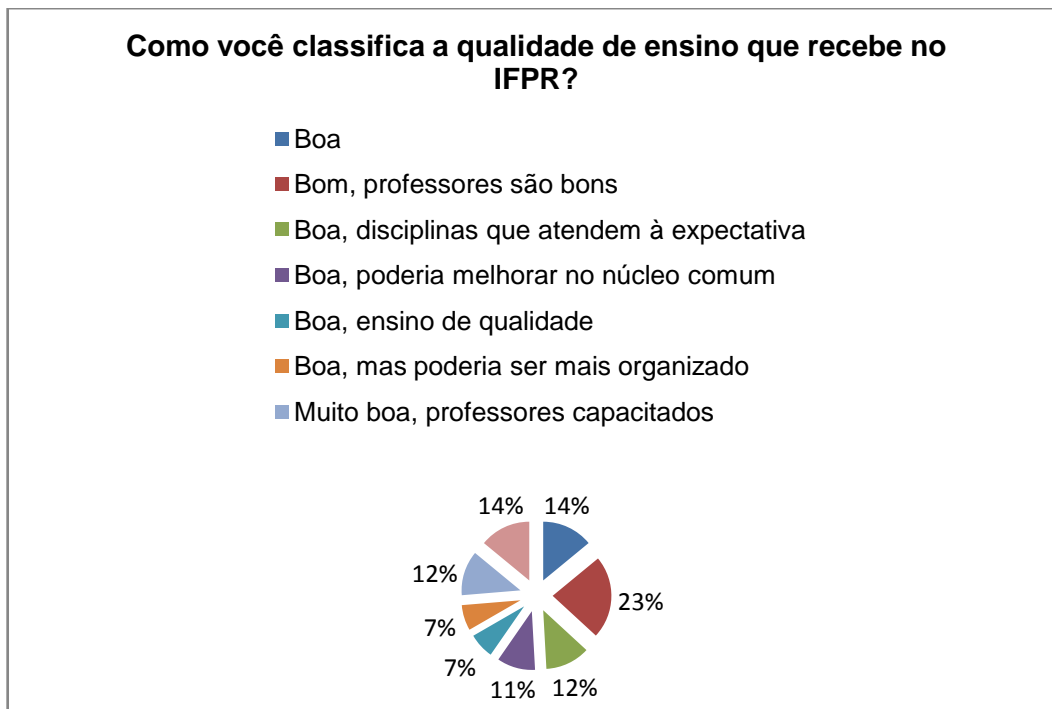
GRÁFICO 12: MOTIVOS DA DIFICULDADE



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante; Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; Tempo pedagógico; Relação estudante e professor.**

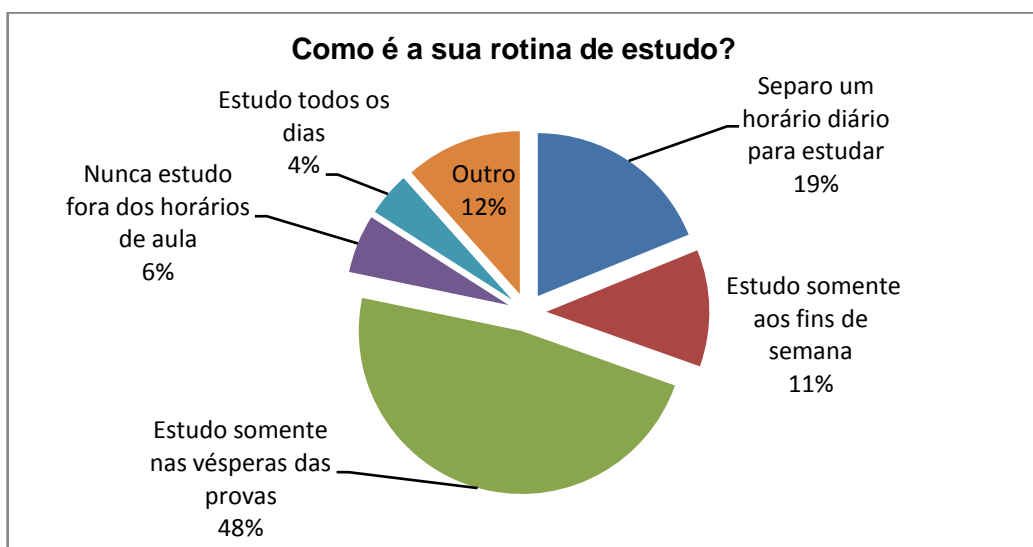
GRÁFICO 13: COMO VOCÊ CLASSIFICA A QUALIDADE DE ENSINO QUE RECEBE NO IFPR?



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante; Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; Tempo pedagógico; Relação estudante e professor.**

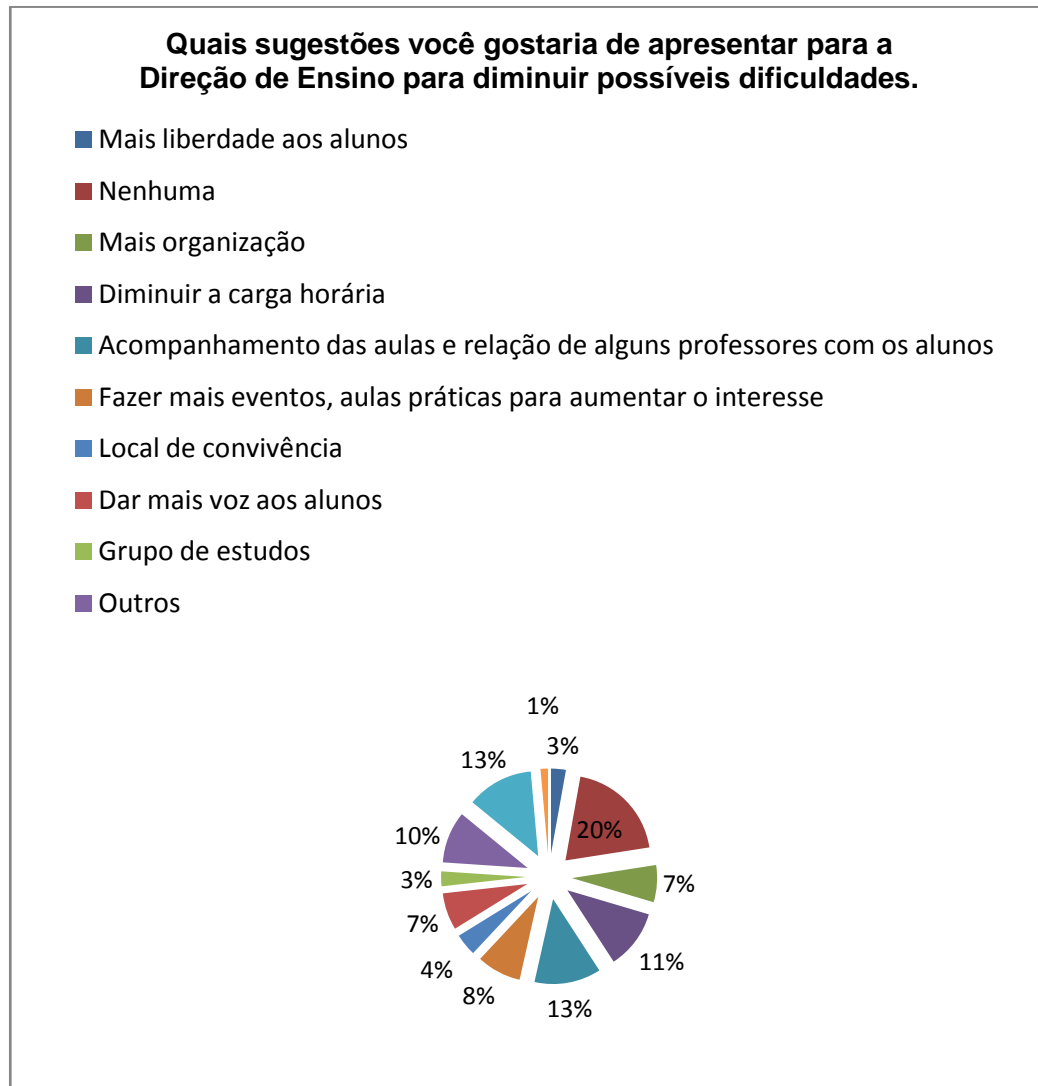
GRÁFICO 14: COMO É A SUA ROTINA DE ESTUDO?



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante; Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; Tempo pedagógico.**

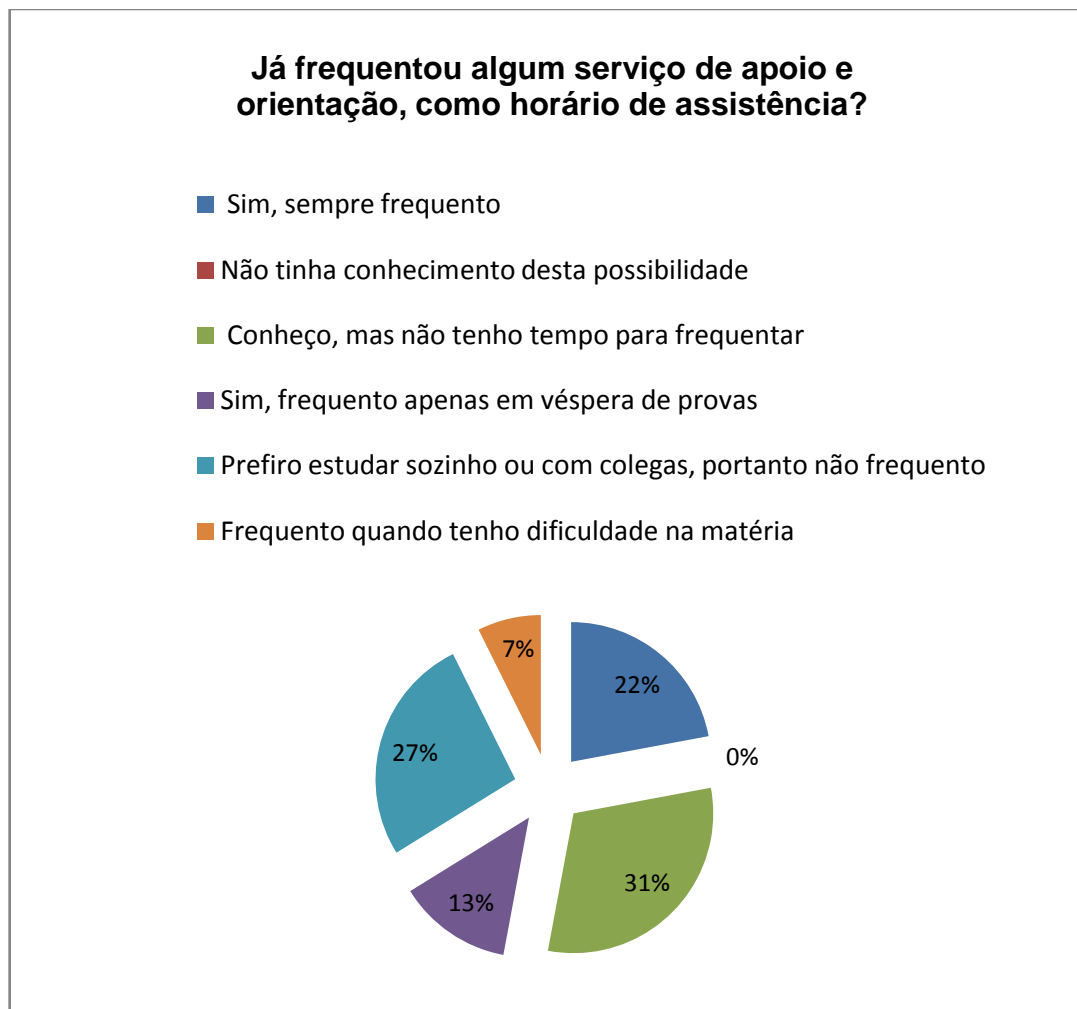
GRÁFICO 15: QUAIS SUGESTÕES VOCÊ GOSTARIA DE APRESENTAR PARA A DIREÇÃO DE ENSINO PARA DIMINUIR POSSÍVEIS DIFICULDADES?



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante; Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; Tempo pedagógico; Relação estudante e professor.**

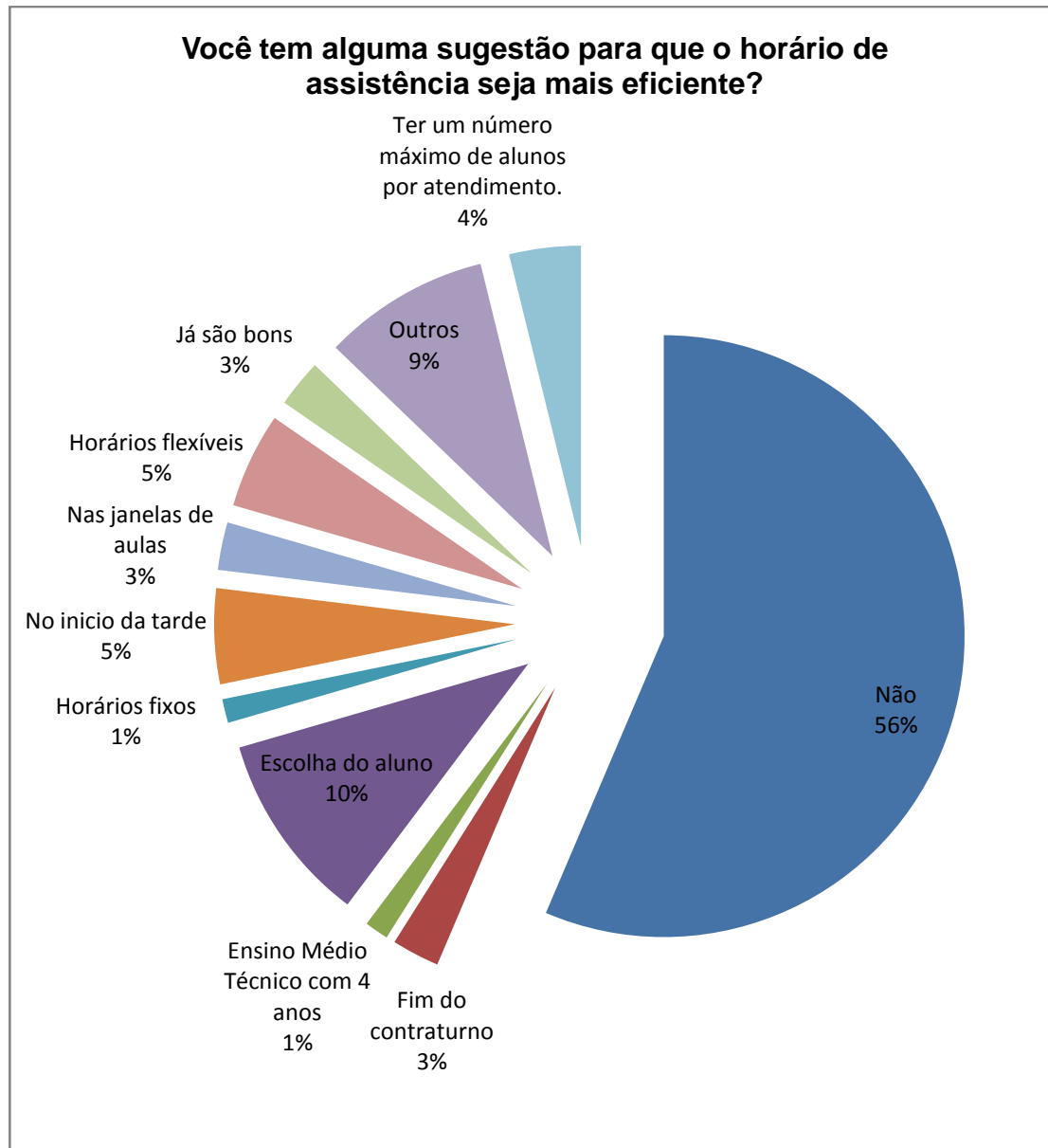
GRÁFICO 16: JÁ FREQUENTOU ALGUM SERVIÇO DE APOIO E ORIENTAÇÃO, COMO HORÁRIO DE ASSISTÊNCIA?



Fonte: A autora (2016).

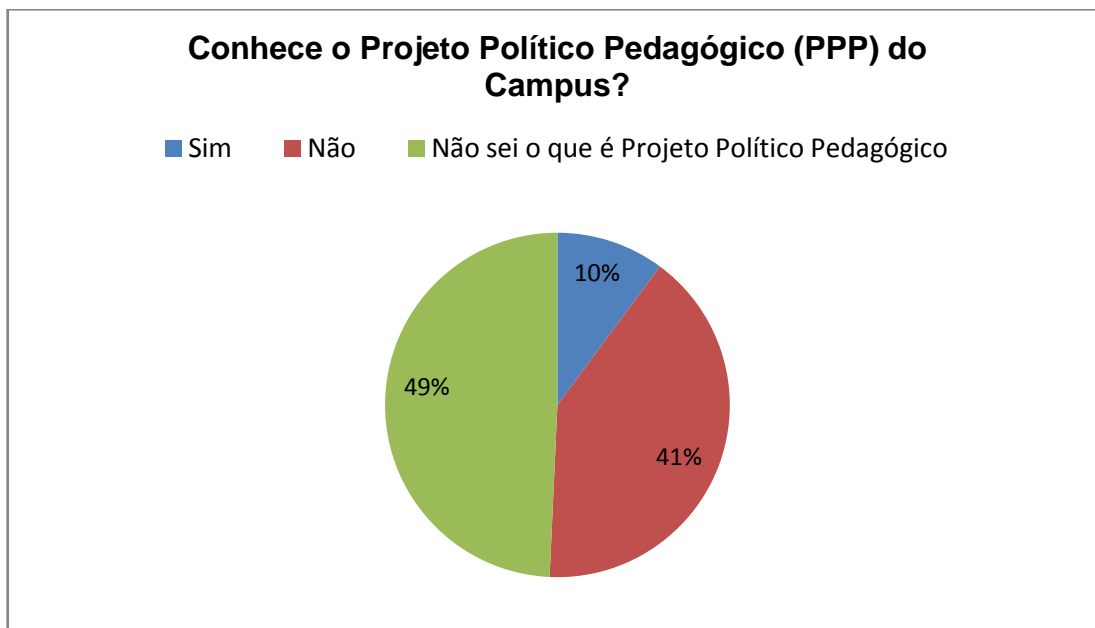
Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante; Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; Tempo pedagógico; Relação estudante e professor.**

GRÁFICO 17: Você tem alguma sugestão para que o horário de assistência seja mais eficiente?



Fonte: A autora (2016).

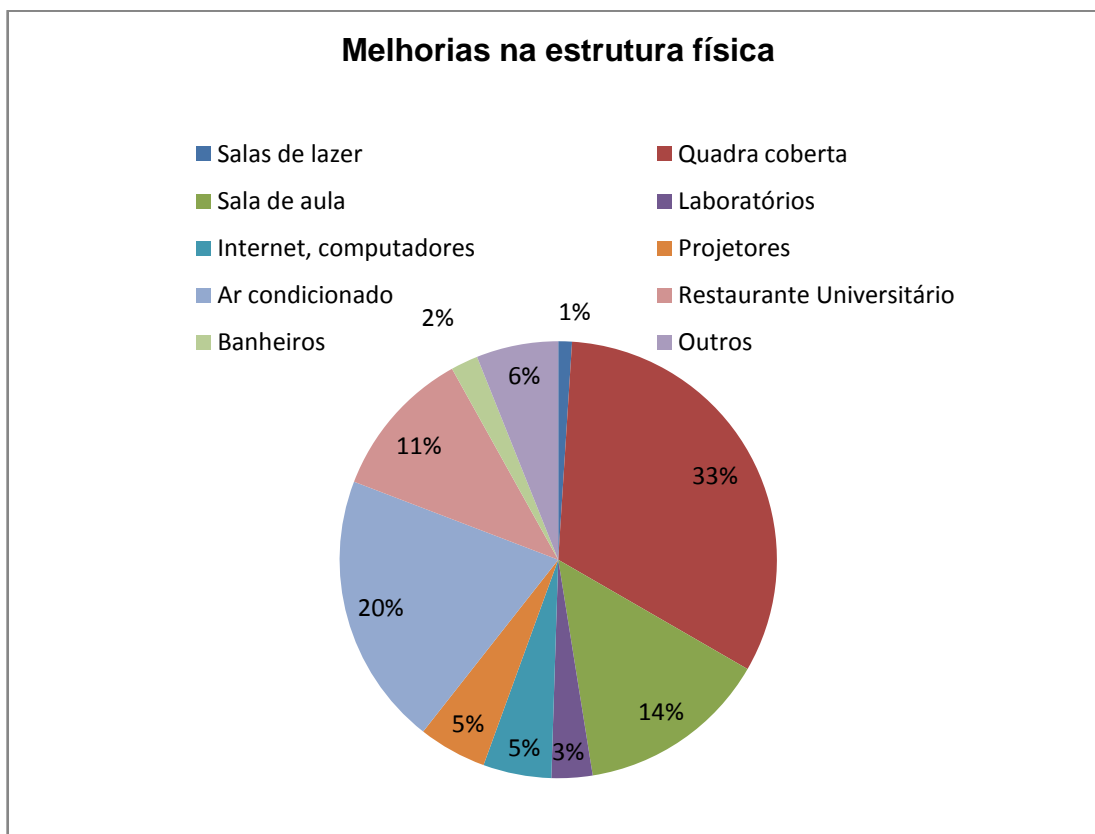
Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante; Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; Tempo pedagógico; Relação estudante e professor.**

GRÁFICO 18: CONHECE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO *CAMPUS*?

Fonte: A autora (2016).

Categoria emergente: **Relação estrutura curricular e estudante.**

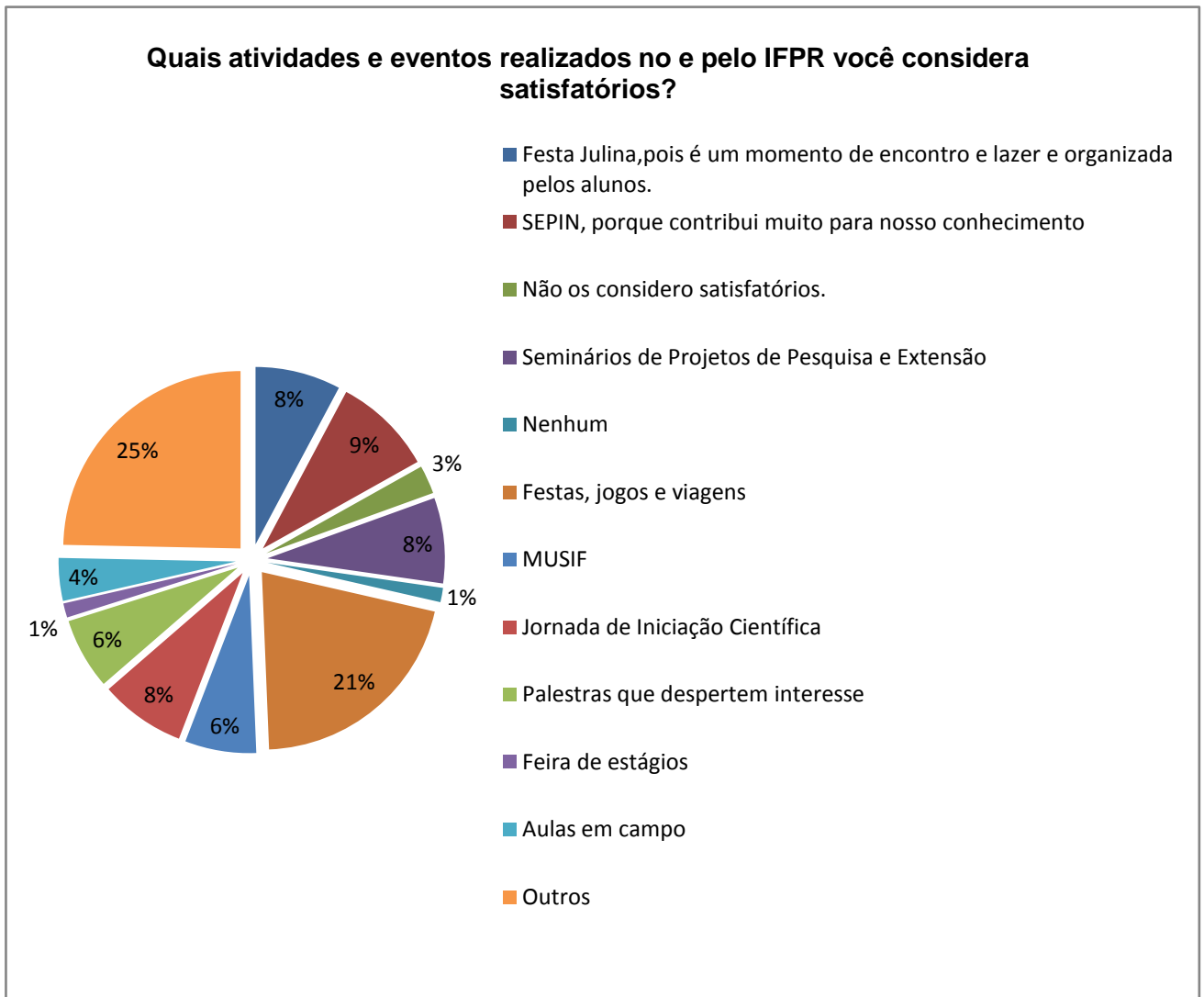
GRÁFICO 19: MELHORIAS NA INFRA-ESTRUTURA.



Fonte: A autora (2016).

Categoria emergente: **Relação estrutura curricular e estudante.**

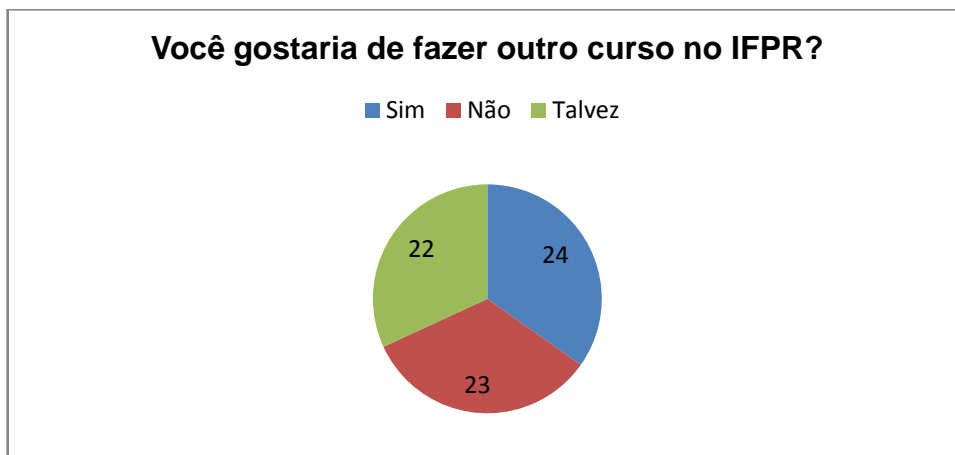
GRÁFICO 20: QUAIS ATIVIDADES E EVENTOS REALIZADOS NO E PELO IFPR VOCÊ CONSIDERA SATISFATÓRIOS?



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante; Tempo pedagógico; Relação estudante e professor; Formação e mercado de trabalho.**

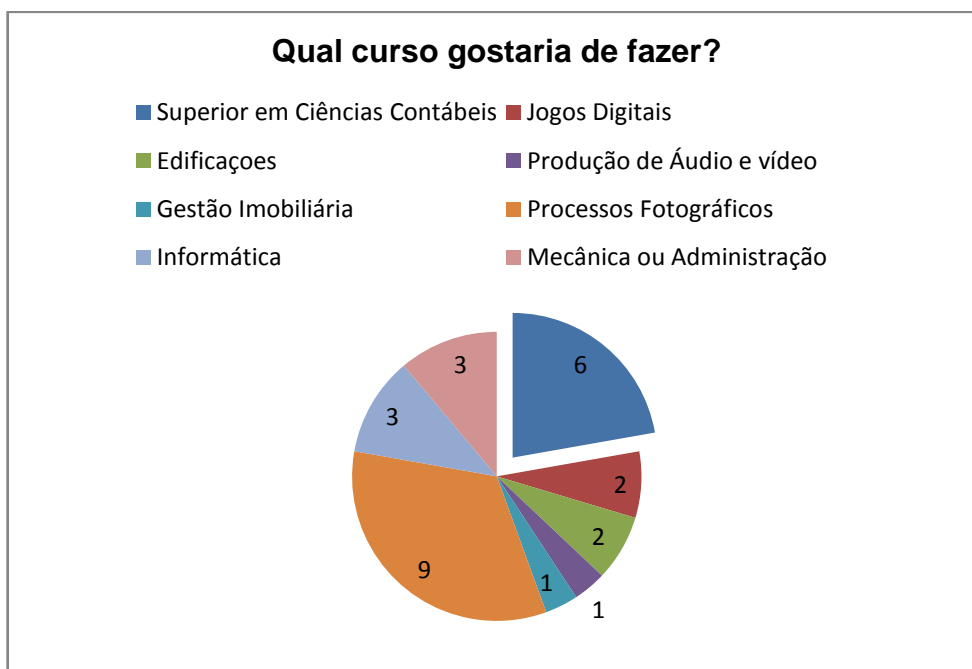
GRÁFICO 21: VOCÊ GOSTARIA DE FAZER OUTRO CURSO NO IFPR?



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Relação estrutura curricular e estudante, Formação e mercado de trabalho.**

GRÁFICO 22: QUAL CURSO GOSTARIA DE FAZER?



Fonte: A autora (2016).

Categorias emergentes: **Conteúdo teórico e prático e (des) interesse; Relação estrutura curricular e estudante, Formação e mercado de trabalho.**

Com estas categorias, pesquisadora e orientadora perceberam a necessidade de conversar com estes estudantes a fim de levantar respostas à questão central desta pesquisa: “O que pode gerar o (des)interesse nos estudantes do Ensino Médio Integrado?”. As categorias emergentes da primeira fase de coleta de dados demonstraram conceitos chave para se entender o (des)interesse dos estudantes do EMI, porém, considerando a pesquisa de forma holística outros fatores auxiliariam no entendimento deste fenômeno e estas questões só poderiam ser apreendidas com a fala dos estudantes. Além destas, observou-se que os professores e pedagogas da instituição também poderiam contribuir para a discussão sendo realizadas as entrevistas também com estes dois grupos. As categorias foram enriquecidas com subcategorias de análise essenciais para o entendimento do fenômeno estudado. Ordenadas as categorias, integradas e inter-relacionadas a partir das fases descritas acima, a teoria é “emergencial” (GIL, 2010, p. 149).

Para Minayo (2013, p. 18), a teoria ilumina a análise dos dados, mas a autora pede cautela, pois se deve respeitar os dados empíricos e exclusivos que cada pesquisa obteve. Seria, então, a orientação do olhar do pesquisador sobre o problema levantado anteriormente à sistematização de uma pesquisa.

A metodologia de uma pesquisa qualitativa tem seu valor na medida em que:

[...] ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. [...] Na verdade, a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (MINAYO, 2013, p. 15).

É válido lembrar que durante a análise e interpretação dos dados a pesquisadora, quando necessário, fez uso dos documentos institucionais, pois estes originam e contribuem para definição do contexto desta pesquisa. A análise documental irá se debruçar sobre o Regimento Interno, o Estatuto e o PPP. Segundo Bardin (1977), “Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação [...]” (p. 45).

Respaladas¹⁸ pela teoria fundamentada desta pesquisa e toda a descrição do método escolhido é realizada a análise e a interpretação dos dados obtidos, em vista de que,

[...] quando falamos em análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica. (GOMES, 2013, p. 80).

¹⁸ Pesquisadora e orientadora.

3 ESCOLA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Conforme explicitado anteriormente na delimitação desta pesquisa, os capítulos que seguem foram construídos em correspondência às categorias de análise oriundas da análise documental, primeira parte deste estudo.

Na segunda parte da pesquisa as entrevistas se fizeram necessárias e com elas algumas subcategorias surgiram. Os subcapítulos a seguir refletem a categoria inicial: (des)interesse do estudante na escola, e também as subcategorias: desigualdade na escola; escola como reprodutora; o jovem hoje; o papel do pedagogo e a alegria na escola. Estas aparecem nas análises dos dados no capítulo final deste trabalho.

A escola é o contexto desta pesquisa, a Educação que nela se insere será analisada no sentido do interesse/desinteresse dos estudantes matriculados e a sociedade merece destaque e um olhar atento, visto que permeia todos os aspectos visíveis dentro da escola. A apresentação da escola como elemento essencial de análise no qual a realidade apresentada se encontra foi importante, pois é somente conhecendo e entendendo todas suas nuances históricas que alguns reflexos de hoje são compreendidos.

Para Araújo e Andrade (2011), no mundo inteiro a educação suscita um interesse crescente dos mais diversos segmentos da sociedade:

É considerada como a chave da prosperidade econômica, como instrumento privilegiado de conquista de empregos, como motor de progresso científico e tecnológico, como garantia de preservação dos valores democráticos ou como passaporte para o êxito individual. (ARAÚJO; ANDRADE, 2011, p. 49).

A escola é definida por Tescarolo (2004) como um sistema social; porém, os sistemas diferem-se em sua essência, organização, estrutura e funcionamento “[...] na medida em que suas características, propriedades e funcionamentos referem-se a organizações diferentes” (p. 88). Assim o autor continua, afirmando que

O projeto da escola constitui sua orientação para uma finalidade que resulta do movimento da ação humana em seu interior, mas que não significa um estado final, na medida em que isso representaria a morte do sistema. (TESCAROLO, 2004, p. 91).

Considerando um sistema social, é possível ir mais adiante com Snyders, que rebate a posição de Araújo e Andrade (2011) sobre a Educação ao “encaixar” a escola: “A escola é uma superestrutura e não o princípio motor da sociedade” (2005, p. 80). Ou seja, não é a escola que define as características da sociedade em que se insere e, sim, o contrário, estas características (econômicas, sociais, étnicas) passam a fazer parte da escola na medida em que os sujeitos vão chegando a esta superestrutura. Ele explica:

É, portanto, a desigualdade social que comanda a desigualdade escolar, que constitui a realidade da desigualdade escolar: a hierarquia dos estabelecimentos de acordo com o prestígio escolar e com o rendimento social dos títulos a que conduzem corresponde estritamente à hierarquia destes estabelecimentos segundo a composição social do seu público. (SNYDERS, 2005, p. 20).

O capitalismo desenfreado afeta a escola na hora de definir os papéis sociais que ela busca formar:

A escola transforma-se numa máquina fornecedora de profissionais especializados, de empregados subalternos. O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se, devido à sua formação restrita, que não venham a revelarem-se demasiado exigentes em matéria de salários, proporcionam-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudem a questionar o sistema [...] (SNYDERS, 2005, p. 97).

Para Giroux,

As teorias radicais da educação estendem o caráter de reprodução aos estudantes, professores e ao sistema escolar limitando-os à mera reprodução fatalística e simplista que reflete o aspecto derrotista do papel da escola na sociedade e até mesmo à representação em torno da qual os alunos apreendem o significado de suas vidas e da escola. (GIROUX, 1987, p. 56).

É, portanto, necessário ter como base esta compreensão, mas ir além dela, buscando possibilidades para entender a escola como um ambiente de constatações e conflitos. Reforça-se que é necessário conceber a

[...] educação formal como espaço de contestação e conflito [...] de possibilidades, isto é, como instância onde formas particulares de conhecimento, de relações sociais e de valores pudessem ser ensinadas a fim de educar os alunos para tomar seu lugar na sociedade a partir de uma posição de fortalecimento e não a partir de uma subordinação econômica e ideológica. (GIROUX, 1987, p. 56-57).

Snyders (2005) vai além ao introduzir o conceito de classes: “[...] a escola acaba por participar na manutenção das relações de classe; reflete as divisões sociais existentes, tende a perpetuá-las, até a acentuá-las, da mesma forma como tende a perpetuar o poder da classe dominante” (SNYDERS, 2005, p. 98).

Em um sistema escolar de formação técnica profissional pode-se pensar que a estrutura social se mantém através da estrutura escolar, assim como já afirmava Pistrak¹⁹ (*apud* LIMA; MAGALHAES, 2015, s. p.): “a educação sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado”. Isto é possível perceber no caso da formação técnica do IFPR. Os autores arriscam dizer que

Os Institutos Federais inserem-se, portanto, no contexto de formação da força de trabalho submetida à lógica do capital, formando-a para o trabalho nos estreitos limites das demandas provenientes das grandes empresas em suas respectivas áreas de influência (microrregiões, arranjos produtivos locais). (LIMA; MAGALHÃES, 2015, s. p.).

Afirmção esta que corrobora a ideia de Snyders exposta acima, que dissertava sobre os papéis sociais.

3.1 ESCOLA COMO REPRODUÇÃO DA SOCIEDADE

Neste momento cabe brevemente situar a escola no cenário de uma possível reprodução da sociedade na qual está inserida. Para esta pesquisa, esta reflexão é importante, pois os dados podem remeter a essa reprodução.

Apple (1989) discute que a escola mascara a reprodução através da seleção dos conteúdos, pois a ideologia dominante não possibilita que os indivíduos enxerguem a dominação pela qual passam e nem percebem, de forma crítica, a contradição que caminha neste aparelho ideológico (APPLE, 1989, p. 29). Para esse

¹⁹ PISTRÁK, Mikail. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: expressão popular, 2000.

autor, “Podemos ser levados a ver a escola como o problema, em vez de vê-la como parte de um quadro mais amplo de relações sociais que são estruturalmente de exploração” (1989, p. 27).

Em conversas com minha²⁰ orientadora e com as professoras que participaram de minha qualificação, discutimos que este cenário não pode ser generalizado, nem toda escola assume esta reprodução. Escola é espaço e, como espaço que se apresenta, permite, por exemplo, que o professor tenha autonomia e práticas que se efetivam da porta da sala de aula para dentro, o que pode ser definido como currículo oculto. Ainda que esta seja a minha definição de escola, Giroux (1987) sustenta a afirmação de reprodução social feita pela escola ao dizer que

[...] a escola é reprodutora, uma vez que fornece, a diferentes classes e grupos sociais, formas de conhecimento, habilidades e cultura que não somente legitimam a cultura dominante, mas também diferenciam os alunos para postos diferenciados na força de trabalho, de acordo com considerações quanto a sexo, raça e classe social a que pertencem (GIROUX, 1987, p. 55).

Ou seja, instala-se um conjunto de crenças, hábitos e valores que sustentam a sociedade e permitem a manutenção da desigualdade social.

A escola é, portanto, uma maquinação e uma maquinação só triunfará se permanecer secreta e tramada na sombra. [...] não sendo a maquinação descoberta pelas suas vítimas, alunos e professores são joguetes de um sistema que é precisamente o contrário daquilo que pretende ser, do que parece ser. [...] (SNYDERS, 2005, p. 83-84).

É neste sentido que para Giroux (1987, p. 25) a escola deve ser vista “[...] como um espaço que prepare os estudantes para participar e lutar por esferas públicas democráticas”. E esta definição se aproxima da minha visão de escola, que não é fatalista em relação à reprodução, e pessimista, mas vê possibilidades, concordando com Apple,

²⁰ Utilizou-se o pronome em primeira pessoa para expressar opinião da pesquisadora.

Pois as escolas não são ‘meramente’ instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. (APPLE, 1989, p. 30).

Para o autor, aceitar a escola como reprodutora significa tachar os estudantes como “internalizadores de mensagens sociais pré-fabricadas” não levando em consideração interferências da cultura de classe ou de gênero de cada um, o que faz a experiência escolar diferenciada para cada um. Concorda-se com o autor, portanto, quando este afirma que “Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução” (APPLE, 1989, p. 30-31).

As desigualdades tornam-se latentes, pois as experiências escolares dos estudantes são diferenciadas, partem de um contexto social diferente e para explicar as desigualdades escolares que são geradas a partir das desigualdades sociais faz-se necessário apropriar-se das ideias de Bourdieu (1987-1989). Azevedo (2003) explica esta relação:

Nas sociedades desenvolvidas alavancas mais eficientes de distinção são as posses de capital econômico e de capital cultural. Logo os sujeitos ocuparão espaços mais próximos quanto mais similares for à quantidade e a espécie de capitais que detiverem. [...] Assim, pode-se dizer que a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura acumulada (capital cultural) geram internalizações de disposições (*habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos homens. (AZEVEDO, 2003, p. 2-3).

Em suma, o capital cultural como sendo as aquisições culturais dos indivíduos e suas aprendizagens constantes abriga o “*habitus*”²¹, que são estruturas lógicas de pensamentos e ações refletindo seus costumes e atitudes. A escola, ao colocar todos os estudantes em pé de igualdade, fortifica as desigualdades culturais, que vão se refletindo nas desigualdades escolares.

²¹ Conceito de *habitus* para Bourdieu: “[...] sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados” (BOURDIEU *apud* MICELI, 1987, p. 40-41).

Sem dúvida, os agentes constroem a realidade social; sem dúvida, entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com ponto de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar (BOURDIEU, 1989, p. 8 *apud* CASTRO, 2009, p. 58).

Libâneo (2013) justifica o aumento das pesquisas em educação, nos anos de 1960 a 1970, justamente pela preocupação (ressaltada por Nóvoa, 1995) e principalmente pela “constatação da relação entre o funcionamento dos sistemas escolares e as desigualdades sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 31).

Para Althusser (1985), a escola como aparelho ideológico de estado reproduz as relações de exploração capitalista e apresenta algumas características que auxiliam para tal: tempo e permanência, acesso por todas as classes sociais, entre outras. Porém, a escola apresenta-se neutra e laica com o discurso de não defender interesse de ninguém, acreditando-se que somente repasse informações e forme cidadãos. Na realidade, este autor não diz que reproduz o interesse da classe dominante, e sim, que a escola mascara a reprodução através da seleção dos conteúdos. Por exemplo, quando a ideologia, por vezes, não possibilita que os indivíduos enxerguem nitidamente a dominação pela qual passam e nem percebam a contradição que caminha neste aparelho ideológico (APPLE, 1989, p. 29). Os próprios professores induzem os estudantes pelos seus exemplos, através dessa ideologia dita neutra, mas sabe-se que não o é. Freire explica que a neutralidade é uma “coisa impossível, acinzentada e insossa” (FREIRE, 2006, p. 112), pois para ele:

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. (FREIRE, 2006, p. 111).

A educação, para Saviani (2008, p. 13), é o início da humanização e “[...] uma atividade mediadora no seio da prática global” (SAVIANI, 1980, p. 129 *apud* SAVIANI, 2008, p. 59). Desta forma, a educação se faz pela identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem verdadeiramente humanos. Para Freire, “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como

seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2014, p. 40). E a relação desta inconclusão com a educação se dá na medida em que

é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. (FREIRE, 2006, p. 58).

Assim, ainda que a escola tenha como uma das suas funções a humanização, ela por si só não consegue proporcionar ao indivíduo a compreensão sobre as suas condições de vida. No entanto, o que a educação escolar tem em suas mãos é o grande potencial e capacidade de conduzir os indivíduos num processo que exige reflexão constante, visto que “a escola é compreendida dentro de uma rede de relações mais amplas, o que permite analisá-la como construção histórica e social, incorporando formas que sempre interagem com a sociedade como um todo” (GIROUX, 1987, p. 88).

Para esta condução, cabe considerar os educandos como seres sociais e históricos, determinados dialeticamente por contextos econômicos, políticos e culturais, e propiciar-lhes condições para que eles comecem a engajar-se em questões relevantes para seu próprio desenvolvimento intelectual e social. Essas condições, geradas em discussões com seus pares, contribuem para a formação de uma geração de pensadores que investem em práticas efetivas de transformação, em atividades e projetos da própria instituição e da sociedade. Sobre a afirmação acima, Giroux esclarece que a escola deveria ser formulada e vista como um

[...] espaço de possibilidade, isto é, como instância onde formas particulares de conhecimento, de relações sociais e de valores pudessem ser ensinadas a fim de educar os alunos para tomar seu lugar na sociedade a partir de uma posição de fortalecimento [...]. (GIROUX, 1987, p. 57).

Esta “posição de fortalecimento” abre a possibilidade para reconhecer a escola como um lugar não apenas de reprodução social, mas um lugar que proporcione ambientes pedagógicos que possibilitem condições para se pensar e criar novas situações sociais de vida.

3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONTEXTO SOCIAL: DESAFIOS DO ATUAL CONTEXTO E A FUNÇÃO DA ESCOLA

A Educação tida como um espaço de contradições é inserida em um fenômeno complexo. Assim, espera-se dela respostas às demandas políticas e sociais que cada contexto carrega, no sentido que representa e reproduz a sociedade na qual se insere. Nesse viés, diferenciar conhecimento de informação, como foi focado no início deste trabalho, contribui para elucidar o que seria uma sociedade desejada. Toda informação que se recebe por diversos meios a todo instante se apresenta de uma forma efêmera e superficial.

Cabe, portanto, à escola, e primordialmente a ela, trabalhar essas informações a partir de análises críticas, contextualizando as informações a fim de analisar os mecanismos que fazem perpetuar, inclusive, as desigualdades sociais, e todos os fatores que estão, mesmo que intrínsecos, em cada novo dado recebido. Nesse sentido Morin (2000a) promove a reflexão dos “Sete saberes necessários à educação do futuro”, na qual “[...] pretende única e essencialmente, expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos” (p. 13). Os saberes propostos nesta obra são essenciais a qualquer sociedade, em qualquer momento, com qualquer cultura. São eles ²² : as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

Para trabalhar essas questões complexas, faz-se necessária a formação de professores autônomos (em seu caráter político e educativo), críticos e conscientes de seu papel frente às demandas que a sociedade impõe. Ensinar a “pensar certo” como salientava Freire (2006): “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 2006, p. 29). Ainda, para o educador “[...] uma das condições de pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas” (FREIRE, 2006, p. 28). Na reflexão sobre o conhecimento eleito ele deixa claro: é “[...] tão fundamental

²² Esta pesquisa não se aprofunda na definição de cada um deles, este aprofundamento pode ser reservado a outra produção.

conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2006, p. 28).

Nesse contexto, é relevante destacar as relações sociedade-professor-conhecimento, pois há de se entender o modo como se apresenta a profissionalidade²³ dos professores e o entendimento do que seria sua real autonomia profissional. E mais ainda, não responder aos currículos engessados, mas contribuir em sua elaboração e reinterpretação (CONTRERAS, 2002).

A educação escolar é responsável pela função de formação humana, ao mesmo tempo ela mesma pode exercer a função de reproduzir as relações (e desigualdades) sociais do contexto social mais amplo no qual se situa. Snyders (1988), porém, defende que a escola não necessariamente agrava esta reprodução:

De fato, a seleção na escola é a projeção da divisão de nossa sociedade em classe; a escola é lugar de luta de classes, não acredito que ela agrave, mas registra e confirma as desigualdades de sucessos segundo as desigualdades sociais. (SNYDERS, 1988, p. 197).

[...] a escola torna-se estranha e distante, e são os filhos do proletariado que mais duramente o sentirão, isto é, os que mais se expõem à reprovação e ao insucesso. Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classes. (SNYDERS, 2005, p. 32).

Justamente pelo fato de que a educação escolar tem este papel fundamental na formação do sujeito é que as atividades desenvolvidas, no sentido socializador, exercem função central para se pensar transformações nas realidades desiguais e perversas do contexto atual. Snyders (1988) alerta para o papel primordial do professor na escola:

[...] a escola justifica-se e provavelmente ela apenas se justifica quando se espera do jovem um salto tão considerável que ele deva recorrer ao apoio de uma instituição. Ele não pode ser bem sucedido por suas próprias forças, nem mesmo recorrendo às forças iguais de seus semelhantes [...]. É preciso para isto, a orientação, a obrigação, a intervenção do professor. (SNYDERS, 1988, p.205 e p. 211).

²³ Em busca de um termo que abrangesse a real necessidade de se referir à autonomia do trabalho docente, e também por uma questão de escolha teórica pessoal, optou-se por utilizar o termo “profissionalidade”, que traz os aspectos positivos do termo “profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 71-85).

A educação escolar assume, neste contexto atual, a função social de “formar e ensinar, não apenas esclarecer e informar” (SNYDERS, 1988, p. 206). Para Snyder (1988), a escola torna-se mediadora entre a cultura primeira e a cultura elaborada. Cabe definir o que é a cultura para o autor:

A cultura não é um modo de ocupar os momentos de lazer [...] não é recolher informações sobre diversos assuntos, mas uma transformação, uma transformação do estilo de vida. A cultura que procuro marca o ser, modifica a vida. A cultura que procuro marca o ser, modifica a vida, as obras-primas que pretendo são as que produzem uma espécie de choque essencial [...] (SNYDERS, 1988, p. 67).

Essa concepção complementa o que diz Giroux, ao apresentar um conceito de cultura ressignificado pela Antropologia:

[...] a cultura é considerada uma forma de produção especificamente como formas nas quais os seres humanos compreendem suas vidas, sentimentos, crenças, pensamentos e a sociedade mais ampla. (GIROUX, 1987, p. 65).

Depois de definido cultura, os termos cultura primeira e cultura elaborada, para o autor, têm grande importância nas reflexões sobre a escola. A cultura primeira é aquela que se criou sem ensinamento (SNYDERS, 1988, p. 102); já a cultura elaborada, basicamente, seria tudo o que a escola pode oferecer. A relação entre as duas se dá a partir do momento em que a cultura primeira não consiga mais responder a alguns anseios, ela “[...] traz em si própria uma exigência de ir além [...]” (SNYDERS, 1988, p. 89). O autor alerta, no entanto, que esta cultura primeira é fundamental para despertar a cultura elaborada:

Afinal, a cultura primeira não é simplesmente um ponto de partida que se abandonaria em seguida, ela não é apenas matéria primeira, mas matéria constante, contém valores a manter [...], que tem um papel a desempenhar [...], ela aí introduz uma espécie de fermento. [...] ela é fundamentalmente satisfação de viver. (SNYDERS, 1988, p. 75 - 89).

A cultura elaborada²⁴, fomentada pela cultura primeira, é ansiada pelos jovens, nas palavras de Snyders, e as satisfações que ela pode gerar devem ser o objetivo também da escola.

A condição fundamental para que a cultura elaborada os toque [...] é que ela abra diante deles um horizonte ainda mais atraente. A cultura elaborada que procuro será mais otimista, de um otimismo mais sólido que a cultura primeira [...] As satisfações da cultura elaborada existem e devem ser o objetivo da cultura e da escola. (SNYDERS, 1988, p. 75).

Para o autor, “[...] o papel da escola é escolher, através de todo leque da cultura elaborada, o que é adaptado às possibilidades atuais dos alunos” (SNYDERS, 1988, p. 230). A visão negativa e, às vezes, preconceituosa, que muitas vezes se tem da “bagagem cultural” que os sujeitos trazem à escola também é questionada pelo autor, que diz:

Pedagogicamente, portanto, temos que tratar com consideração a vida, a experiência, a cultura primeira - acima de tudo as dos jovens. Elas não são caos, negatividade [...] Espontaneamente nossos alunos não gostam do contrário do que eles gostariam de gostar, do que gostaríamos que gostassem. Seu gosto não é o ‘mau’ gosto, nada mais que sua linguagem não é ‘má’ linguagem. (SNYDERS, 1988, p. 88).

Seguindo com esta discussão, pode-se incluir os termos “cotidiano” e “não cotidiano” e relacioná-los ao que foi exposto sobre as culturas primeira e elaborada. É preciso esclarecer que por mais que os termos “cotidiano e não cotidiano” sugiram e nos induzam a pensar sobre o cotidiano como dia a dia, não é este o entendimento desejado. Neste estudo, pois, uma atividade pode ser realizada de forma contínua e diariamente, sem que seja, necessariamente, uma atividade cotidiana. E da mesma forma acontece com o não cotidiano.

²⁴ Vale lembrar que, para o autor, “A escola não é o monopólio da cultura elaborada, nem da satisfação cultural elaborada. Ela nunca teve este monopólio, hoje ela o tem menos do que nunca” (SNYDERS, 1988, p. 201).

[...] na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é porque, no pátio, vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade, nem de alegria. (SNYDERS, 1988, p. 14).

Ainda que a escola detenha, como uma de suas funções, a humanização, não se pode acreditar que ela, por si só, conseguirá fazer com que o indivíduo tenha total clareza sobre as suas condições de vida e que ele supere a alienação presente em sua vida, uma vez que a escola, enquanto subsistema do sistema social, está inserida nas relações de produção. Portanto, “Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2006, p. 112).

Snyders (2005) também tece uma crítica à teoria da reprodução, de Bourdieu-Passeron, ao dizer que, para os autores, as vítimas nem sequer sabem que são vítimas e acaba por isolar a escola, não a considerando no sistema social:

[...] a sociologia escolar de Bordieu-Passeron insiste no escolar, isola os fatores escolares, esforça-se por explicar o escolar com o escolar; e chega a pôr de lado o conjunto das determinações sociais. A escola surge como isolada das instituições e dos mecanismos globais. (SNYDERS, 2005, p. 165).

Giroux (1987) também apresenta sua crítica às teorias reprodutivistas:

[...] aqueles teóricos falharam por não desenvolverem uma linguagem que engajassem a escola como espaço de possibilidade, isto é, como instância onde formas particulares de conhecimento, de relações sociais e de valores pudessem ser ensinadas a fim de educar os alunos para tomar seu lugar na sociedade a partir de uma posição de fortalecimento e não a partir de uma subordinação econômica e ideológica. (GIROUX, 1987, p. 57).

No entanto, o processo educacional realizado hoje pela educação escolar é visto claramente como um processo direto e intencional, que assume para si o caráter conciliador entre a vida cotidiana, ou a cultura primeira dos sujeitos e, principalmente, a sua inserção e participação nas esferas não cotidianas da esfera social, através da cultura elaborada. Outra crítica a Bourdieu-Passeron é tecida por Snyders:

[...] eles (Bourdieu-Passeron) apresentaram-nos a escola, a escola inteira, tanto a de hoje como a de ontem, como que compactuando com os interesses dos dirigentes, a tal ponto que os fracassos das crianças vindas do povo parecem normais, necessários, inevitáveis, pelo menos enquanto subsistir a nossa sociedade; sobretudo a um ponto em que qualquer ação progressiva da escola é assim negada, e quase parece inconcebível. (SNYDERS, 2005, p. 191).

Essa visão pessimista e fatalista da escola não corresponde ao que se pretende nesta pesquisa. A escola tem um papel fundamental a desempenhar para ajudar a consciência política (SNYDERS, 1988), apoiando-se no que ela já contém de elementos reais para ultrapassar tal fatalismo. De maneira muito específica, pode-se dizer que a sociedade carece de uma formação de cunho preparatório, isto é, uma formação que torne os sujeitos esclarecidos e críticos para enfrentar os problemas de sua própria realidade. Assim, as esferas não cotidianas da vida social, ou a cultura primeira, exigem a participação da educação escolar. Nas palavras de Snyders:

Mas a escola é [...] a necessidade de uma qualificação capaz de responder ao progresso técnico, à revolução técnica, às constantes modificações técnicas. [...] Daí se conclui que o mundo atual não só proporciona apoio a um aumento da escolaridade, como o exige. (SNYDERS, 2005, p. 99).

Essa exigência da qual fala o autor permite que se possa concluir que o que se imagina e se pretende para os estudantes, neste contexto social atual, é que eles possam entender, vivenciar e se relacionar de forma consciente com a cultura primeira, ao mesmo tempo em que tenham as habilidades necessárias para se apropriarem dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos, próprios da cultura elaborada.

Para Giroux (1987), que utiliza o termo “capital cultural” que se assemelha à cultura primeira de Snyders:

Ao confirmar o capital cultural que dá significado às vidas dos estudantes, os intelectuais transformadores podem ajudar a estabelecer as condições pedagógicas nas quais os estudantes se expressam [...] ajudar os estudantes a desenvolver as habilidades, os valores e senso de responsabilidade de que precisam para se tornarem cidadãos criativos, críticos e éticos. (GIROUX, 1987, p. 47-48).

Quando o termo “habilidades” entra na discussão vale introduzir a discussão sobre educação e trabalho. A instituição, campo de pesquisa, parece responder a uma lógica que

[...] sustenta uma formação pedagógica pautada pelas competências e habilidades. Conceitos que buscam atender à flexibilização e precarização do trabalho, pois as mesmas seguem pautadas pelas necessidades do mercado e não pelas demandas dos/as trabalhadores/as. (LIMA; MAGALHÃES, 2015, s. p.).

Os autores apresentam como solução

[...] afirmar um outro modelo de educação profissional e tecnológica, que supere a submissão ao capital e ao seu projeto estratégico de superexploração e dependência, na perspectiva de uma Educação Popular, cujos fins sejam as necessidades humanas, as necessidades dos/as trabalhadores/as. (LIMA; MAGALHÃES, 2015, s. p.).

Frente ao desafio de estabelecer a relação entre Trabalho e Educação e identificação de quais são seus objetos e definições, debatemo-nos com a contradição que engloba estes dois pontos fundamentais do desenvolvimento da humanidade. É exatamente esta contradição que mostra o modo de trabalho que vai determinar a Educação. Nesse cenário contraditório, a sociedade determina o modo de produção que se estabelece e o trabalho do ser humano tem seu valor na medida em que cada contexto social o determina. Este, por fim, tem uma determinada função majoritária perante as relações que se estabelecem. Nessa discussão, Snyders (1988) consegue fazer uma relação sobre o “trabalho escolar” exercido pelo estudante e o “trabalho assalariado dos adultos”:

Certamente o trabalho escolar e o trabalho assalariado dos adultos possuem características comuns: todos os dois são obrigatórios, comportando uma parte de sacrifícios dos desejos imediatos em vista de uma recompensa por vir, eles recorrem a uma remuneração externa a si próprios: de um lado salário, promoção; do outro boa nota, passagem para a série seguinte etc. (SNYDERS, 1988, p. 214).

[...] apesar da diferença fundamental entre os dois tipos de trabalho, há uma certa relação entre a satisfação e a não satisfação no trabalho dos adultos – e a satisfação e não satisfação no trabalho dos jovens, dos alunos. A valorização do trabalho dos alunos na escola está ligada à valorização do trabalho dos adultos. Em uma sociedade onde o trabalho é vivido por inúmeros pais como dever enfadonho, aborrecimento, em resumo como tristeza, o trabalho dos alunos pode ser de fato outro? (SNYDERS, 1988, p. 194).

O trabalho, ainda que visto como “dever enfadonho” na opinião do autor, deve aqui ser analisado historicamente. Engels (1876) discute o inerente papel do trabalho humano para a história da humanidade, sua influência no que se refere à emancipação do homem e as consequências que o trabalho sucede progressivamente.

Engels (1876) se utiliza do instrumento da comparação com o macaco para explicar alguns fatos e ações que se mantêm na raça humana. Sobre a análise da origem do trabalho, vale ressaltar que ele se instituiu na relação dos homens com a natureza e dos homens entre si. O trabalho tornou-se então um intermediário que permitiu ao homem transformar a natureza a seu favor, conforme suas necessidades. No entanto, o que difere o homem de um animal é a sua capacidade de raciocinar e cada vez mais melhorar os resultados obtidos pelo seu trabalho. Freire discute:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana [...] Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo. (FREIRE, 2014, p. 102).

Ou seja, a atividade intencional constitui o homem. O homem é, contudo, síntese de seu tempo e de seu contexto, ao passo que foi se emancipando no decorrer de seu processo evolutivo: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2014, p. 52). Porém, não só de aspectos positivos costura-se esta relação.

Com as forças produtivas acarretadas pela exploração, a expropriação das propriedades e a relação (desigual) dos homens com o trabalho instalam-se as classes sociais, amplamente visíveis nos dias atuais. Essa relação de explorado é descrita por Freire:

A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica de mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. (FREIRE, 2014, p. 73).

Essa dominação pode ser comparada à relação homem-natureza. O homem se adapta ao ambiente e assim sobrevive; essa adaptação resume-se aos atos conscientes e premeditados dos homens. Contudo, as consequências negativas de tais atos de dominação da natureza possibilitaram que houvesse a compreensão das leis desta, conhecendo seus efeitos imediatos para talvez controlá-los, ou então, amenizá-los. Da mesma forma que a natureza responde aos sinais de dominação, os homens que, também, dela fazem parte, sofrem com a subordinação a uma classe dominante. Essa subordinação que gera marginalizados é referenciada por Freire:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam ser ‘seres para si’. (FREIRE, 2014, p. 84, grifos do autor).

Com a decadência da propriedade comunal e o processo de surgimento do capitalismo houve a divisão de classes e a transformação dos marginalizados em “seres para outro”, característica esta que distingue o trabalho e o determina socialmente em cada modo de produção. Assim as relações sociais determinam o tipo de trabalho e a sua divisão social e técnica.

[...] num mundo em que não houvesse escola, não existiriam barreiras entre os que a frequentaram e os que a ela não tiveram acesso. Mas o significado real, é que a divisão essencial, nas sociedades modernas, é aquela que separa os homens de acordo com o nível de escolaridade e, portanto, é a escola o agente dessa separação. (SNYDERS, 2005, p. 77).

Analisando os modos de produção temos duas contradições: a superestrutura (ideologia, cultura e educação) e a infraestrutura (economia, produção da vida material, trabalho), que em última instância determina a primeira. Snyders (2005) cita o conceito de hábito de classe para tentar explicar tal afirmação e define esta passagem como o processo de interiorização do destino objetivo da categoria, “assim os indivíduos não esperaram nada que não obtivessem e não obtiveram nada que não esperassem”. (SNYDERS, 2005, p. 163):

Bourdieu-Passeron chamam hábitos de classe a este conjunto sistemático de disposições inconscientes e duráveis que se constitui a partir de sanções convergentes e repetidas do universo econômico e social. É, portanto, este hábito de classe que leva determinado indivíduo a julgar possível, conveniente, ou inverossímil, certa opção escolar e profissional. (SNYDERS, 2005, p. 162).

Contudo, Snyders (2005) permite-se, em sua coerência, salientar que não concorda cegamente com as ideias de Bourdieu e Passeron:

Realmente nas suas opções escolares a consciência não consegue de imediato uma percepção inteiramente lúcida da realidade social, mas não se julga condenada a ser o brinquedo passivo de mistificações que a fariam optar livremente pela resignação ao conformismo. A classe operária tem uma compreensão ao mesmo tempo real e parcial da sua situação e por isso é que um partido da classe operária, esse partido que falta tão cruelmente nas análises de Bordieu-Passeron. (SNYDERS, 2005, p. 167).

Voltando-se à Educação (superestrutura), pode-se dizer que ela é determinada pela economia (infraestrutura), decorrente da demanda dos cursos e do mercado do trabalho. Responde à lógica da mercadoria, pois a forma de reproduzir determina a forma de consumir, que determina a forma de ser.

Snyders (1993) inclui nessa discussão o conceito de alegria e salienta:

Os argumentos clássicos de economia, de investimento, do longo prazo têm pouquíssimas chances de serem levados em consideração por estes novos consumidores da escola. É verdade que, em qualquer época, a infância e a adolescência constituíram momentos da vida ávidos de alegria presente e aptos à sua fruição. Mas o mundo contemporâneo produz jovens mais capazes em relação ao passado, de conquistar essa alegria. Sem diferenciar o que é causa e o que é consequência, eles passam a procurá-la, a solicitá-la, a exigí-la com mais intensidade. (SNYDERS, 1993, p. 36).

O autor também se refere à “cultura de massa”, disponibilizada e facilmente “consumida”:

Uma das alegrias e também um dos valores mais seguros da cultura de massa é sentir-me unido a um público imenso [...] Podemos falar do que vemos, compreendemo-nos melhor, os laços se estreitam, sentimo-nos unidos aos que o viram. Satisfação ao verificar que partilhamos dos modelos culturais comuns, às vezes, alegria de vivê-los em comum: sentimo-nos mais seguros em nossos gostos e escolhas ao constatar que eles dizem respeito a inúmeros de nossos semelhantes. (SNYDERS, 1988, p. 35).

Perceber que o que se consome também é consumido por um determinado grupo e assim se “sentir parte” é um dos sentimentos que essa sociedade do consumo oferece:

A publicidade constitui uma das formas notáveis da cultura de massa: sua força de satisfação provém inicialmente de que no momento em que ela nos apresenta um certo modelo de vida, afirma que somos capazes de atingi-lo [...] proclama que cada produto [...] cobrindo apenas uma pequenina parte de nossa existência, aumenta contudo, imensamente nossas oportunidades de felicidade total. (SNYDERS, 1988, p. 37).

Carlos Drummond de Andrade expõe no poema “Eu, etiqueta”²⁵ a inquietude da aflição do homem frente ao tornar-se uma mercadoria ambulante.

“Eu, etiqueta
Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
Um nome... estranho
Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nessa vida,
Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produtos
Que nunca experimentei
Mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
De alguma coisa não provada
Por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
Minha gravata e cinto e escova e pente,
Meu copo, minha xícara,
Minha toalha de banho e sabonete,
Meu isso, meu aquilo.
Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
São mensagens,

²⁵ Fonte: <http://projetos.educacional.com.br/paginas/pp/47080001/3854/t132.html>. Acesso em: 08 out. 2015.

Letras falantes,
Gritos visuais,
Ordens de uso, abuso, reincidências.
Costume, hábito, premência,
Indispensabilidade,
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
Seja negar minha identidade,
Trocá-lo por mil, açambarcando
Todas as marcas registradas,
Todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
Eu que antes era e me sabia
Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
Ser pensante sentinte e solitário
Com outros seres diversos e conscientes
De sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio
Ora vulgar ora bizarro.
Em língua nacional ou em qualquer língua
(Qualquer, principalmente.)
E nisto me comprazo, tiro glória
De minha anulação.
Não sou - vê lá - anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
Para anunciar, para vender
Em bares festas praias pérgulas piscinas,
E bem à vista exibo esta etiqueta
Global no corpo que desiste
De ser veste e sandália de uma essência
Tão viva, independente,
Que moda ou suborno algum a compromete.

Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
Minhas idiossincrasias tão pessoais,
Tão minhas que no rosto se espelhavam
E cada gesto, cada olhar,
Cada vinco da roupa
Sou gravado de forma universal,
Saio da estamperia, não de casa,
Da vitrine me tiram, recolocam,
Objeto pulsante mas objeto
Que se oferece como signo de outros
Objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
De ser não eu, mas artigo industrial,
Peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é Coisa.
Eu sou a Coisa, coisamente”.
(Carlos Drummond de Andrade)

Como então inverter a ordem das relações fazendo com que a educação determine uma ideologia? A educação deve ser transformadora, permitindo a leitura do mundo, a partir de uma identificação própria no mundo, posicionar-se em face do mundo e, assim, transformar o mundo. “A escola é um tempo da vida dos jovens; ela não deve querer reger toda a sua existência nem considerar a única detentora de todas as formas de cultura” (SNYDERS, 1993, p. 39). A escola torna-se nesse cenário o centro da transformação. Na epígrafe de Pistrak (2000), Caldart diz que

Sua (de Pistrak) maior contribuição foi ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (CALDART *apud* PISTRAC, 2000, p. 8).

Concordando com Snyders (1993), que a escola seja alegre:

Vivemos num mundo onde a procura da alegria, ao invés de provocar culpa, aparece como um dos valores mais confessáveis, às vezes mesmo como um valor dominante [...] A 'sociedade de consumo' tem como verdade a procura da alegria, mesmo que se tenha receio de que a alegria escape precisamente quando procurada desta maneira. (SNYDERS, 1993, p. 36).

O educador deve buscar novas ações, que sejam essencialmente intencionais e focadas na superação de uma alienação, causada pelo sistema. Tendo a cultura elaborada em suas mãos, pode fazer com que os estudantes tenham o seguinte pensamento:

A alegria da cultura elaborada é a alegria de ampliar minhas aquisições sem as trair: [...] fazer aparecer os elos entre o que vejo, o que penso viver e os acontecimentos que atravessam o mundo. E assim, apreendo mais dados e os apreendo com mais acuidade, pois eles iluminam-se uns pelos outros. E ao mesmo tempo, sou preocupado por mais, participo mais, é assim que posso esperar compreender meu lugar, encontrar e tomar o meu lugar. (SNYDERS, 1988, p. 51).

Mais uma vez, Snyders critica as teorias reprodutivistas: “O professor em Bourdieu-Passeron provoca-nos inquietação: aparece como que desprovido de iniciativa real, um funcionário perfeitamente dócil, mola real de um sistema bem lubrificado” (SNYDERS, 2005, p. 170). Ao passo que esta característica não é mecânica, tampouco generalizada, ele preza que “[...] devem ser íntimas as relações entre aquilo que o professor ensina e o que os alunos esperam” (SNYDERS, 2005, p. 395); e um professor reprodutivista fatalmente não conseguiria manter esta intimidade.

Não se pode calar a inquietude que estas crianças sentem em relação à cultura da escola, a começar pela língua da escola, como não sendo a sua, como servindo a interesses que não são os seus, a escola quer obrigá-las a se alinharem nos valores dos 'outros'. (SNYDERS, 1988, p. 57).

Nesse viés, a prática pedagógica deve estar associada à intenção, que, considerando o conceito de intencionalidade já destacado no capítulo teórico

metodológico, permite que a visão que o educador tem de mundo, das coisas e dos fenômenos se dê a partir de uma dimensão existencial para todas as percepções e vivências. Já afirmava Snyders:

O destino da escola age sobre a manifestação de uma cultura capaz de responder à expectativa séria de felicidade dos jovens - essa expectativa que eles exploram através das formas múltiplas, matizadas de sua cultura e da nossa: dar um sentido a sua vida, encontra razões para viver. (SNYDERS, 1988, p. 77).

A intenção da educação para o trabalho pode ser visualizada em Kuenzer (2002), que diz não existir uma educação para o trabalho que esteja dissociada do mundo da educação. Há um distanciamento desigual do saber para diferentes classes que correspondem à lógica do capital, ao passo que há uma relação direta entre o saber e o poder. A superação da alienação deve ser constante “Até o momento em que o explorado [...] descobrir que essa força de trabalho que ele vende, é ele próprio, e é por aí que ele é reduzido ao estado de mercadoria, de objeto no ‘mercado’ do trabalho” (SNYDERS, 1988, p. 123).

Toda educação é educação para o trabalho, e a escola serve como prestadora de serviços à classe trabalhadora, onde desvela o mundo do trabalho em suas relações e processos lógicos. Deve-se pensar que o trabalho é uma mercadoria que transita e que responde essencialmente à teoria do capital humano, segundo Theodor Schütz (1962), que afirmava que o gasto em educação não é gasto, é investimento; e acarretou uma relação de interdependência com a qualidade da educação, envolvida nesse processo de formação de uma racionalidade das políticas educacionais aos interesses do capital. Chaves (2002) explica:

A Teoria do Capital Humano defende a não-homogeneidade do fator trabalho em função, dentre outros aspectos, da escolaridade e da experiência profissional adquiridas. Por outro lado, reconhece que a atividade produtiva é um processo simultaneamente social e técnico, por meio do qual se produzem, conjuntamente, bens e aptidões. As aquisições de educação e experiência no trabalho, na Teoria do Capital Humano, são consideradas investimentos em recursos humanos, sendo um fator essencial ao processo produtivo e fundamental para o crescimento e o desenvolvimento econômico. [...] a Teoria do Capital Humano considera os indivíduos como investidores na sua educação, o que envolve certo custo e perda de renda enquanto estiverem adquirindo educação, a fim de alcançarem rendas mais altas no futuro. (CHAVES, 2002, p. 401-402).

O que, de fato, é necessário e urgente é uma renovação da escola para a satisfação, que só pode ocorrer se houver “[...] de início uma renovação dos conteúdos ensinados” (SNYDERS, 1988, p. 108).

A renovação que o autor prega em nada se assemelha à aplicação de novos métodos de ensino e, tampouco, a uma inovação de conteúdos desprovida de reflexão contextual e crítica, o que explica, na visão do autor, as posturas autoritárias dentro da escola:

[...] as inovações dos métodos não podem substituir a transformação dos conteúdos: elas correm o risco de deixar subexistir conteúdos inconsistentes, decepcionantes, portanto incapazes de conduzir à satisfação [...] De fato, se nós quisermos ensinar aos alunos coisas que não têm ligação com sua vivência e os problemas que se colocam, torna-se inevitável recorrer a processos autoritários, sejam brutalmente autoritários (punições), sejam sutilmente autoritários. (SNYDERS, 1988, p. 187).

Resgatando a História, com a expansão industrial e o modelo fordista, na década de 1970, criaram-se plataformas de empresas internacionais e a mão de obra era muito barata, por isso não eram necessários trabalhadores críticos. Segundo Deluiz:

[...] o modelo de desenvolvimento fordista – que atingiu seu auge entre anos pós II Guerra e o início da década de 1970 – era muito mais do que um modo de organização da produção e do trabalho. Ancorava-se na produção em larga escala e no consumo da ampla massa de trabalhadores. (DELUIZ, 2011, p. 7)

A formação também era restrita e estreita, respondendo ao tecnicismo mais exacerbado. Com a reforma universitária, pelo Programa MEC Usaid (1968)²⁶, departamentalizaram-se e criaram-se universidades à imagem e semelhança da fábrica, num modelo fabril. De acordo com Ramos, “[...] o ensino destinado à

²⁶ “Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior”. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm#_ftn1. Acesso em: 19 maio 2016.

formação de trabalhadores visava, além do disciplinamento, a conferir o domínio de um ofício” (2011, p. 19). A autora continua esclarecendo:

Ofícios e profissões passam a ser classificados de acordo com o seu nível de complexidade, implicando a construção da hierarquia social que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada um deles. (RAMOS, 2011, p. 20).

Assim, os estudantes tornaram-se produtos/coisas oriundos de uma maquinaria transformadora. Tentou-se, por fim, uma escola que não se articulasse aos interesses do capital e, sim, aos do trabalhador, como expressa Ramos (2011, p. 20): “O conceito de qualificação se associou à elevação do saber profissional e social do trabalhador, em termos das aprendizagens desenvolvidas no próprio trabalho e nas experiências escolarizadas”.

Houve, então, o controle operário da produção e o trabalho tornou-se intelectualizado e mais autônomo. Para Ramos (2011),

Com a flexibilização e a integração dos processos produtivos, passou-se a valorizar a subjetividade e o saber tácito do trabalhador, destacando-se a qualificação real em contraposição à qualificação formal. (RAMOS, 2011, p. 20).

Não se podia pensar em estruturar uma educação formadora de profissionais apenas com base nas leis do capital, mas, sim, ficar atento às leis que formam este capital para não se findar nos processos de profissões tarefairas. Mesmo no trabalho intelectualizado percebeu-se que o capital usou de mecanismos para eliminar o senso estético do ser e fortalecer sua ideologia.

Todos os mecanismos escolares são comandados, de início, por aquilo que constituirá o seu objetivo, que parece o resultado esperado: a divisão social do trabalho - e não se trata de uma divisão puramente técnica de competências, deve, na realidade, ser descrita como divisão da sociedade em classes antagonistas e a relação entre ambas é, na verdade, a exploração de uma pela outra. (SNYDERS, 2005, p. 27).

As marcas da mídia ditavam (e ainda ditam) o que se encaixava perfeitamente na lógica vigente do capital, tornando o homem figurativo em diversos

aspectos, que se apropriava até mesmo dos sentidos para enraizar-se ainda mais e ditar um conjunto de regras e comportamentos de um aparente individualismo.

Os lazeres, a cultura de lazer para engajar-se numa apreensão do mundo; mas os circenses podem servir para dissimular os problemas essenciais: por exemplo, o futebol na América do Sul, temperado com uma boa dose de chauvinismo pode ser utilizado para que as massas esqueçam a miséria de suas causas. (SNYDERS, 1988, p. 40).

E, numa lógica que tende a se manter e ser conservada por interesses dos dominantes, a cultura de massa, que diz o autor, é

[...] fenômeno de indústria cultural, nas mãos da indústria cultural; a qual de um lado está à procura de vantagens, de outro lado está desejosa que sejam o menos possível modificadas as estruturas sociais que, no conjunto, não lhe são desfavoráveis [...] (SNYDERS, 1988, p. 43).

A divisão de classes permite que a classe dominante organize a produção do conhecimento a favor dos interesses econômicos e sociais da sua classe, e exclui, mesmo que de forma mascarada, o acesso à produção do conhecimento.

Entra em “jogo” a meritocracia, que envolve uma estrutura de poder econômica e cultural. Explica Barbosa:

Do ponto de vista histórico, a política de avaliar as pessoas e suas respectivas produções como um procedimento administrativo regular no interior das organizações começa mais ou menos junto com a revolução nas relações de trabalho trazida por Frederik Taylor. [...] A filosofia por trás desse tipo de política de avaliação estava assentada em uma visão de mundo estritamente industrial e empresarial que visava identificar quem trabalhava e quem não trabalhava, melhor dizendo, quem produzia e quem não produzia. (BARBOSA, 1996, p. 60-61).

Cria-se, então, uma seleção, em que o próprio trabalho é determinante e seletivo para a qualificação e desqualificação do trabalhador e o “[...] desempenho ficou associado só à produtividade, à quantidade de trabalho” (BARBOSA, 1996, p. 61).

3.3 DA MODERNIDADE À PÓS-MODERNIDADE: DEFININDO A SOCIEDADE ATUAL

Mesmo ciente de toda a discussão que envolve os termos modernidade e pós-modernidade, neste trabalho será considerado o conceito utilizado por Giroux (1993, p. 46) que se referiu à ideia de condição pós-moderna como um período de evolução científica e tecnológica e mudanças sociais e culturais, que não significam uma ruptura com a modernidade, mas sim, uma mudança em relação a certos elementos definidores da Modernidade e da Pós-Modernidade.

Assim, a condição pós-moderna pode, nesta perspectiva, ser vista como parte de mudanças estruturais globais e como uma “[...] mudança radical na forma pela qual a cultura é produzida, circulada, lida e consumida” (GIROUX, 1993, p. 47).

Ainda que se tenha definido o conceito de condição pós-moderna, vale apresentar algumas ideias sobre a Modernidade, visto que a sociedade pós-moderna a ela sucedeu. Não haverá um aprofundamento histórico em relação à Modernidade e à Pós-Modernidade, pois não há um consenso para definir se o momento atual e, conseqüentemente, vivido pela escola e pela educação, é a Modernidade ou a Pós-Modernidade. No entanto, é importante ressaltar elementos que alguns autores trazem sobre a sociedade e a escola na condição pós-moderna dos jovens.

A educação moderna baseia-se na racionalidade científica, pela qual cada indivíduo poderia melhorar a humanidade. Esse projeto de sociedade com base na razão científica aparece no modelo de educação, conforme aponta Lima:

[...] a educação moderna está assentada no mito da ascensão social por meio da escola. [...] A tarefa educacional torna-se um mecanismo de libertação do indivíduo em relação à visão estreita que lhe impõem a família e suas paixões, e disponibiliza ao sujeito o conhecimento advindo da capacidade racional. A escola se torna o lugar de ruptura com o meio de origem para alcançar o progresso, o veículo de transição entre a esfera privada da família e a esfera pública dada pela sociedade. (LIMA, 2002, p. 73-77).

A visão de Lima corrobora Bauman (1998) que também expõe uma ideia de ruptura:

A modernidade viveu num estado de permanente guerra à tradição, legitimada pelo anseio de coletivizar o destino humano num plano mais alto e novo, que substituísse a velha ordem remanescente, já esfalfada, por uma nova e melhor. (BAUMAN, 1998, p. 26).

Oliveira (2009) traz para a discussão outro conceito de Bauman (2000): o da Modernidade Líquida, período que ele considera o atual:

[...] uma vez que as transformações foram profundas no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade: se antes a sociedade se apoiava em instituições, normas e regimes de convivência sólidos, fixos, estáveis e previsíveis, hoje o mundo é fluído, instável, plástico e imprevisível (BAUMAN, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 35).

A forma como a sociedade vai se organizando e reorganizando, como apresentado por Bauman, Oliveira e Lima, contribui para o surgimento da definição de pós-modernidade. Sobre estas constantes mudanças, Giroux (1993) sintetiza a contribuição de outro importante estudioso do tema em questão, Lyotard:

Na visão de Lyotard, o significado do pós-modernismo está inextricavelmente relacionado às cambiantes condições de conhecimento e tecnologia que estão produzindo formas de organização social que enfraquecem os antigos hábitos, vínculos e práticas sociais da modernidade. (...) De acordo com Lyotard, as inovações técnicas, científicas e artísticas estão criando um mundo no qual os indivíduos devem traçar seu próprio caminho sem o auxílio de referentes fixos ou de arrimos filosóficos tradicionais. Domínio e libertação total são descartados como constituindo discursos de terror e de consenso forçado. Em seu lugar, o pós-modernismo surge como um referente para designar um mundo sem estabilidade, um mundo do qual o conhecimento está constantemente mudando e no qual o significado não pode mais ser ancorado numa visão teleológica da história. (GIROUX, 1993, p. 44).

Por outro viés, quando Gallo (2006) se manifesta sobre o tema deixa claro sua posição em relação à fraqueza do conceito de pós-modernidade que se torna “vazio”, o conceito não o convence, mostrando apenas uma modernidade mascarada.

Não será algo análogo o que temos assistido nos debates em relação à modernidade e sua superação? As novas feições, talvez apressadamente demais denominadas de pós-modernidade, não serão nada mais do que as metamorfoses do projeto moderno, que assume novas feições, na medida em que suas realizações não nos satisfazem? Colocando de outra maneira: não estaríamos condenados a viver uma 'eterna modernidade', como que presos a um infinito crepúsculo, que nunca vê a noite cair, mas que também não recupera o brilho do meio-dia? (GALLO, 2006, p. 556).

Para o autor, o conceito tem resquícios da influência dos anos 1970, quando o conceito pós-moderno era usado no meio artístico, mas para o momento ele não tem “força e potência de um conceito” (GALLO, 2006, p. 553).

À luz da condição pós-moderna, mais alguns apontamentos sobre o jovem estudante de hoje são relevantes.

3.4 A PÓS-MODERNIDADE, O ESTUDANTE DE HOJE E A CRISE NA ESCOLA

Costa (2005) contribui com o conceito de sujeito para tratar do perfil do estudante que chega à escola. Aliada à condição pós-moderna, enfoca:

O sujeito antes concebido como uma agência centrada, estável e amadora no sentido identitário, tem sua posição deslocada. A condição pós-moderna, acentuadamente marcada pela visibilidade, objetifica o sujeito em meio à transparente cena contemporânea. (COSTA, 2005, p. 2).

A pesquisadora está em consonância com o conceito eleito de pós-modernidade, pois considera este período definidor de novos modos de ser, pensar e agir de crianças, jovens e adultos. Nesse rumo, as inovações tecnológicas estão cada vez mais direcionando pensamentos e ações da sociedade passando a ser o “significado na vida dos humanos”, na medida em que modificam formas há tempos enraizadas de se relacionar com o mundo, mas ao mesmo tempo trazem “[...] a incerteza, a imprevisibilidade e a provisoriedade.” (2005, p. 8).

Estas características de mudanças do momento atual chegam à escola exigindo cada vez mais adequação a novas formas de reflexão e ação. Costa (2005) afirma que é nos estudantes que se manifesta uma primeira aproximação de duas gerações: a dos professores, que em sua maioria parecem estar “perdidos” em sua forma de ensinar, e a dos estudantes, que apresentam cada vez mais “[...]”

habilidades e capacidades para viver num mundo que, concordemos ou não, parece que está se tornando cada vez mais pós-moderno” (p. 8).

Em relação a este novo tipo de estudante, o trabalho de Green e Bigum (1995) pode contribuir para análise das características dos jovens de hoje que chegam à escola. Juventude esta que também é determinada, na opinião dos autores, pela “condição cultural específica” da pós-modernidade (1995, p. 209).

Nesse sentido é apresentada a relevância da discussão sobre os “desvios” da juventude contemporânea, que parece preocupar pais e professores que comparam as características desta “nova” juventude a alienígenas. Essa preocupação se dá principalmente ao verem as mudanças entre os jovens de antigamente e os jovens de hoje, afirmando que “A juventude era, antes, vista como algo do qual, ao final, a pessoa acabava se livrando, como um estágio temporário no movimento em direção à normalidade, a ser superado na totalidade, na completude da fase adulta” (GREEN; BIGUM, 1995, p. 212).

O fato, já certo, de essa juventude considerada alienígena não estar “de passagem” traz a importância de se considerar a nova subjetividade humana. Segundo Green e Bigum (1995), esta subjetividade se forma a partir “[...] do nexo entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia” (p. 212) e deve-se aprender a lidar com ela. No que tange à escola, deve-se reavaliar o currículo escolar nessa relação com a subjetividade, no sentido de realizar as adequações necessárias.

É que não se trata apenas da crescente penetração da mídia no processo de escolarização, mas também, de forma mais geral, da importância da mídia e da cultura da informação para a escolarização e para as formas cambiantes de currículo [...] (GREEN; BIGUM, 1995, p. 214).

Há o conflito eminente das duas gerações: a de professores e a de estudantes, não só o cultural, mas os conflitos de ideias e de posições que se caracterizam na escola. Cada jovem apresenta uma subjetividade e em cada tempo histórico ele representa uma nova subjetividade que, no atual cenário, chega a uma instituição “medieval” tradicional, com modelo único de formação de comportamento social. Pode-se estender aos jovens a citação de Costa (2005):

[...] as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX – ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção - enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI - cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza e a insegurança. (COSTA, 2005, p. 2).

Como também diz Karnal²⁷, a tão mencionada crise na escola tem como característica: professores formados no século XX com cabeça de século XIX que devem formar pessoas para o século XXI. E é neste sentido também que para Gentili (2002) a escola

[...] atravessa uma crise sem precedentes, incapacitada, como ela está, de responder aos desafios que os novos tempos lhe impõem. Numa “sociedade do conhecimento” - dizem -, a escola perde qualidade, dinamismo, flexibilidade e abandona a educação das novas gerações nas mãos dos meios de comunicação, das redes virtuais, da parafernália tecnológica que, em aparência regula a vida dos indivíduos no presente e a regulará no futuro. (GENTILI, 2002, p. 25-26).

A sociedade da informação apresenta incessantemente aos jovens informações relevantes. Na sala de aula, quando um conteúdo novo é trazido pelo professor, em segundos o assunto já recebe contribuições por parte dos estudantes, principalmente quando é do interesse deles, que buscam em seus dispositivos eletrônicos e portáteis informações extras com uma enorme vantagem: a velocidade e facilidade com que estas informações chegam a eles. Green e Bigum (1995) esclarecem que,

Em termos gerais, a característica que distingue uma determinada geração é que ela é [...] mais rápida que as gerações anteriores. [...] A velocidade se traduz na capacidade de fazer mais coisas no tempo equivalente ao limite inferior da percepção humana - o “pisar de olhos”. (GREEN; BIGUM, 1995, p. 236).

Talvez por isso o tempo escolar já não sustente mais o interesse destes estudantes, visto que o tempo que a escola prevê para suas atividades não é o mesmo tempo em que o aluno cumpre a tarefa dada ou assimila a informação obtida. Para Arco-Verde,

²⁷ Entrevista do professor Leandro Karnal intitulada “O ódio no Brasil”, em 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iG-OGc1bufs>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

A pressão do tempo na sociedade moderna, em sua qualidade de constituir-se como aspecto do código social, gera problemas que ainda estão à espera de soluções. Um deles é a utilização do tempo destinado à escola. Desde a infância, a vida do homem está atrelada aos tempos sociais e, entre esses, à escola, que, como instituição, também instala um ritmo de horários e calendários para a vida do indivíduo. (ARCO-VERDE, 2012, p. 84-85).

Assim, considera-se que não há apenas um tempo na escola e, sim, tempos escolares que devem ser compreendidos “[...] como relação com os conhecimentos, também como objeto histórico construído pelos homens” (ARCO-VERDE, 2012, p. 85). Relações estas que não são assimiladas da mesma forma por todos os indivíduos envolvidos nos processos que ocorrem dentro da escola.

3.5 E O PEDAGOGO...

Por estas diferenciações na forma como as relações se dão no processo educacional, vale ressaltar que, nesta pesquisa, o papel do pedagogo é relevante, visto a sua necessária interferência nos processos institucionais e, principalmente, no que tange à adequação da estrutura curricular. Vale ressaltar, ainda, que nesta pesquisa o pedagogo não é o objeto principal, por isso não haverá um aprofundamento de seu papel no contexto geral da educação no Brasil, longe de se estar negligenciando sua importância. Ao contrário, a figura do pedagogo dentro da instituição estudada é considerada essencial principalmente por ser agente que observa, age, reflete, dialoga e contribui para alcançar o objetivo maior desta pesquisa.

O pedagogo na instituição escolar dialoga com os professores e estudantes, a fim de levantar as complexidades presentes e inerentes ao processo educacional e, no caso desta pesquisa, a questão da oferta do Ensino Médio Integrado. A intencionalidade de Merleau-Ponty (1999), nesse contexto, conecta o pedagogo com os estudantes, para que ele possa perceber a “essência” deles e assim atuar frente à visão dos fenômenos e de mundo dos estudantes, podendo auxiliar na reconexão aluno-escola, em termos de uma escola ressignificada, se não para todos, para aqueles que tiverem o privilégio desta reconexão, a partir da intencionalidade.

Para Freire, “[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os

outros [...] ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (2006, p. 41). Assumir-se, neste sentido, permite que o aluno possa ressignificar sua experiência escolar.

A Pedagogia, como parte integrante de um contexto científico, e como ciência da educação, explica Libâneo (2006), tem como base o estudo do “[...] fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude” (LIBÂNEO, 2006 *apud* ROVARIS; WALKER, 2012, p. 3). Para o autor, a Pedagogia pode ser definida como “[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Sintetiza Libâneo:

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (2001) assumiu a definição de que o curso de Pedagogia destina-se à formação de um profissional que “[...] seja capacitado para atuar na docência e na gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais” (p. 1). O que corrobora o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que define:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Com as prerrogativas legais, os pedagogos são profissionais necessários nos ambientes em que existe um ato educacional intencional, seja nas tarefas administrativas ou nas tarefas que ajudem o professor no ato de ensinar:

A pedagogia significa também condução à cultura, isto é, processo de formação cultural. E pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade (...)

convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens. (SAVIANI, 1985, p. 27).

Considerando a realidade brasileira, Gadotti (2003, p. 73) acredita em Paulo Freire que roga ser necessário uma pedagogia do diálogo: “O pedagogo, fazendo prática social, está exercendo seu papel específico na sociedade, que é o de vincular o ato educativo e o ato político, a teoria e a prática da transformação” (2003, p. 54). O autor alerta que “[...] conduzir as crianças, hoje, é papel do motorista de ônibus escolar e não do professor, do pedagogo” (GADOTTI, 2003, p. 54) e esclarece o real papel do pedagogo:

O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de “fazer política”, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação estava fazendo, com a sua omissão, a política mais forte, a política da dominação. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma *pedagogia do oprimido* ou fazemos uma pedagogia contra ele. (GADOTTI, 2003, p. 58).

Assim, os pedagogos são indispensáveis ao funcionamento e organização da ação educativa. Seja nas tarefas de administração, entendida como organização do processo de ensino e garantia desse processo, seja nas tarefas que ajudem os educadores na articulação entre os diversos conteúdos e a busca de um Projeto Político Pedagógico²⁸ (PPP) coerente.

Com todo o exposto, o papel do pedagogo na contenção das reproduções de desigualdades escolares se torna evidente; com sua intencionalidade, na linha da essência dos fenômenos, é fundamental voltar seu olhar especialmente aos casos de insucessos escolares, nos quais “[...] a escola torna-se estranha e distante, e são os filhos do proletariado que mais duramente o sentirão, isto é, os que mais se expõem à reprovação e ao insucesso. Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classes” (SNYDERS, 2005, p. 32). Porém, numa análise dialógica, a que esta pesquisa se propõe, em que se apresentam cenários aparentemente sem solução, há também a proposição e possibilidade de mudanças, de se estabelecer um novo olhar sobre a escola para que esta possa ser

²⁸ “O Projeto político-pedagógico [...] requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são os meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico” (VEIGA, 2005, p. 17).

ressignificada em conjunto e possa ser para o aluno palco de luta de emancipação e não somente de luta de classes. Giroux (1987) esclarece que

É essencial compreender as formas contraditórias que o poder assume ao se manifestar na escola. Uma tarefa pedagógica importante, que emerge dessa perspectiva, é questionar como a dinâmica da linguagem e do poder funcionam integralmente nos currículos formais e ocultos, de tal maneira a silenciar efetivamente as pessoas. (GIROUX, 1987, p. 41-42).

Essa é tarefa pedagógica que tem como agente também o pedagogo, que investigará o porquê do silêncio, o porquê do desinteresse. Para o autor, as mediações devem guiar-se no sentido de poder oferecer aos estudantes

[...] ferramentas que precisarão para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados. Igualmente isto significa lutar contra as práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos. (GIROUX, 1987, p. 25).

4 O ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA E ESTRUTURA

A forma como o Ensino Médio foi sendo estruturado ao longo da história da educação no Brasil reflete-se até hoje na organização desta etapa. Por este motivo, é essencial que se tenha uma noção histórica do que contribuiu para definir o Ensino Médio Técnico Integrado que está sendo analisado nesta pesquisa.

O resgate do histórico do Ensino Médio no Brasil foi importante neste estudo, pois foi possível entender a gênese da criação do EMI que une ao núcleo comum uma parte diversificada a fim da formação técnica, e que é a “menina dos olhos” dos Institutos Federais criados em 2008.

Este capítulo bem como seu subcapítulo tratam da realidade e contexto escolar desta pesquisa, refletem a categoria formação e mercado de trabalho e a subcategoria de análise que trata da função do EMI.

O histórico do Ensino Médio, no âmbito da estrutura escolar brasileira, apresentou diversos avanços e retrocessos, como se verá a seguir. Vale destacar que todos os momentos aqui descritos se tratam de momentos históricos que contribuíram para o surgimento de uma das modalidades educacionais para o Ensino Médio: o Ensino Médio Integrado, que está sendo objeto de estudo desta pesquisa.

Para iniciar a apresentação do breve histórico do Ensino Médio até chegar à criação dos Institutos Federais, que abarcam o Ensino Médio Integrado, vale ressaltar que, ao longo deste século, o ensino secundário brasileiro passou por nove reformas e isto acabou por dificultar até mesmo o processo identitário do Ensino Médio no Brasil (KUENZER, 1997).

Entretanto, apesar de tantas intervenções, um aspecto fundamental do Ensino Médio ainda tenta ser superado: sua dualidade. Kuenzer e Bremer (2012, p. 3) podem confirmar esta afirmação: “Reconhecidamente, a dualidade tem marcado as propostas para a escola média brasileira, enquanto expressão do caráter hegemônico da sociedade capitalista”. Ainda com as autoras, pode-se obter uma definição mais clara do que é esta dualidade:

Na realidade, o dualismo estrutural proposto para o sistema de ensino referendava a divisão presente na sociedade brasileira, representando um modelo de desenvolvimento com estrutura econômica interdependente ao capitalismo mundial, separava o saber teórico do saber prático. Esta relação entre educação e trabalho expressava, uma vez mais, a exclusão e a seletividade resultante da contradição estabelecida entre capital e trabalho. (KUENZER; BREMER, 2012, p. 6).

Frente à separação entre teoria e prática, e à luz do que se pretendeu e do que se pretende no Ensino Médio, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) concordam com uma importante discussão: afinal, Ensino Médio para o trabalho ou para formação propedêutica?

A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 30).

Grabowski (2006) enfoca a mesma visão dos autores acima, alertando que a conclusão sobre o problema da dualidade do Ensino Médio e Profissional não poderia ser outra e que, sobretudo, para ele, é um problema político e assim deve ser pensado para ser “resolvido”.

Naturalmente que não podemos ser ingênuos, pois nossa história de desenvolvimento econômico e social, cultural e político, educacional e profissional constitui-se dentro de uma lógica reprodutora das desigualdades e dualidades estruturais, tais como: inclusão e exclusão social, trabalho manual para índios e escravos, trabalho livre e intelectual para as elites, escola acadêmica para poucos e educação profissional para os trabalhadores. (GRABOWSKI, 2006, p. 7).

Por isso a necessidade da reflexão anterior sobre a escola como reprodutora merece ser melhor analisada, a partir do contexto brasileiro. O sistema escolar brasileiro sempre apresentou essencialmente a mesma ordem: ensino primário, ensino secundário propedêutico e, por fim, o ensino superior, que prometia direcionar ao mercado de trabalho e seus diversos ramos profissionais.

As opções para escola secundária em meados de 1932 baseavam-se na escolha entre o rural e o profissional, cada um com quatro anos de duração. O curso poderia se desmembrar em: curso ginásial, curso normal (que necessitava de 2 anos de adaptação) e curso técnico comercial (que necessitava de 3 anos de

propedêutico). Aqueles que optassem por ingressar no curso rural obrigatoriamente ingressariam no curso básico agrícola, que durava 2 anos. Já aqueles que optassem pelo curso profissional destinaram-se ao curso complementar, que também durava 2 anos. Somente após a conclusão da 5ª série do curso ginásial poderia ser feito o ingresso ao Ensino Superior, para o qual já naquela época exigia-se exame de seleção (KUENZER, 1997).

Mudanças curriculares para o curso ginásial foram instituídas pela Reforma João Luiz Alves, em 1925; a proposta apresentou-se “[...] essencialmente propedêutica, incluindo língua e literatura portuguesa e latina, línguas estrangeiras modernas, matemática, geografia, história, física, química, história natural e cosmografia, filosofia, sociologia, desenho e instrução moral e cívica” (KUENZER, 1997, p. 11-12). Disciplinas que poderiam ser úteis à continuação dos estudos no ensino superior da época, mas que, ao que parecia, não eram úteis às outras modalidades que não davam acesso ao ensino superior (normal técnico comercial e agrícola). Para Kuenzer, as funções intelectuais ou instrumentais já teriam seus “pré-destinados” a partir de então, numa sociedade “cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 1997, p. 12).

Em todo esse conturbado contexto da educação nacional, as décadas de 1930 e 1940 (período pré-industrial) trouxeram transformações na política, na economia e, portanto, na educação, que seguiu historicamente como reflexo destas transformações.

Neste período a indústria nacional foi fortalecida pela 2ª Guerra Mundial (FREITAG, 1979), e ofereceu terreno fértil para a constituição do movimento da Escola Nova, vista como uma proposta democrática e superadora dos interesses de classe, uma vez que objetivava educar todos os indivíduos, independente de sua classe social, até onde suas aptidões naturais permitissem. (KUENZER; BREMER, 2012, p. 3).

Com isso, o movimento da Escola Nova (meados da década de 1930) refletiu na legislação educacional brasileira e seus idealizadores visualizavam uma educação para todos. Uma escola “única”, que, contraditoriamente, acabou intensificando as desigualdades de classes. De acordo com Kuenzer e Bremer,

[...] a escola única [...] superaria a dualidade escolar pela integração da escola profissional ao sistema regular de ensino, que passaria a ser articulada à formação secundária. Tendo por base os princípios da laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e co-educação tal proposta não considerava as diferenças de origem econômica. (KUENZER; BREMER, 2012, p. 4).

Na continuidade, no ano de 1932 uma nova reforma modificou a estrutura escolar. Ela carregava o nome de Francisco Campos, e seu caráter de “reforma” se deu mais pela inclusão dos cursos denominados complementares, mantendo-se o dualismo, visto que as modalidades que não davam acesso ao ensino superior passaram por reformulações apenas em suas durações.

O Ensino Médio, por sua vez, só passou a fazer parte do sistema educacional em 1942, após a reforma Gustavo Capanema. Esta reforma de fato instaurou mudanças, mas no caso de nomenclatura, visto que a dualidade ainda prevaleceu, porém com um pequeno detalhe, explicado mais adiante.

Neste período, os cursos médios de 2º ciclo passaram a substituir os cursos complementares e assumiram a nomenclatura de Cursos Colegiais, que podiam ser subdivididos em duas modalidades: o Científico e o Clássico. Cada uma delas tinha duração de 3 anos e visavam à preparação para o ingresso no nível superior. Já os cursos secundários profissionais (Normal, Curso Técnico Comercial e Curso Agrícola) ainda não asseguravam, neste contexto, a entrada no nível superior.

O pequeno detalhe é que, apesar de tudo, houve “uma primeira tentativa de articulação entre modalidades do ramo secundário (Científico e Clássico) com os cursos profissionais, admitida mediante exames de adaptação” (KUENZER, 1997, p. 13). Ou seja, terminado o curso profissional, se desejasse ingressar no ensino superior, o egresso deveria passar por este curso de adaptação como se fosse uma prova, uma evidência de que conseguiria acompanhar o que se cobrava nos cursos superiores. Estes, basicamente, exigiam o “[...] domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos” (KUENZER, 1997, p. 14) para a função de dirigentes²⁹, a que pretensiosamente destinavam-se estes cursos secundários

²⁹ O termo “dirigentes” é utilizado por Kuenzer para explicar que, em uma sociedade dividida em classes sociais, na fase de escolarização esta divisão fica clara “[...] no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes ou o exercício das funções instrumentais” (KUENZER, 2005, p. 26, *apud* ALMEIDA; SUHR, 2012, p. 89).

(Científico e Clássico). Ghiraldelli Jr. explica: “a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 86, *apud* ALMEIDA; SUHR, 2012, p. 88). Contudo, e ainda que fosse uma oportunidade bem mais exigente, os cursos secundários profissionalizantes davam condições para os estudantes ingressarem no nível superior.

Esta posição estrutural do sistema educacional, de “divisão social e técnica do trabalho”, refletia-se na descrição das finalidades do ensino secundário da época, de modo que estas visavam formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais por diferentes sistemas de ensino: cursos colegiais de modalidade científica ou clássica; e cursos secundários profissionalizantes (ramos normal, curso técnico comercial, e ramos industrial e agrícola). Como apresenta Kuenzer (1997), as finalidades do ensino secundário demonstravam esta posição ao serem redigidas: “formação da personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a humanística; preparação intelectual que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” (p. 14). Para Gatti Jr., Gatti e Filho,

O caráter humanístico e de formação patriótica enfatizada na declaração de Capanema serviu para demonstrar que a mocidade da época deveria estar preparada para a condução da nação, o que pressupõe também que essa incumbência não era para todos, certamente ela seria destinada a uma pequena parcela da sociedade, “a elite”. Mais uma vez aqui o ensino secundário demonstra seu caráter de seletividade [...]. (GATTI JR; GATTI; FILHO, 2011, p. 2).

Nas finalidades descritas acima e incorporadas à lei, via-se uma “[...] marcada separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial [...]” (KUENZER, 1997, p. 14).

Esta divisão fez com que se criassem, nesta época, os órgãos que até hoje servem para suprir uma demanda social no comércio e na indústria de mão de obra qualificada: o SENAI (1942) e o SENAC (1946). Para Nascimento,

[...] através das Leis Orgânicas, o Governo transferiu para os empregadores a responsabilidade pela formação profissional dos trabalhadores. A iniciativa do Governo de “engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-los a colaborar com a sociedade na educação de seus membros” (ROMANELLI, 1993, p. 155), foi a forma de atender a demanda das indústrias por mão de obra qualificada. (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Somente mais tarde, em 1961, estes órgãos passaram a organizar seus cursos de modo que pudessem equivaler aos níveis fundamental e técnico (KUENZER, 1997). É em meados da década de 1940 que “as escolas de aprendizes artífices, criadas em 1909³⁰ transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942)” (p. 14). Fato importante para este trabalho, visto que é neste momento histórico que os Institutos Federais se originaram.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. (BRASIL, 2007, p. 11).

Por consequência, distinguem-se duas ramificações de estudantes: os que cumpriram a função de dirigentes e os que partiriam para a produção, os considerados “desafortunados”³¹. Estas duas vertentes pedagógicas formadas por sistemas educacionais distintos culminaram na Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 (a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estruturou o Ensino Médio em dois ciclos: ginásial, com quatro anos de duração, e o período colegial, com no mínimo três anos de duração.

Kuenzer (2001) salienta o avanço desta legislação:

A equivalência estabelecida pela Lei 4024/61, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino. (KUENZER, 2001, p. 16).

³⁰ Criadas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituído no governo de Nilo Peçanha. O ato legal criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de “desafortunadas” à época (MAGALHÃES; LIMA, 2015, e artigo “Surgimento das escolas técnicas”).

³¹ Termo retirado do artigo “Surgimento das escolas técnicas”.

Porém, com a ditadura militar foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases do Governo Militar (Lei nº 5.692/71) e para a educação foram necessárias algumas mudanças, dado que o Brasil passava por momentos peculiares que deveriam responder aos modelos políticos e econômicos da ditadura. Para Nascimento,

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção”. (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Neste cenário, o objetivo educacional (e, portanto, objetivo para o Ensino Médio especificamente) pautava-se na formação e qualificação para o trabalho, embasado por um currículo tecnicista. Necessariamente o ensino de 2º grau deveria ser profissionalizante, permitindo que seus egressos pudessem dirigir-se automaticamente ao mercado de trabalho e não ao ensino superior, o qual já era bastante requisitado pela população (NASCIMENTO, 2007). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) esclarecem o porquê:

Com o aumento da procura de empregos, acarretada, inclusive, pela rápida urbanização, os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu também a demanda pelo ensino superior [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, p. 36).

Neste contexto educacional, com referência e enfoque estabelecidos pela ordem vigente, o Ensino Médio dessa época apresentava como um dos objetivos

[...] a preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava, com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escola, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (KUENZER, 1997, p. 17).

Porém, da maneira como estava organizado o ensino, estas demandas não poderiam ser tão facilmente atendidas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

Assim surgiu o Parecer nº 45/72, que complementava a Lei nº 5692/71 e mostrou-se para a época como uma “salvação” ao ensino técnico, vangloriando-se de extinguir a dualidade do ensino, presente até então.

Abarcava este Parecer a relação entre humanismo e tecnologia. No documento do MEC era clara esta posição: “[...] queremos que, através da educação, cada criatura humana adquira mais valor [...] e através da articulação correta do social com o econômico, logra-se a promoção humana global” (MEC, 1979 *apud* KUENZER, 1997). Ao analisar esta afirmação e à luz da relação educação e trabalho Kuenzer (1977) esclarece que

Os indicadores sociais e econômicos da época, que mostram a crescente concentração de renda, a par da exclusão, dão suficiente ideia de que o que se considera ‘correto’ é a dinâmica da acumulação capitalista, devendo a educação prestar o seu serviço para que atinja esta finalidade. (KUENZER, 1997, p. 20).

Entretanto, a Lei nº 5692/71 e o Parecer nº 45/72 não deram conta da proposta de fundir a dualidade estrutural do Ensino Médio, mostrando-se contraditórios. Apresentavam uma gama grande de habilitações plenas e parciais, com currículos que acabavam por exercer a mesma funcionalidade dos cursos científicos, unidos a conteúdos específicos de cada habilidade. Estes conteúdos específicos, porém, não apresentavam nenhuma conexão com os conteúdos de núcleo comum, refletindo a fragmentação entre a teoria e a prática (KUENZER, 1997). Para afirmar ainda mais a contradição, os estágios, que seriam “[...] a suposta integração entre teoria geral e específica e trabalho [...]” (KUENZER, 1997, p.21), não cumpriam sua real função, pois aconteciam somente após o curso. Justificando essa abordagem contraditória, Kuenzer (1977) consegue explicar que

A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como ‘democrático’. (KUENZER, 1997, p. 22).

A gravidade do problema se deu principalmente porque os modelos de cursos não conseguiram atingir a demanda de mão de obra qualificada que se

necessitava à época devido à “[...] abertura econômica e com o desenvolvimento do setor secundário de ponta” (KUENZER, 1997, p. 23). Também para Frigotto, Ciavatta e Ramos,

A Lei n. 5.692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela "terminalidade" do ensino técnico. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, p. 36).

E devido à falta de recursos, material e humano, das escolas e em “função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais” (NASCIMENTO, p. 83), rogou-se uma mudança na lei. Para tanto, o Parecer nº 76/75, do Conselho Federal de Educação, veio com uma nova proposta de que não somente a escola fosse profissionalizante, mas também o ensino, pois neste cenário o adolescente passaria a ter uma “[...] melhor compreensão do mundo em que vive e à aquisição de uma ampla base de conhecimento que lhe permita adaptar-se e acompanhar as mutações do mundo do trabalho, do treinamento profissional [...]” (KUENZER, 1997, p. 24).

A oferta propedêutica passou a ser o núcleo básico que permitia o acesso ao nível superior e que “[...] levaria o jovem a adquirir na escola os amplos princípios de formação profissional que seriam complementados ou na Universidade, ou no emprego” (p. 24), enquanto que as habilitações específicas para determinadas profissões poderiam dar acesso preferencialmente ao mercado de trabalho. Consequente a isso, a superação da tão sonhada dualidade do Ensino Médio não teve, neste cenário, o sucesso pretendido ao ficar nítido que o objetivo da alteração da lei foi “acomodar a legislação à realidade” (KUENZER, 1997, p. 24).

Enfim, frente ao declínio da qualidade da educação profissional e ao equívoco da obrigatoriedade de toda escola de 2º grau se tornar escola técnica profissionalizante, a Lei nº 7044/82 veio para mais uma mudança: extinguiu a referida obrigatoriedade. De acordo com Nosella (2002 *apud* KUENZER; BREMER, 2012, p. 6), essa lei “Não realizou a escola única, mas conseguiu empobrecer a escola humanista e esvaziar o ensino técnico”, portanto, realizou um duplo estrago.

Frente à exclusividade das escolas técnicas e da já citada desqualificação do ensino, nada pôde ser feito para a superação da sociedade de classes, que

parecia criar ainda mais raízes. O cenário do Ensino Médio só teve sua faceta modificada encerrando-se o período da ditadura, quando progressistas e conservadores emblemaram uma discussão em torno das propostas referentes ao Ensino Médio para a Constituição Federal de 1988 e também para o surgimento de uma nova LDB (Lei nº 9394/96).

Assim é que, em seu artigo 205, a Constituição Federal apresenta uma singularidade há tempos requerida: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205) ficando clara a responsabilidade do Estado. No que tange ao Ensino Médio, o texto do artigo 208, inciso II, ainda garante que o Estado assegure a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. Enquanto que, nesta via, a nova LDB estabelece a gratuidade e a obrigatoriedade da última etapa da Educação Básica.

Entretanto, estes avanços nas legislações não tiveram o efeito pretendido e tão ansiado, visto que o Brasil da década de 1990, sob a égide de uma política neoliberal, entrava num momento de reestruturação da produção devido à abertura e submissão à economia internacional (NASCIMENTO, 2007). Além dessas características, o sistema educacional foi um dos grandes alvos da política nova de Estado. Esta fase nova do capitalismo instituiu uma crescente competitividade entre os países que tiveram este modelo econômico implementado. Isto posto, a educação sofreria ajustes às novas exigências: “O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista” (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Justamente, por esta nova imposição de reestruturação da produção e pela nova face da economia, o texto consolidado da Constituinte de 1988 e o texto apresentado pelo deputado Jorge Hage para a nova LDB se tornaram, nas palavras de Kuenzer (1997), anacrônicos.

Vale aqui lembrar que anteriormente à LDB de 1996 houve uma primeira versão, apresentada pelo então deputado Otávio Elísio, no ano de 1991, que dispunha a seguinte redação para o Ensino Médio (na época, ensino de 2º grau):

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. (BRASIL, 1991, Art. 38 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, s.p.).

O conceito de politecnia surgiu neste contexto, como “[...] possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 41). É neste período também, segundo Grabowski (2006), que a discussão sobre educação tecnológica se iniciou, e mais tarde se uniria à discussão sobre o ensino integrado. Frigotto, Ciavatta e Ramos, à luz da discussão trabalho-ensino e o papel do Ensino Médio, elucidam o horizonte do Ensino Médio que era o de propiciar aos estudantes “[...] o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 37), a fim de que se formassem politécnicos.

Contudo, devido à perda de apoios parlamentares (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006) para que se chegasse à aprovação da primeira proposta da LDB, a nova legislação foi apresentada em 1996, culminando na legislação atual, no ano seguinte, 1997, instituindo-se o Decreto nº 2208/97. Entretanto, durante o ano de 2003 uma forte pressão popular exigia que fosse dada uma nova redação ao decreto instituído em 1997. Esta pressão se deu pelo fato de o texto proposto no Decreto nº 2208/97 alterar unilateralmente o que já havia sido considerado na LDB:

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado [...]. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 31-32).

Como resultado, o novo decreto, de nº 5154/2004, revogou seu antecedente, o nº 2208/1997, e tentou superar a dualidade entre educação profissional e educação básica, que acabava por não permitir que a formação técnica fosse incorporada no mesmo currículo da formação básica. Esta ação e todo seu encadeamento histórico resultou na aplicação do que o decreto previa.

Diante de todo esse debate em prol da unificação da educação básica e da educação profissional, o MEC, em seu documento-base de 2007, intermediado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), definia:

Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. A SEMTEC/MEC assumiu, portanto, a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política que superasse essa dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional. (BRASIL, 2007, p. 6-7).

As mudanças para a educação profissional técnica de nível médio incluídas na LDB nº 9394/96 pela Lei nº 11741/2008³² evidenciam a determinação de integração da educação profissional na educação básica. No Art. 39 o texto apresenta: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”, substituindo o que se definia antes da intervenção da Lei nº 11741/2008: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Esta importante intervenção no texto relaciona o termo politecnia à educação. Esta concepção seria a que mais se aproximaria de um ideal para a integração do ensino-trabalho, manual-intelectual, educação básica e técnica; enfim, tentando superar a fragmentação e dicotomia desta modalidade de ensino.

Saviani (2003) elucidou o tema da politecnia diferentemente do proposto na lei militar de 1971. A citação é longa, mas é em sua totalidade importante e ímpar a fim de maiores esclarecimentos, evitando visões difusas e errôneas. Para o autor, politecnia

³² Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

[...] significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta da profissionalização do ensino de segundo grau da Lei n. 5.692/71, de certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades [...]. A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p. 140 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 41).

Frigotto, Ciavatta e Ramos, que frequentemente citam o autor Saviani, também contribuem para esta discussão, e ajudam a afirmar que um texto de lei que trata do ensino profissionalizante e não se volta apenas ao “processo produtivo” e aos “interesses de mercado” foi uma conquista, pois este texto de lei “constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 37).

Esta possibilidade de uma formação ampla e integral é reafirmada no que determina o Art. 26 da LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características** regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e **dos educandos** (grifo nosso) (BRASIL, 1996).

Esta redação foi incluída pela Lei nº 12.796, do ano de 2013. Não trata especificamente do ensino técnico, mas é possível inferir que, no que tange ao Ensino Médio, a parte diversificada poderia ser a inclusão de disciplinas técnicas respondendo às características gerais da sociedade na qual se insere e às características do educando que irá se beneficiar deste sistema unificado.

A LDB, em seu artigo 39 (parágrafo segundo, inciso II), apresenta o foco deste estudo: curso de educação profissional técnica de nível médio, que ganha uma seção específica a partir do Art. 36-A (Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio). Neste artigo, também alterado pela Lei nº 11741/2008, o texto fica

claro ao dizer que: “Sem prejuízo do disposto na Seção IV (Do Ensino Médio) deste Capítulo, o Ensino Médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Assim, fica explícito que a integração do curso técnico ao Ensino Médio é condicionada à oferta da formação geral. Ou seja, o disposto na seção IV não só trata das especificidades do Ensino Médio, como também pode-se inferir que todas estas especificidades devam ser cumpridas para que o ensino de uma profissão técnica tenha respaldo legal.

Portanto, a educação profissional não se dá de forma isolada, mas sim, congregada às exigências primeiras da última etapa da educação básica: “Reconhecer a formação profissional em si, descolada da educação básica [...] é aceitar tratamento desigual, discriminatório, para uma parcela dos cidadãos” (ANDES, 1990, p. 86 *apud* KUENZER, 1997, p. 96).

A Lei apresenta uma unidade em que nenhum de seus artigos, parágrafos ou incisos pode ser automaticamente anulado. Em cada nova seção vê-se a preocupação com a manutenção primordial da seção anterior. Ao analisar o dispositivo que trata exclusivamente do Ensino Médio e seu currículo, a Lei o concatena com o dispositivo descrito anteriormente. Pelo exposto, torna-se uma lei condicionada numa relação lógica de pensamento. Por exemplo, o Art. 36 da LDB diz que

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo (DA EDUCAÇÃO BÁSICA) e as seguintes diretrizes: destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, entre outras. (BRASIL, 1996, s.p.).

Visto que a referida Seção I do capítulo trata das Disposições Gerais para toda a educação básica, o currículo do Ensino Médio não poderia fugir à regra e, obrigatoriamente, respeita todo o descrito em lei e ainda abrange as especificidades descritas no artigo 36. Independentemente das finalidades e características de cada etapa, a Lei rege a máxima: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A forma com que acontece a educação profissional técnica de nível médio, como uma das modalidades de uma das etapas da educação básica, também é ditada pelo artigo Art. 36-B da LDB, e para este estudo considerar-se-á o que ocorre no Instituto Federal: a forma articulada³³ ao Ensino Médio, ou seja, integrada ao Ensino Médio.³⁴

É válido e importante lembrar que, devido à educação profissional ser articulada, ela não permite que o diploma de conclusão desta etapa seja emitido separadamente, mas somente com a conclusão das disciplinas do núcleo comum do Ensino Médio, ou somente com as disciplinas do curso técnico. O aluno, ao ingressar nesta modalidade, só receberá seu diploma, e este só terá efeito, se concluídas todas as disciplinas propostas para determinado curso (núcleo comum e núcleo técnico).

Em vista deste resgate histórico do Ensino Médio, a proposta que em sua concepção poderia superar a dualidade e a fragmentação desta etapa da educação básica no Brasil foi a criação dos Institutos Federais.

4.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este subitem é necessário para entender a proposta lançada em 2008 para a criação dos Institutos Federais em todo o Brasil; sendo o campo de pesquisa, seu breve histórico é essencial.

Para explicar a origem dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia é necessário entender que a ideia de instituir um Ensino Médio com referência na politecnia provém do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), que ocorria no Brasil em meio a mudanças no cenário político-econômico que fortemente afetou o país em 1990: “Por detrás do discurso ‘humanizador’ das mudanças introduzidas

³³Há também a forma subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio, mas o foco desta pesquisa se dá na sua forma integrada.

³⁴Há também na forma articulada a modalidade concomitante oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. Todas estas formas foram incluídas pela Lei nº 11.741/2008.

pelo capital no âmbito do trabalho percebiam a preocupação precípua com a formação voltada à eficiência e à produtividade” (FERRETI, 2014, p. 6).

Nesta época, a proposta até então aceita para o Ensino Médio politécnico que já ocorria nos CEFETs e Escolas Técnicas foi substituída pelo Projeto de Lei Darcy Ribeiro, dando vez a uma proposta diferenciada que separou a formação geral do Ensino Médio da educação profissional. Essa visão propôs, então, um sistema nacional de educação profissional retrocedendo à dualidade que havia sido, em termos, superada (KUNZER, 2000).

A luta para a revogação do Decreto nº 2208/97, instituído no governo FHC, ocorreu no início do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, em dois importantes seminários - um sobre o Ensino Médio e outro que debatia a educação profissional e tecnológica -, além de neste mesmo período ter sido realizada a Conferência Nacional sobre Educação Tecnológica e Profissional. Para Frigotto (2007), “[...] O exame do conteúdo dos debates e o perfil dos participantes mostram que, sobretudo na educação tecnológica e profissional, imbricam-se conflito e antagonismo de concepções e, portanto, de disputa política” (p. 1130). O autor ainda reitera que no debate da educação profissional e tecnológica “[...] aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico” (p. 1130-1131).

Frigotto (2007) ainda alerta para o grande equívoco que existe ao tratar da educação como um todo no Brasil, e não somente da educação profissional e tecnológica que carece de uma identidade. Para o autor, a educação é tratada em si mesma, mas deve ser considerada “[...] como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais” (p. 1131).

Contudo, a partir da revogação do Decreto nº 2208/97 e da entrada em vigor do Decreto nº 5154/2004, o Ensino Médio Integrado passa a durar 4 anos,

[...] para permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho [...] Uma perspectiva, portanto, que supere tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora. Tratava-se de avançar, tendo como parâmetro as condições materiais dos CEFETs. (FRIGOTTO, 2007, p. 1141).

Porém, este novo decreto não teve efeito e a educação profissional e tecnológica continuou com as características previstas no Decreto nº 2208, na perspectiva da articulação, mas não da integração: “[...] restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET” (FRIGOTTO, 2007, p. 1139).

Frigotto, no seu artigo “A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica (2007)” esclarece, com o auxílio de Fernandes (1981) e Oliveira (2003), a política para o Ensino Médio Profissional. Para eles deve-se, sobretudo, entender a estrutura social:

[...] que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente. (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

É esta característica estrutural que também permite que se entenda porque a escola “[...] reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita [...]” (que adestra as mãos e aguça os olhos),³⁵ para formar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (2007, p.1131). Para Fernandes,

[...] as crises entre as frações da classe dominante acabam sendo superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa, numa estratégia de conciliação de interesses entre o denominado arcaico e o moderno. Trata-se, para o autor, de um processo que reitera, ao longo de nossa história, a “modernização do arcaico” e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional. (1981, *apud* FRIGOTTO, 2007, p. 1132-1133).

Já Oliveira (2003, *apud* FRIGOTTO, 2007) coloca em evidência que é no “[...] atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido que potencializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho” (p. 1133).

Dessa forma, para os autores, os setores que mais se sobressaem no capitalismo continuam a crescer justamente por causa dos setores ditos mais

³⁵ Assim se referia Gramsci, nos anos de 1930, segundo Frigotto (2007).

atrasados; eles destacam a simbiose desta relação desigual, afirmando ser o capitalismo uma “sociedade que se ergueu pela sociedade e se alimenta dela” (FRIGOTTO, 2007, p. 1134). Frigotto então problematiza:

Que tipo de projeto de educação escolar básica e de formação profissional e tecnológica se coloca como necessário para uma sociedade que moderniza o arcaico e onde o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do trabalho formal, o analfabetismo etc. não são obstáculos ou impeditivos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela? (FRIGOTTO, 2007, p. 1135).

O autor também dita que para ele o objetivo da educação profissional e técnica é o de “[...] formar jovens que articulem ciência, cultura e trabalho e lhes dê possibilidade de serem cidadãos autônomos; que possam escolher seguir seus estudos ou, se têm necessidade, ingressar na vida profissional” (FRIGOTTO, 2007, p. 1146).

Diante de todas as discussões sobre um Ensino Médio verdadeiramente integrador da formação geral e da específica, no Governo Lula criaram-se pela Lei nº 11.892/2008 os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Esta lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e 38 Institutos Federais. Segundo Pacheco³⁶:

A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2011, p. 8).

Ainda para o autor, o momento de transição do século XX para o século XXI trouxe para a educação novos desafios, considerando que a educação foi “[...] atingida pela crise e pelas políticas neoliberais, perdendo suas referências. [...] Como política social capaz de emancipar, sua força deve ser renovada por meio de projetos criativos e desafiadores” (PACHECO, 2011, p. 5).

Para Ferreti (2011, p. 9), esta nova proposta “[...] constitui um desafio para a instituição, [...] porque é, no âmbito da educação brasileira, uma forma nova de

³⁶ Eliezer Pacheco é Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

articulação entre a formação geral e a específica”. Porém, para o autor, os institutos foram pensados como “agências estratégicas de desenvolvimento” (FERRETI, 2014, p. 9) e ele explica que nos documentos de sua criação não há elementos que apontem

[...] para a promoção de uma efetiva e profunda “transformação social” e, sim, para a de criar as condições de fortalecimento da forma de produzir vigente no país, mas com compensações sociais que diminuam as tensões produzidas pelo próprio desenvolvimento da economia capitalista. (FERRETI, 2014, p. 9).

Ainda que isso possa transparecer na leitura dos documentos, Pacheco (2011), ao discutir sobre o princípio formativo dos Institutos Federais, esclarece:

Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista. (PACHECO, 2011, p. 7).

Pacheco ainda complementa: “Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal” (PACHECO, 2011, p. 11).

Voltando-se ao caso específico da pesquisa, diferentemente de outros Estados que tiveram o CEFET transformado em Instituto Federal, o Paraná transformou a Escola Técnica da UFPR (ET-UFPR) no Instituto Federal do Paraná (IFPR), que hoje está presente em 14 cidades paranaenses e está em fase de implementação em 6 outras cidades.³⁷ A figura abaixo mostra a origem dos Institutos Federais:

³⁷ Informação retirada do site institucional do Instituto Federal do Paraná em 20/01/2016 (<http://curitiba.ifpr.edu.br/menu-institucional/o-instituto/>).

QUADRO 2: CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/img//261208ifets.jpg>. Acesso em: 21 jan. 2016.

Assim como grande parte das instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Tecnológica, o IFPR também surgiu de uma das 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices de 1909, porém, com o detalhe de mais tarde não ter se originado diretamente dos antigos CEFETs³⁸, e sim, da Escola Técnica³⁹ da Universidade Federal do Paraná. A concepção de educação dos Institutos Federais está voltada à transformação a partir da inovação, “[...] instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana” (PACHECO, 2011, p. 52).

Segundo o Regimento Interno Comum ao *Campus* do IFPR⁴⁰ em seu Art. 1º: Os *Campus* do Instituto Federal do Paraná (IFPR) são unidades descentralizadas de ensino, pesquisa e extensão dotadas de competência administrativa e pedagógica, estabelecidos por ato do Conselho Superior, cujo funcionamento é baseado na Lei nº 11.892/2008, no Estatuto, no Regimento Geral e nos regulamentos do Conselho Superior e da Reitoria. Segundo o Estatuto do IFPR⁴¹, Art. 1º, a instituição “[...] possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”.

³⁸ Vale lembrar que o antigo CEFET-PR hoje é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que também faz parte da Rede Federal de Educação Tecnológica, segundo a Lei nº 11.892/2008.

³⁹ Art. 5º, inciso XXV, da Lei nº 11.892/2008.

⁴⁰ Regulamentado em 2014 pela Resolução nº 8, de 30 de abril de 2014.

⁴¹ Aprovado pela Resolução nº 13/2011-CONSUP (Conselho Superior), retificado pelas Resoluções nº 39/2012-CONSUP, Resolução nº 02/2014-CONSUP e Resolução nº 02/2015-CONSUP.

O parágrafo 2º do Art. 1º esclarece que é uma instituição “[...] especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica”. Detalhe este importante, pois no sistema educacional do Brasil normalmente cada esfera de poder é responsável por um nível de ensino (PACHECO, 2011, p. 64) e não uma única instituição voltada aos três níveis. Ainda que esta seja uma peculiaridade dos Institutos Federais, o objetivo em qualquer nível é a profissionalização, que conta com uma proposta pedagógica “[...] fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção” (PACHECO, 2011, p. 65).

No caso específico desta pesquisa será considerado o *Campus Curitiba*, situado na região central da capital do Paraná.

Destacamos⁴² 2 (dois) princípios dos 6 (seis) elencados no Art. 3º do Estatuto, pois estes princípios, em específico, contribuirão com as análises sobre a identidade da instituição. São eles: eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; e produção de conhecimento legitimado mediante a interação com a realidade.

Como finalidades e características destacam-se no Art. 4º: “II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo, e de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”. Este inciso permite observar que cada Instituto Federal tem um território de abrangência no qual pode atuar desenvolvendo pesquisas com o objetivo primordial de melhorias nas condições de vida, com base nas necessidades econômicas, sociais e culturais para a própria região (PACHECO, 2011).

Outro inciso destacado é: “IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal do Paraná”. Este inciso prevê que a criação dos cursos (de forma autônoma) nos Institutos Federais deva responder às singularidades da região na qual estão situados. O

⁴² A orientanda e sua orientadora.

curso de Contabilidade, por exemplo, é uma das opções do IFPR, pois responde a uma singularidade da região de Curitiba. Para Pacheco, este inciso deixa claro a posição dos Institutos em “[...] contribuir para a composição e consolidação de arranjos locais para o incremento da produção e o fortalecimento da organização social e das identidades culturais” (2011, p. 83).

O IFPR tem por objetivos, entre outros: “I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Fica claro no texto que a “menina dos olhos” dos Institutos Federais deva ser o Ensino Médio Integrado, recorte desta pesquisa; “IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”. Para Pacheco:

Ora, se o papel dos Institutos Federais está visceralmente vinculado ao desenvolvimento local e à promoção da cidadania, as atividades de extensão (inciso IV) tornam-se essenciais para o diálogo efetivo entre instituição e sociedade [...]. Igualmente, é pela relação dialógica instituição-comunidade, essencial às atividades de extensão, que se descortinam os referenciais **de seleção dos conteúdos e componentes curriculares** que poderão contribuir para um ensino **contextualizado e significativo** e para a definição de objetos de pesquisa sintonizados com as demandas sociais locais. (PACHECO, 2011, p. 88-89, **grifo nosso**).

É na ótica do “contextualizado e significativo” que as proposições expressas mais adiante neste trabalho se manifestam, e é por esse motivo que consideramos este objetivo para análise.

No inciso V é posto: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Art. 5.º). Este objetivo traz dois conceitos: geração de trabalho e emancipação. O primeiro se refere a não vincular a efetividade dos cursos técnicos somente à taxa de empregabilidade de seus egressos, como explica Pacheco (2011), é mais do que isso. É considerar, no cenário atual, modos alternativos, diz o autor, para gerar renda:

O desenvolvimento de processos educativos que levem à geração de trabalho e renda em prol do desenvolvimento local pressupõe uma proposta de formação que conduza o educando à ampliação de sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e posicionar-se criticamente perante eles. Tal comportamento exige autonomia intelectual e uma visão mais integrada do contexto, ou seja, emancipação. (PACHECO, 2011, p. 89-90).

Analisando estes objetivos pode-se perceber uma concordância com um dos objetivos dos Institutos Federais, segundo Pacheco (2011, p. 15): “[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. E complementa:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. (PACHECO, 2011, p. 15).

Para Ferreti (2014, p. 9), em vista de todos os discursos o objetivo se mantém na “[...] formação profissional tendo em vista o ‘novo trabalhador’ desejado pelo capital, assim como a sociedade modernizada, compatível com os novos aparatos tecnológicos”.

O Art. 28 do Estatuto trata especialmente da definição de currículo da instituição estudada:

O currículo no Instituto Federal está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político institucional, sendo norteados pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano. (ESTATUTO DO IFPR, 2015, p.19).

Já o Art. 29 refere-se às Diretrizes Curriculares: “[...] serão fundamentadas em bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas, socioculturais e legais”.

Para esta pesquisa foi feito um recorte para o Curso de Contabilidade Integrado, ou seja, Ensino Médio Integrado ao Curso de Contabilidade.

No capítulo seguinte será realizado um estudo sobre o currículo, teorias e tendências, relacionando com a proposta de currículo para o Ensino Médio Integrado na Instituição Federal de Ensino.

5 CAMINHO A SER PERCORRIDO – O CURRÍCULO

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida) [...] conversação de mão dupla, em lugar de uma transmissão de mão única. (GOODSON, 2013, p. 40).

A categoria que teve maior relevância para esta pesquisa é representada neste capítulo, o currículo é percebido como elemento principal de análise.

Dentro da realidade escolar, faz-se mister voltar o olhar sobre o currículo da instituição pesquisada para captar quais são suas tendências e como estas influenciam para que tipo de cidadão se quer formar. Considerando o “compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011, p. 14) previsto na lei de criação dos Institutos Federais, este capítulo tem destaque nesta pesquisa, pois na teoria recolhem-se características para posterior análise dos elementos curriculares que podem contribuir para o interesse/desinteresse dos estudantes em relação ao estudo. Para emoldurá-lo parte-se da valiosa afirmação de Silva:

O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. [...] Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades e rupturas. (SILVA, 2013, p. 7).

5.1 SOBRE O CAMINHO DO CURRÍCULO

As teorias do currículo foram sendo construídas a partir de conjuntos de ideias e pensamentos baseados em uma realidade, no sentido de responder às “necessidades” de uma sociedade num momento histórico (TRALDI, 1977, p. 23). Num mesmo instante em que algo é escrito, esse algo se cria, portanto, uma teoria está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou, ou seja, não é algo neutro. E em se tratando de currículo,

Não há neutralidade no conhecimento selecionado e trabalhado pela e na escola. A se revestir o conhecimento em matéria neutra e vinculada unicamente aos aspectos psicológicos, corre-se o risco de minimizar a necessidade de repensar o conhecimento escolar que está sendo trabalhado e imposto aos educadores e alunos. (OLIVEIRA; CISOTTO, 2011, p. 69).

A chamada doutrina da predestinação unia-se à neutralidade, como instrumentos que acentuavam as desigualdades. Pode ser conceituada por Hamilton (1980) como a

[...] crença de que apenas uma minoria predestinada poderia obter a salvação [...] onde os 'eleitos', isto é, predominantemente os que podiam pagar, eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares). (HAMILTON, 1980, *apud* GOODSON, 2013, p. 32-33).

Neste contexto, a escolarização respondia às massas, com um currículo humanista que apenas garantia *status quo* e sobrevivia na escolarização de acesso restrito à classe dominante. Historicamente no currículo há

[...] interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero [...] o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de *conhecimentos considerados socialmente válidos*. (SILVA, 2013, p. 8, grifos do autor).

Ainda sobre as características da escola, para Nóvoa (2003 *apud* ISHII, 2011, p. 25), “A sociedade atribui funções à escola que não são dela. [...] No fim, não se conhece o que é central na escola. [...] A escola deve ocupar-se com a aprendizagem”. Porém, ela se apresenta laica e neutra com o discurso de não defender interesses de ninguém, resumida à transmissão do conhecimento e formação dos cidadãos. Ishii (2011, p. 27) discorda ao afirmar que “O ato de ensinar não se restringe apenas a transmitir o conhecimento sistematizado pela humanidade, mas ensina também a interpretar, aceitar, ou rejeitar, de modo a identificar o aprendido com seus próprios valores”. Contudo, considera-se nesta pesquisa que

[...] a simples transmissão de conhecimento não carece de professor, até porque as ferramentas eletrônicas o fazem de modo mais socializador e atraente do que a dinâmica muitas vezes enfadonha de uma aula expositiva. [...] é preciso que haja construção e participação. (LARA, 2011, p. 89).

Traldi (1977) contribui com a discussão justificando a ineficácia da transmissão pura e simples:

No momento, entretanto, em que se colocou o problema da própria sobrevivência do homem diante das novas necessidades surgidas, passou-se a questionar aquela transmissão pura e simples, de forma passiva, do mestre ao aluno, daqueles conhecimentos como o “saber acumulado e acabado”, e passou-se a exigir o ensinamento de técnicas, recursos, instrumentos [...] que permitissem garantir a sua sobrevivência e a da sua família num mundo que muda cada vez mais rapidamente. (TRALDI, 1977, p. 24-25).

No entanto, a parcialidade que caracteriza o currículo reflete relações de poder que favorecem ou não a uma determinada classe, apresentando seu caráter político que vai além do que entendemos por Pedagogia (ensino e aprendizagem) e, sobretudo, diz respeito a uma série de áreas do conhecimento. Corroborar isso Traldi (1977) quando diz que o currículo “[...] prende-se à idéia da escola e daquilo que se acredita que ela deva fazer e executar, isto é, o papel que deva assumir perante o educando e a sociedade ou cultura” (TRALDI, 1977, p. 21). Pode-se assim dizer da ideologia presente no currículo.

Como já mencionado no Capítulo 3 Althusser (1985) diz que a escola mascara a reprodução através da seleção dos conteúdos, e esta seleção reflete-se no currículo. No entanto, para o autor a ideologia mascarada não é percebida: “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes” (FREIRE, 2006, p. 125).

Ou seja, instala-se um conjunto de crenças, hábitos e valores que sustentam a sociedade e permitem a manutenção da desigualdade social com a poderosa ferramenta do discurso ideológico, presente no currículo, que “[...] nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, 2006, p. 132).

Silva (2013) abarca este limiar entre currículo e desigualdade social:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 2013, p. 10).

Nas teorias curriculares fez-se necessária a criação de um movimento de reconceptualização que criticou as perspectivas técnicas, burocráticas e administrativas do currículo, que mascaravam a dominação. Ou seja, foi um movimento que reconceituou o currículo trazendo-o de volta em forma de linguagem, pondo em jogo as teorias tradicionais de currículo em contrapartida com as teorias sociais. Neste cenário, o objetivo era dar mais ênfase aos significados subjetivos dados pelas pessoas às suas próprias experiências. Para Silva (2013), pode-se afirmar que a subjetividade aborda a qualidade do sujeito e sua participação individual e coletiva, pois é na atividade que o sujeito constrói sua identidade e sua subjetividade, baseando-se, mesmo que inconscientemente, na apropriação de suas experiências. Esta construção de identidade, que abarca em seu processo o conhecimento, contextualiza-se na práxis, como um permanente construir, e na crítica em si que permite uma possibilidade ou uma negação do que já está sendo executado. Contudo,

Em educação, as práticas não caem do céu, elas são possibilitadas ou impedidas pela dinâmica patrocinada pelo currículo. Um professor que apenas ensina e um aluno que apenas aprende, num processo reprodutivo de cópias passadas, não são peças desajustadas nesse sistema. Pelo contrário, são agentes lógicos de um currículo extensivo que provoca como resultados tais comportamentos absolutamente desejados e ajustados a essa lógica. (LARA, 2011, p. 90).

Uma transformação do currículo só é possível a partir de uma transformação social que remonte em sua estrutura as experimentações e atos vividos, para que os sujeitos agentes atinjam a emancipação em relação às estruturas de poder que os mantêm oprimidos. Afirmação esta que se encaixa nos objetivos da criação dos Institutos Federais que propõem “[...] uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de

caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2011, p. 15). Assim, é válido desnaturalizar o que se pensa sobre o currículo para que paradigmas ou ideologias não reflitam no resultado final, pois o currículo se estrutura de modo a refletir um determinado conjunto de forças, esclarecendo o modo como a sociedade se organiza.

Neste contexto, as teorias críticas trazem para a reflexão características muitas vezes ignoradas, como a subjetividade do sujeito, constatação de identidade e tomada de consciência para uma esperada transformação da sociedade. Freire revela:

A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. [...] é por isso que não apenas temos história, mas fazemos história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. (FREIRE, 2000, p. 40).

Nesse sentido que, para Traldi (1977, p. 51-53), há um amadurecimento feito pelo currículo, os sujeitos compreendem-se, identificam-se com a sociedade que herdarão e incorporam a aprendizagem da sala de aula aos seus meios ambientes imediatos. Tescarolo (2004) reitera Traldi (1977) ao afirmar que o currículo deve ser “[...] percebido principalmente como um instrumento ou processo que possibilite a construção, por parte dos alunos, de conceitos e formas de compreender e aprender como aplicar tal conhecimento em diferentes contextos [...]” (p. 98). Vêm ao encontro desse pensamento as bases fundantes dos Institutos Federais:

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. (PACHECO, 2011, p. 15).

Em relação ao conhecimento do mundo do trabalho, deve-se ter clara a posição, que também é a escolhida para esta pesquisa, de que a educação não pode ser mercadoria, assim como o aluno não pode ser considerado consumidor (SACRISTÁN, 1990), pois

As instituições escolares são organizações complexas que não podem ser orientadas pela lógica do mercado. A lógica interna dos processos mostram: enquanto finalidade do mercado é a obtenção dos máximos benefícios econômicos possíveis, a educação tem como função fazer avançar e disseminar o conhecimento ao maior número de pessoas possível. A motivação determinante do mercado é satisfazer os desejos daqueles que têm meios para adquirir bens, a educação persegue a compreensão do mundo, da ciência etc. (SACRISTÁN, 1999, p. 246).

Portanto, um currículo vivo e dinâmico que reflita o próprio processo educativo permite a compreensão do que se aprende e assim estabelece a relação com o conhecimento. Além do aspecto dinâmico deve-se também considerar, no currículo, o aspecto da continuidade e a necessidade de mudança contínua no currículo à medida que novas necessidades surjam (TRALDI, 1977, p. 44). Integram-se as “[...] dimensões do ser humano em uma organização inovadora, orientadas por currículos ricos e atualizados; [...] relações respeitadas entre professores e alunos; interação entre escola, comunidade e outras instâncias educativas (SME/DOT, 2007 *apud* ISHII, 2011, p. 24).

Ou seja, deve-se priorizar aqueles conhecimentos, dúvidas e contribuições que os alunos trazem para compartilhar com seus colegas e professores, considerando que “Experiências significativas são educativas, pois levam à busca do que seja essencial e significativo nas coisas, fatos e pessoas [...] (TRALDI, 1977, p. 46). Estes conhecimentos e experiências contribuem para a construção do conhecimento, que irá se constituir de forma mais prazerosa e, conseqüentemente, mais eficiente para todos os estudantes:

Cabe determinar na seleção destas experiências aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da personalidade integral do educando (permitindo-lhe alcançar a auto-realização), ao mesmo tempo que estejam em harmonia com as necessidades da sociedade e com os fins mais elevados da humanidade em geral. (TRALDI, 1977, p. 45-46).

Isto não significa ignorar a ciência nos conteúdos mas, sim, permitir e possibilitar que os educandos organizem seus pensamentos, aprendam códigos de interpretação do mundo e da comunicação, pois

[...] a sociedade e cultura começam a questionar a preparação dos indivíduos para atingir os seus fins, aspirações e/ou necessidades, [...] indivíduos começam a se questionar sobre a validade dos conhecimentos recebidos em função das atividades ou necessidades que enfrentam ou enfrentarão na sociedade/cultura em que atuarão. (TRALDI, 1977, p. 28).

O currículo como construção visa dar ferramentas para a emancipação do estudantes, buscando um movimento que não ocorra somente dentro do sistema educacional e, sim, fora dele a partir de uma nova construção social. O currículo como construção não é inocente, nem desinteressado, nem imparcial, a produção do currículo não é um “processo lógico, mas um processo social” (SILVA, 2013, p. 8).

Este posicionamento teórico critica as pesquisas que não consideravam a condição social envolvida de suas trajetórias escolares como inerentes para o processo de construção de um currículo.

Para Silva, isto é claro, e o autor salienta que se deve

[...] ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado. (SILVA, 2013, p. 8).

Deve-se assumir um retorno profundo e sério à cultura, priorizando uma formação que vise à autodeterminação, à ação. Repetindo Bobbit, “Currículo pode ser definido como ambiente do educando em ação” (TRALDI, 1977, p. 34). E ainda, “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis” (FREIRE, 1983, p. 17).

Quanto ao indivíduo, reconhecer-se no outro, como natureza humana, ou seja, humanizar-se, tornando-se político e acima de tudo reconhecendo-se como um indivíduo de um grupo inserido em uma cultura é que pode promover mudanças. Contudo, Goodson apresenta um lado contraditório deste pensamento: “[...] todavia, a crença absoluta nas propriedades de ‘transformação do mundo’ que o currículo como prática possa ter, é, penso eu, insustentável” (GOODSON, 2013, p. 21).

Esta postura que aparenta ser um pouco pessimista pode se justificar na medida em que o autor alerta para cruciais diferenças entre o currículo escrito e o currículo ativo como prática em sala de aula. Se o currículo escrito for encarado apenas como um catálogo fica mais evidente sua dicotomia com o currículo ativo (GOODSON, 2013, p. 22), ao passo que “O currículo escrito não passa de um

testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON, 2013, p. 21).

Há ainda, para Silva (2013), uma tendência a encarar o currículo como algo já construído no passado e aceitá-lo como tal, sem dar relevância necessária aos aspectos sociais e culturais, ao passo que se deve “[...] tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou essa forma (SILVA, 2013, p. 8).

É preciso refletir, então, no porquê de certas disciplinas escolares terem maior destaque no currículo, e no exemplo de Silva (2013): “Por que razões essa matemática e não outra, essa forma de ensiná-la e não outra, essa forma de organizá-la no currículo e não outra, acabaram sendo vistas como válidas e legítimas” (SILVA, 2013, p. 8). E nesse processo de reflexão ter um olhar atento aos “artefatos perdedores” (SILVA, 2013, p. 9), que foram preteridos por outros. Estes teriam mais elementos de discussão dos que os propriamente escolhidos para integrarem o currículo.

No caso dos Institutos Federais, o currículo deve “[...] ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado” (PACHECO, 2011, p. 14). Gomez (1998) alerta para o erro de focar apenas o ensino instrumental técnico, pois este volta-se

[...] a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas externas, cuja qualidade reside na eficácia e economia de sua realização. O ensino torna-se um meio para realizar fins externos, cuja determinação escapa precisamente aos que participam na vida cotidiana da escola. (GÓMEZ, 1998, p. 89 *apud* GUEDEZ; KRAMES, p. 101).

Por fim, há algo certo: “Aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que [...] definem [...] aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo” (SILVA, 2013, p. 9). Estes conhecimentos considerados legítimos devem se apropriar das contribuições das teorias críticas, pois estas se referem à tomada de consciência dos aspectos de poder presentes nos conteúdos e, por fim, provê-los de valor para que tenham significados.

Neste aspecto, as verdades são relativizadas, pois a diferença é o elemento constituinte e construtivo do currículo. Assim, destaca-se o processo pelo qual algo é considerado verdade e como se tornou verdade: “Precisamos começar por entender a forma como o currículo é atualmente produzido e por que os assuntos operam deste e não de outro modo” (GOODSON, 2013, p. 63).

Na produção deste currículo, Goodson explica o currículo como fato e o currículo como prática dimensionados por Young e Whitty (1977). O currículo como fato “[...] precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática escolar de estudantes e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas [...]” (YOUNG, 1977, *apud* GOODSON, 2013, p. 18). Já como prática,

[...] reduz a realidade social de *curriculum* às intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes, impedindo-os de entender o surgimento e persistência históricos de determinados conceitos, conhecimentos e convenções (como, por exemplo, as matérias escolares). [...] Ao sermos impedidos de poder situar historicamente os problemas da educação contemporânea, ficamos também impossibilitados de entendê-los e controlá-los. (YOUNG; WHITTY, 1977, p. 237 *apud* GOODSON, 2013, p. 18).

Em meio a estas definições, Goodson prevê que a elaboração do currículo escrito ou como fato confunde-se, em partes, com a invenção de uma tradição⁴³:

Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser definido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo. (GOODSON, 2013, p. 27).

Vale ressaltar que os modelos de vivências e as relações sociais deveriam influenciar os modos de organização da rotina e do cotidiano escolar, pois as diversas atitudes e até mesmo concepções são incorporadas pelos estudantes,

⁴³“Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos - ou natureza simbólica - que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (GOODSON, 2013, p. 27).

ainda que inconscientemente. Neste sentido analisamos a correspondência entre escola e relações sociais numa dimensão política, que alude ao caráter reprodutor ou não da escola, sendo esta uma instituição com caráter específico. Porém, quando se sugere que a escola pode não ter um caráter de reprodução, entra em cena a cultura, que também serve de elemento para a discussão da reprodução de uma sociedade desigual.

O problema fundamental seria, no entanto, o fato de que as pessoas envolvidas neste processo de reprodução muitas vezes não se dão conta da real função que está por trás de determinadas instituições (APPLE, 1989, p. 29). A contradição posta é a de que no aspecto político os significados transmitidos podem reproduzir a ideologia (modo de controle) das classes dominantes ou ainda alavancar para uma colocação contrária (ação política). Segundo Giroux (1993), não se pode resgatar o sujeito histórico, agente de transformação, senão situando-o na lógica dos mecanismos estruturais de dominação. O destaque, no entanto, não seria somente para a evidente reprodução da ideologia desta classe dominante, mas, sobretudo, por sua produção, no sentido de que a escola seria também local para a produção deste pensamento, influenciado pelas próprias formas culturais dos sujeitos envolvidos.

Para Lima (2011 *apud* ARAUJO; ANDRADE, 2011, p. 46), a escola se vê hoje enredada na dificuldade de se adaptar aos novos modelos de uma sociedade que exige cada vez mais participação, autonomia e inovação. Mas deve levar em conta que “Diferente do que a vida nos ensina os conhecimentos obtidos na escola tomarão outra dimensão em confronto com a visão de mundo construída pela nossa trajetória pessoal” (ISHII, 2007, p. 27). No entanto, é sempre positivo promover a participação: “As pessoas têm que se sentir efetivamente participando, aprendendo a participar e, para tal, compreendendo a realidade onde estão e passando assim, do sentir para o compreender e agir” (ABRAMOWICZ, 2013, p. 601).

Contudo, nem sempre o que se acredita estar sendo internalizado, por parte dos estudantes, assim está sendo feito. Existem diversas contradições permeando o sistema educacional. Hoje vemos que o descontentamento de muitos com a escola é nítido, firmando apenas uma aceitação parcial do que lhes é passado. “[...] os alunos são metidos numa tradição, em que suas atitudes chegam a passividade e ao conformismo - prelúdio do desencanto” (LAYTON, 1973, p. 165 *apud* GOODSON, 2007). O contrário disso seria considerar as necessidades socioculturais dos

estudantes e a partir de então, “[...] se determinarão os objetivos a alcançar, a fim de que os estudantes possam enfrentar as demandas dessa sociedade no presente e no futuro [...]” (TRALDI, 1977, p. 40-41).

Não é a intenção aqui esgotar a discussão sobre o currículo, pelo contrário, este capítulo embasará a análise e discussão dos dados obtidos nas entrevistas com estudantes, professores e pedagogas do Instituto Federal do Paraná, considerando a premissa de que

[...] se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto [...] aceitando uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. (GOODSON, 2013, p. 24-27).

Conclui-se, no momento, que uma única teoria não pode, sozinha, esgotar toda a compreensão sobre este artefato cultural complexo que é o currículo. Para Apple (2006), a educação

deve trabalhar um currículo que garanta a preservação cultural da diversidade, num movimento de desuniformização curricular [...] Redesenhar os currículos que sejam significativos e garantidores das singularidades culturais e das identidades pessoais de seus alunos. (APPLE, 2006, *apud* GONÇALVES; ESTANO, 2011, p. 69-70).

Um modo de pensar o currículo deve considerar a visão de Alexander e Saylor⁴⁴ (1954 *apud* TRALDI, 1977, p. 44), que definem currículo como sendo “todas as oportunidades de aprendizagens que a escola provê”.

Embasada na ideia de Goodson, entende-se, nesta pesquisa, o currículo como escolhas e como caminhos, a proposta a seguir foi uma escolha a partir de uma determinada visão política da pesquisadora e orientadora para o conceito de escola, de currículo e de interesse nos estudos nos dias atuais: a Complexidade como caminho curricular.

⁴⁴ ALEXANDER, J. G. e SAYLOR, W. M. **Curriculum Planning for Beter Teaching and Learning**. Nova York, Holt: Rinehart e Winston, 1954.

5.2 A COMPLEXIDADE COMO CAMINHO CURRICULAR

Após rever a teoria a pesquisadora apresenta como proposição teórico-prática a Complexidade na escola que torna-se ressignificada. Porém, por sua importância, fazem-se necessários esclarecimentos teóricos desta proposição.

Também considerando a relação dos estudantes que hoje chegam à escola, salientada por Snyders (1988, 1993, 2005), Costa (2005, 2006, 2009), Silva (2003), Green e Bigum (1995), e seu possível desinteresse em relação ao estudo, abordado em diversas pesquisas listadas na tabela constante no Apêndice 1, cabe analisar a escola com ou sob alguns princípios do Pensamento Complexo com o objetivo de contribuir para a transformação da ideia de escola atual. Os subcapítulos que seguem são também a representação da categoria e subcategorias desta pesquisa que analisam o currículo, pois mostram-se como uma proposição inovadora para este elemento essencial na escola e que tanto se fez presente no resultado da análise dos dados.

Segundo Martinazzo (2010a), o pensamento complexo é uma possibilidade para pensar a escola de forma ressignificada, pois traz em suas categorias e conceitos importantes reflexões com proposições sobre a discussão abordada. Ampliar a visão para um pensamento complexo permite a compreensão da realidade multidimensional:

A compreensão da complexidade do universo consiste em percebermos que os componentes ou os aspectos de um todo – econômico, político, ético, biológico, ecológico, mitológico, emocional, sociológico, entre outros - são interligados e inseparáveis, compondo um tecido complementar, inter-relacionado, interdependente e inter-retroativo entre as partes e o todo e vice-versa. (MARTINAZZO, 2010a, p. 198).

Esta discussão será embasada em Edgar Morin, idealizador do pensamento complexo, e em Martinazzo, estudioso das obras de Morin, apresentando alguns princípios que para esta produção são necessários.

Um dos aspectos nodais da complexidade e que se considera para esta pesquisa, está na necessidade de uma reforma radical do pensamento, no sentido de priorizar um pensamento sistêmico-complexo em detrimento de um pensamento linear que tem em sua essência a disjunção e o reducionismo. Esse pensamento

sistêmico-complexo concebe “[...] o contexto, o global, o multidimensional, e o complexo [...]” (MARTINAZZO, 2010a, p. 198), pois

Pouco ou nada irá significar o grande volume de informações disponibilizadas pelos meios impressos e vias eletrônicas, bem como a agilidade e a confiabilidade com que são veiculadas, se a forma de sistematizar, organizar, reunir e produzir tais informações, e o próprio conhecimento continuarem ostentando a marca da simplificação, da disjunção e da redução. (MARTINAZZO, 2010a, p. 199).

Ou seja, superar esta disjunção do pensamento significa considerar um pensamento que dá importância a diversos aspectos de um todo, da realidade. Para Morin (2000a), a barbárie do pensamento se instala quando há um pensamento simplista, reducionista e determinista das coisas, do mundo, da condição humana. A complexidade vem, então, para “civilizar” estas ideias no “sentido de complexificá-las e de torná-las mais abertas, em vez de promover a dogmatização e a doutrinarização” (MARTINAZZO, 2010a, p. 203). Martinazzo esclarece que

O pensamento complexo é aquele que consegue dialogar com a complexidade do universo, com os sentidos inesgotáveis e sempre abertos do real e, por isso, Morin o denomina de pensamento civilizado, capaz de produzir um conhecimento pertinente. Para tanto é necessária uma reforma do pensamento que seja capaz de promover uma transformação em suas estruturas que o torne apto a conhecer por meio de princípios organizadores do conhecimento complexo, tornando-se apto a captar a complexidade da realidade. (MARTINAZZO, 2010b, p. 2).

Esta civilização das ideias ocorre no momento em que o pensamento complexo passa a auxiliar a mudança da forma de pensar o mundo e seus acontecimentos, de modo que a conjuntura atual possa ser entendida em seu aspecto contextualizado. Professores e estudantes participantes desta pesquisa manifestaram este anseio. Assim entende Morin (2004, p. 26): “[...] a reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo [...]” através da apreensão de conhecimentos significativos, religados, contextualizados e organizados. Freire (2014) roga para que não haja “Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2014, p. 79-80).

Essa contextualização permite um entendimento da realidade, e que deve ser considerado nesta pesquisa, ao falar do EMI, ao atribuir aos fatos uma visão de totalidade. Mas deve haver cautela, no sentido de entender o paradigma da complexidade como um modo de pensar o mundo, tendo a compreensão que “[...] a complexidade não é tudo, não é a totalidade do real, mas é o que melhor pode, ao mesmo tempo, se abrir ao inteligível e revelar o inexplicável [...]” (MORIN, 2000b, p. 266). O pensamento complexo abre caminho a incertezas e incompletudes, entendendo a realidade como uma “trama de complexidades”.

O autor afirma que o acerto é o acaso dentre uma sucessão de erros (MORIN, 2000a). O erro, no entanto, depende do ponto de vista e não deve ser abominado; nunca se captura a verdade em seu absoluto, e por isso um dos princípios centrais do pensamento complexo é a incerteza. Assim, “[...] não se pode conhecer a imensa plenitude que nos rodeia [...] talvez essa plenitude seja a única coisa que nos dirige ao esforço de aprender [...]” (MORIN, 2003, p. 20).

O pensamento de certo/errado, bem/mal vem de um modelo cartesiano constituído pelo paradigma simplificador, e utilizando-se desses conceitos a todo tempo pode-se cometer sérios equívocos e ilusões. A complexidade pretende edificar um método que possibilite construir um conhecimento interpretativo, mas não conclusivo, sobre o homem, sobre a sociedade e sobre a educação. O conhecimento é sempre uma interpretação do real.

Na ciência o modelo cartesiano simplificador separou o sujeito pensante do seu objeto. Os conhecimentos fracionados contribuíram, em alguma medida, para que se conhecesse mais sobre o homem e a natureza; porém, no desenvolvimento da Modernidade, estes conhecimentos foram se tornando cada vez mais fragmentados, perdendo-se o todo e sucumbindo-se na falsa ideia de conhecer o todo somente através da soma de todas as partes, o que influencia até hoje na verticalização das ciências e na estrutura dos conhecimentos escolares.

Na visão de Carvalho (2006), houve um “desencantamento do mundo”, já que a racionalidade moderna expulsou a complexidade ao descartar qualquer emoção/sentimento nas ciências, pois influenciariam na razão - suprema em seus preceitos. A ciência objetivista dessa época começava por dicotomizar homem-natureza. O lugar no qual se vive perdeu sua significação, não havia, portanto, sentimento de pertença do homem ao meio em que vive. Morin (2005) questiona o método cartesiano exemplificando como ele vê a questão do método:

Como vê, o objetivo de minha procura de método é não encontrar o princípio unitário de todos os conhecimentos, até porque isso seria uma nova redução, [...] que apagaria toda diversidade do real, ignoraria os vazios, as incertezas e aporias provocadas pelo desenvolvimento dos conhecimentos [...] É a comunicação com base num pensamento complexo. Ao contrário de Descartes, que partia de um princípio simples de verdade [...] eu faço um discurso muito longo à procura de um método que não se revela por nenhuma evidência primária e que deve ser elaborado com esforço e risco. (MORIN, 2005, p. 139-140).

Como observado na análise dos dados, na escola, os princípios cartesianos fragmentam o conhecimento e, com isso, distanciam os educandos do entendimento da realidade, do mundo – tal encaminhamento pedagógico engessa a capacidade dos estudantes de dialogar e recriar novos conhecimentos. Assim, o pensamento complexo analisa as interdependências e relações da realidade, a partir de uma visão transdisciplinar do conhecimento superando a dicotomia e a fragmentação.

A transdisciplinaridade requer, não raras vezes, coragem e conhecimento profundo que envolve uma atitude pós-cartesiana e, até mesmo, anticartesiana, no sentido de não considerar o conhecimento como o reflexo e o espelho do real, mas sim uma tradução (MORIN, 1998) e uma aproximação do real que vai da simplificação até a complexificação e vice-versa. (MARTINAZZO, 2010a, p. 209).

O pensamento complexo visa um saber não fragmentado e não redutor sobre a realidade e o próprio homem na linha da multidimensionalidade humana. Esta é outra categoria importante do pensamento complexo. A multiplicidade de fatores como emoções, afetividade, delírios, paixões, ódios (*demens*) formam o homem complexo: “O homem não é uma entidade estanque em relação a essa totalidade complexa: é um sistema aberto, em relação de autonomia/dependência [...]” (MORIN, 1975, p. 31). O que acontece é a supervalorização do homem *sapiens* como sujeito pensante, produtivo. Essas dimensões não podem ser vistas isoladamente, pois o homem não é somente *faber*, ou *sapiens*, ou somente *demens*, não há como separar estas dimensões. Assim:

Morin concebe o homem como um ser potencialmente capaz de resistência e de revolução, do melhor e do pior, de amar e de odiar. Enquanto *sapiens/demens*, nele co-habitam diferentes polaridades [...] O homem compõe-se de vida e de ações dialógicas e ambivalentes: *sapiens/demens*, prosa-poesia, amor-ódio, unidade-pluralidade, trabalho-lazer e outras. (MARTINAZZO, 2010a, p. 205-206).

Os seres humanos dependem uns dos outros, pois “Na relação com os outros seres humanos e com as outras culturas nós nos tornamos, concomitantemente, semelhantes e distintos” (MARTINAZZO, 2010c, p. 2).

5.3 O PENSAMENTO COMPLEXO E OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Após a colocação de princípios e conceitos do pensamento complexo, na ótica de Morin e Martinazzo, é válido, neste momento, relacionar este pensamento com a educação escolar, em especial com a dos estudantes do Ensino Médio Integrado, enfoque desta pesquisa, que muitas vezes mostram-se desinteressados, como salientam as pesquisas listadas no Apêndice 1, nas análises dos dados desta pesquisa, em especial e também tema abordado por Snyders (1988, 1993, 2005). Para Saviani (2006, p. 14), a profissionalização, que faz parte do currículo do Ensino Médio Integrado, “[...] é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo”. O que deve ser efetivo, de fato, é a integração, não somente a articulação, deste sistema diferenciado. O EMI vem neste contexto com uma proposta que tem muitos elementos de inovação e que poderia se beneficiar desta real integração.

Essa verdadeira e não ilusória integração se dá a partir do momento em que se considere que

O ensino tem sido afetado por uma série de fatores: mudanças nos currículos, na organização das escolas, introdução de novos recursos didáticos (televisão, vídeo, computador, internet) [...] As escolas precisam organizar-se para promover a mudança, mas respeitando os significados, os valores, as atitudes e as práticas das pessoas. (LIBÂNEO, 2013, p. 38).

O currículo para uma escola ressignificada, para Libâneo, parte de uma formação cidadã do educando; assim, um currículo que tenha como centro uma “[...] formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica/científica/informacional, na formação para a cidadania crítico-participativa e na formação ética” (LIBÂNEO, 2013, p. 49). E neste sentido a escola

ressignificada estaria relacionada à posição nacional de currículo, que traz uma posição clara de integração:

[...] o modelo misto que confere importância ao mesmo tempo às decisões dos órgãos de coordenação central - visando, principalmente, a garantir uma mínima unidade do sistema escolar em função de objetivos democráticos da educação nacional - e à flexibilização, à liberdade e ao caráter participativo, em função de iniciativas e interesses locais. (LIBÂNEO, 2013, p. 65).

Pistrak (2000) contribui com a implantação da complexidade na escola, e para a escola desta pesquisa orienta-se que isto seja considerado. O autor considera os termos “sistema do complexo” como mais adequados e assim afirma: “O sistema do complexo não deve ser considerado como uma técnica metodológica de organização do programa, e sim, como um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola” (PISTRAK, 2000, p. 133- 134).

Libâneo (2013) tece uma afirmação convergente à de Pistrak (2000), quando enfoca:

Fica mais fácil tomar decisões se temos clareza sobre rumos desejados, mesmo que modifiquemos as estratégias para conquistá-los ao longo do caminho. Desse modo, objetivos e funções desejados para a escola antecedem decisões sobre objetivos de ensino, perfil de aluno a formar, expectativas de aprendizagens, práticas pedagógicas, formas de organização e gestão, currículo de formação de professores e políticas de avaliação externa e interna. O problema é que as posições sobre os objetivos e funções da escola vêm se diversificando cada vez mais, nas últimas décadas [...] (LIBÂNEO, 2013, p. 10).

Dialogando com Pistrak, Libâneo enfatiza a preocupação com as definições de objetivos escolares que possam permitir reais e significativas mudanças em toda estrutura escolar. A escola e sua estrutura não pode permitir que o aluno se sinta uma marionete, ou pior, sinta-se perdido e isolado, como o observado nas entrevistas. O pior pecado que a escola pode cometer é não deixar que o aluno se sinta como parte integrante e definidora de toda estrutura escolar, não deixá-lo pensar “Isso foi feito para mim!”, “Esta aula me estimulou a fazer um brilhante projeto” ou ainda “Me sinto importante aqui dentro”. Infelizmente,

O ensino escolar, como se faz normalmente, não é agradável às crianças, não as atrai, não cria nelas uma tendência interior a se formar, sobretudo se não compreendem os objetivos deste ensino [...] A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação. (PISTRAK, 2000, p. 177).

Nesta importante citação de Pistrak, se os termos *crianças* e *vida infantil* forem substituídos por *jovens* e *juventude*, respectivamente, nada se perde de seu sentido e se enriquece a discussão.

Para estas últimas considerações, George Snyders, em sua obra *A alegria na escola (1988)*, deixa transparecer uma posição otimista em relação ao papel da escola, e especialmente quanto aos seus jovens. A obra, embora discuta a escola, sua organização, perfil e as ambições dos jovens na escola do século XX, mostra-se claramente pertinente para a discussão de hoje.

Como foi visto, Morin (2000c) propõe a reforma de pensamento a todo e qualquer tempo e na escola não é diferente, é urgente a reforma radical do pensamento para a educação escolar e no contexto desta pesquisa para o EMI.

Morin considera o ensino algo abrangente e interdependente dos demais desafios e, por isso mesmo, o classifica como o desafio dos desafios: a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino. (MARTINAZZO, 2010a, p. 199).

A escola ainda detém o protagonismo de ensinar como se aprende; para Morin “ensinar a pensar”, principalmente proporcionando uma relação com o conhecimento através de um pensar tecido. Isso a nova geração, de fato, não aprenderá em seus *smartphones* e *tablets*.

A relação com o conhecimento pode partir de uma instigante proposta do professor que, através do diálogo, consegue captar os reais interesses dos estudantes e acima de tudo estabelecer relações tecidas e contextualizadas de todos os conteúdos, na ótica da complexidade. Não serão apenas lições “[...] desprovidas da ligação real com seus problemas próprios (dos jovens), com os questionamentos de sua época [...]” (SNYDERS, 1988, p. 77). Assim,

Aprendendo a pensar de forma complexa, o aluno estará apto a colocar e tratar os problemas incorporados, hoje, nos grandes desafios culturais, éticos, políticos, científicos, ecológicos e profissionais que assumem uma dimensão cada vez mais planetária. (MARTINAZZO, 2010a, p. 201).

Horizontalmente, estudantes e professores compreendem-se em seus discursos, apesar da “relação professor aluno ser sempre uma relação tensionada, complementar, antagônica e dialógica”.⁴⁵ Nas entrevistas e posteriormente em sua análise, isto ficou claro. O que se imagina e se pretende para os estudantes no contexto social atual é que eles possam entender, vivenciar e se relacionar de forma consciente com o cotidiano. Compreendê-lo e compreender os outros, cada qual em seu contexto ímpar, singular, considerando que

Todo o potencial de compreensão existe em cada um, mas em estado de subdesenvolvimento [...]. Compreender não é tudo explicar. O conhecimento complexo sempre admite um resíduo inexplicável, incompreensível. (MORIN, 2005, p. 124).

O diálogo é mais factível, mais fluido quando não há disputa de poder, pois onde há poder as pessoas se retraem; e a escola é um espaço frutífero ao diálogo. Como observado nas análises dos dados, os estudantes rogam pelo diálogo e veem nele elemento de interação. Para Freire a educação deveria ser dialógica e problematizante (2014, p. 253). Ao se considerar o diálogo, as portas se abrem ao complexo que pretende edificar um método que possibilite construir um conhecimento interpretativo, mas não conclusivo sobre o homem, sobre a sociedade e sobre a educação. O conhecimento é sempre uma interpretação do real. Essas interpretações diferenciadas, como esclarece Sá, “[...] por mais racionais e lógicas que possam parecer, incorporam sempre interferências subjetivas, emocionais e culturais, as quais são intrínsecas ao sujeito que opera a elaboração do conhecimento” (2013, p. 61). São diversas percepções humanas, portanto, passíveis de equívocos ao se revelarem na linguagem ou até mesmo em pensamento.

Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução comporta a interpretação, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento. (MORIN, 2000a, p. 20).

⁴⁵ Informação oral na aula do dia 25.06.2015 ministrada pelo professor Ricardo Antunes de Sá no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Nesse âmbito, a escola oprime o educando ao desconsiderar o erro (nas provas, nas decisões, nas opiniões). Segundo Morin, “A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão” (2000a, p. 23). Porém, é mister ressaltar que a racionalidade torna-se mera racionalização quando não aceita ser questionada e não assume em si os erros e a ilusão que teorias podem gerar. A racionalização não permite a contribuição externa a ela e, portanto, não avança em seu conhecimento, findando no isolamento teórico. Destaque-se, no entanto, que somente o conhecimento científico não dá conta de todos os problemas de ordem epistemológica, filosófica ou ética de dentro da escola.

Ademais, deve ser considerada também na escola a multiplicidade de fatores como emoções, afetividade, delírios, paixões, ódios. Foi possível compreender este aspecto nas análises das entrevistas com os estudantes. O ser humano é multidimensional e é assim que deve ser pensada a educação para ele, ao passo que “[...] a compreensão complexa do ser humano não aceita reduzir o outro a um único aspecto e o considera na sua multidimensionalidade” (MORIN, 2005, p. 114).

A afetividade como uma das dimensões humanas, no contexto escolar, seria capaz de reconectar estes indivíduos no sentido que para Morin (2000a) é conhecer o humano e “situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (p. 47). Afirma-se, portanto, que não há pensamento emocional racional sem a emoção, “o desenvolvimento da inteligência é inseparável da afetividade” (MORIN, 2000a, p. 20). A separação do *homo sapiens* do *demens* não é possível na ótica da complexidade.

Considerando os preceitos do pensamento complexo descritos até aqui, a forma com que a escola organiza suas disciplinas e conteúdos nelas inseridas deve estar no centro das discussões, a partir do pensamento complexo. E para esta escola de Ensino Médio que já tem uma proposta diferenciada, é possível que seja considerada esta nova organização. Snyders (1988) vem contribuir com este tema quando diz:

No âmago, toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia - os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo do homem que se espera ver sair da escola. (SNYDERS, 1988, p. 11).

Estes conteúdos, de certa forma, são influenciados também pela sociedade que vai trazendo novas demandas, ou seja, são vinculados a um modelo social. Neste sentido, esses conteúdos apresentam-se como saberes escolares, não necessariamente científicos, produzidos em diferentes contextos, mas que, às vezes, não dão conta de contextualizar os conhecimentos; no entanto, “[...] a humanidade que habita o Planeta Terra requer um conhecimento que transcenda o limite imposto pelas disciplinas e, portanto, saiba juntar, religar, conectar e contextualizar” (MARTINAZZO, 2010a, p. 200).

As respostas aos desafios e aos problemas continuam sendo buscadas em análises descontextualizadas, sem a compreensão necessária. O ensino educativo, ao fragmentar os conhecimentos em disciplinas isoladas, impede a compreensão da realidade e dos fenômenos como um tecido conjunto. (MARTINAZZO, 2010a, p. 199).

A organização/sistematização dos conteúdos faz parte da característica da escola, bem observado nas análises das entrevistas, mas é falha na visão do pensamento complexo, pois a forma como isso é feito ainda responde ao pensamento fragmentado e disjuntivo. “A escola, em matéria de conhecimento, ainda está alicerçada no paradigma da simplicidade: aquilo que é transmitido por ela o é de forma disciplinar e fragmentada”. (MARTINAZZO, 2010a, p. 200).

A possibilidade para superar esta fragmentação, tão questionada pelo pensamento complexo em Morin, e citado por estudantes e professores da escola campo de pesquisa, está na ênfase a ser dada à transdisciplinaridade. Para associar o modo de organização curricular interdisciplinar e o aspecto sem fronteiras entre as disciplinas sem fronteiras suas fronteiras (MARTINAZZO, 2010a), a transdisciplinaridade

[...] rompe com a forma epistemológica e metodológica tradicional de ensino. Os limites parcelares impostos pelas disciplinas tradicionalmente organizadas fragmentam o conhecimento e impedem a compreensão de um sistema complexo, no qual todos os elementos estão em relação e interdependência. (MARTINAZZO, 2010a, p. 201).

Para a compreensão da realidade através do ensino é válido considerar que os estudantes produzem conhecimento dentro de uma determinada cultura e de um momento histórico, e que essa maneira de pensar o ensino

[...] só se pode se realizar a partir de uma renovação do que há de essencial na escola, específico na tarefa da escola: a cultura, cujo acesso e participação são permitidos aos jovens pela escola. Daí minha preocupação constante: renovar a escola a partir de uma transformação dos conteúdos culturais. (SNYDERS, 1988, p. 11).

Como desafio para a nova função da escola (MARTINAZZO, 2010a), os conteúdos culturais, permeados pela transdisciplinaridade, devem priorizar em sua essência o ensino da “pertinência dos conhecimentos” que Morin caracteriza como aquele “[...] capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (2000a, p. 15).

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo (MORIN, 2001a, p. 566).

A transdisciplinaridade, citada por alguns professores e que pareceu um conceito confuso para outros, captura o todo sem descuidar das partes, é uma opção para a escola se engajar no movimento de religação das partes e do todo, para ser fidedigna o bastante à realidade em que está inserida. Se esta religação não acontecer, não há como enxergar o todo, nem as partes e, por conseguinte, a identidade das partes, que se relacionam com o todo, também ficará anuviada. Evidencia-se o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, pois só assim os saberes fragmentados passam a ter e fazer relação para todos os envolvidos no processo educativo. Basicamente explicando os conceitos mencionados, para Morin (2000a) o contexto é essencial para que “[...] as informações, os dados adquiram sentido” (p. 36), no sentido de que qualquer fenômeno precisa ser contextualizado; o global se refere às “[...] relações entre o todo e as partes” (p. 37), sendo um conceito macro ao contexto; o multidimensional é definido como “[...] unidades complexas” e o ser humano é uma delas; e, por fim, o complexo: para o autor “*Complexus* significa o que foi tecido junto [...] Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a

multiplicidade” (2000a, p. 38). Esse é o cerne da educação do presente e do futuro, além, é claro, do constante estudo da complexidade humana.

E Morin já alertava:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da **curiosidade**, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2000a, p. 39, grifo nosso).

Ou seja, é válido promover uma tessitura (proposta a todo momento pelo pensamento complexo), sendo construída e constantemente aprimorada, que, refletida no cenário educativo da escola, de fato possa tornar os conteúdos e tudo o que envolve a rede de conhecimentos mais atrativos para os jovens.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o interesse/desinteresse pelo estudo dos estudantes que hoje cursam Contabilidade no Ensino Médio Integrado em uma Instituição Federal de Ensino. Mas não apenas detectou o problema, trouxe um olhar diferenciado que acolheu o problema e enxergou, no contexto exposto, soluções ou possíveis ações que se acredita poder amenizá-lo. Esta pesquisa trouxe a Complexidade, o pensar complexo como proposição teórico prática.

Encerra-se este capítulo e este trabalho com uma citação de Snyders que, apesar de não trazer de forma explícita o pensamento complexo, muito contribuiu para as discussões traçadas.

O destino da escola age sobre a manifestação de uma cultura capaz de responder à expectativa séria da felicidade dos jovens - essa expectativa que eles exploram através das formas múltiplas, matizadas de sua cultura e da nossa: dar um sentido à sua vida, encontrar razões para viver. (SNYDERS, 1988, p. 77).

Os Capítulos de revisão teórica aqui se encerram e dão embasamento à esta pesquisa. Inicia-se o trabalho com os dados que inclui a apresentação e as análises dos mesmos à luz de tudo o que foi discutido até o momento.

6 TRABALHANDO COM OS DADOS

6.1 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

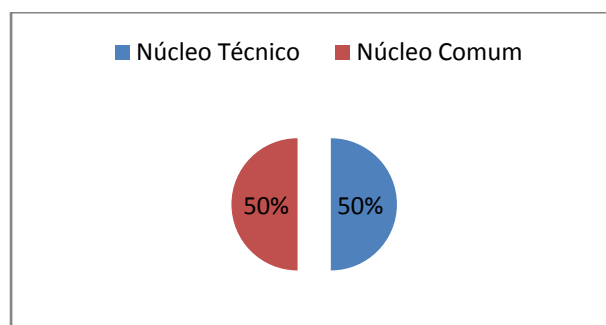
As análises e discussões serão subdivididas através das 6 categorias pré-estabelecidas, excertos das entrevistas dos professores, dos estudantes e das pedagogas e relações com os autores trazidos para a discussão durante toda a pesquisa. De início, serão apresentadas as categorias oriundas do questionário e a relação destas com as questões propostas nas entrevistas. Conforme as etapas de análise de dados da TFD foi feita a codificação do material e identificadas 48 subcategorias.

Os nomes dos entrevistados serão omitidos e substituídos, no caso dos professores por “Professor+número”, no caso dos estudantes por “E+número”, e no caso das pedagogas por “Pedagoga+número”.

6.1.1 Os professores entrevistados

Os professores entrevistados foram selecionados por darem aula para o curso de Contabilidade Integrado no ano de 2014. Dos 17 professores, 8 (oito) aceitaram participar desta pesquisa e responder à entrevista, sendo 5 homens e 3 mulheres; 4 deles compõem o Núcleo Técnico⁴⁶ e 4 deles compõem o Núcleo Comum:

GRÁFICO 23: ÁREA DOS PROFESSORES QUE RESPONDERAM À PESQUISA.



Fonte: A autora (2016).

⁴⁶ Para a LDB (Lei nº 9394/96), o núcleo técnico está previsto como parte diversificada no currículo do Ensino Médio Integrado, já o núcleo comum é a Base Nacional Comum, também prevista na LDB.

O professor com menos experiência trabalha há 4 anos no Magistério e o que mais tem experiência está há 28 anos no Magistério.

As questões 6, 7, 8 e 9 da entrevista com os professores, e 5, 6, 7 e 8 da entrevista com as pedagogas apresentavam opções a serem assinaladas (ótimo, bom, regular, ruim), porém, no decorrer das entrevistas, percebeu-se que os “comentários” de forma descritiva foram mais profícuos para a análise.

6.1.2 Os estudantes entrevistados

Todos os estudantes entrevistados cursam o Ensino Médio Integrado ao curso de Contabilidade. Variam na idade, de acordo com o gráfico:

GRÁFICO 24: IDADE DOS ESTUDANTES QUE RESPONDERAM À PESQUISA.



Fonte: A autora (2016).

6.1.3 As pedagogas entrevistadas

As pedagogas entrevistadas trabalham na Seção Pedagógica e estão no cargo há menos de dois anos. Apenas uma delas já trabalhava como pedagoga em instituição estadual.

Na tabela abaixo estão listadas as categorias e suas relações com cada questão das entrevistas realizadas com professores, estudantes e pedagogas.

TABELA 1: RELAÇÃO DAS CATEGORIAS COM AS QUESTÕES DAS ENTREVISTAS.

CATEGORIAS	RELAÇÃO COM AS QUESTÕES DAS ENTREVISTAS		
	ESTUDANTES	PROFESSORES	PEDAGOGAS
	NÚMERO DAS QUESTÕES DAS ENTREVISTAS		
1. (Des)interesse do estudante na escola	3, 5, 6, 10, 11, 12 e 18	9, 10, 11 e 12	5, 6, 9, 10, 11 e 12
2. Conteúdo teórico e prático e (des)interesse	7, 9 e 11	4, 6, 10, 11 e 12	3, 4, 6, 10, 11 e 12
3. Tempo pedagógico	2 e 4	3 e 4	3 e 4
4. Relação estudante e professor	4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15 e 16	5, 7, 9, 10, 11, 12 e 13	5, 7, 9, 10, 11, 12 e 13
5. Relação estrutura curricular e o estudante	1, 2, 3, 4, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18	1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13	1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12 e 13
6. Formação e mercado de trabalho	1, 3 e 17	1 e 2	1, 2 e 3

Fonte: A autora (2016).

6.2 RESULTADOS

6.2.1 Categoria: (Des)interesse do estudante na escola

Esta categoria pode ser encontrada nas questões de números 5, 6, 9, 10, 11 e 12 da entrevista com os professores (APÊNDICE 5); pode ser encontrada nas questões 3, 5, 6, 10, 11, 12 e 18 da entrevista com os estudantes (APÊNDICE 4) e nas questões de números 5, 6, 9, 10, 11 e 12 da entrevista com as pedagogas (APÊNDICE 6).

Através da codificação axial proposta pela TFD, as subcategorias encontradas foram: **papel do professor; metodologias utilizadas; função da escola; escola como reprodução; desigualdades na escola; papel do pedagogo; condução da instituição; autonomia/maturidade; adaptação; o estudante jovem hoje; futuro profissional; escolha do curso, carga horária do EMI; contraturno; dependências; conceito de bom aluno; uso do celular na escola.**

Durante toda a análise as subcategorias serão **negritas** para que fiquem mais evidentes os momentos em que elas aparecem na discussão.

Esta categoria traz em um aspecto mais amplo alguns fatores que podem causar o desinteresse na escola, como o **papel do professor** e as **metodologias utilizadas**, bem como o que inspira interesse nos estudantes entrevistados, conforme a fala a seguir:

A minha percepção, de um modo geral (...) ele [nível de interesse] é baixo. Só que eu vou fazer a mea culpa, talvez o maior responsável, no meu entendimento seja o professor, pelas metodologias que nós utilizamos. Acho que essa condição do interesse se agrava ao longo do ano, do ano letivo (...) Se nós vamos considerar o primeiro ano do Ensino Médio, o aluno tá dentro de uma Instituição Federal, então, ah, tem toda a fase do encantamento ainda, né, depois nós acabamos revelando as disparidades ou as diferenças entre eles em termos de formação, no nível do ensino médio e isso acaba em alguns casos desmotivando, né, os alunos ... e ao longo do ano você vai, né, com uma metodologia defasada que não promove uma interação acaba agravando a situação. Então, eu diria que num primeiro momento considero bom [o interesse], mas ao longo do ano você vai ter um baixo interesse. (PROFESSOR 6).

O PPP (ANEXO 4) da instituição apresenta uma proposição que não condiz com a fala do Professor 6 havendo, então, uma discrepância entre o documento que discorre e orienta todos os processos dentro da instituição e o que realmente acontece na prática pedagógica:

[...] para entender a escola, faz-se necessário estar dentro dela e a partir de então realizar estudos que possam gerar inquietações que venham contribuir com possíveis melhorias no espaço e no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, nas condições de trabalho daqueles sujeitos que permanecem na escola grande parte de suas vidas. (PPP, 2012, p. 20).

Esta pesquisa está em consonância com o que diz o documento acima, pois busca focar os fatores que causam o (des)interesse do estudantes, uma inquietação latente não só na instituição campo de pesquisa mas também em um contexto mais

amplo: a educação do Ensino Médio Técnico no Brasil. Alinhado com os objetivos desta pesquisa, um professor salientou que para que esta seja, de fato, validada é necessário escutar os jovens:

A desmotivação de jovens alunos em relação aos estudos é tema complexo e envolve variáveis pedagógicas, sociais, culturais, políticas, psicológicas, entre outras. O estudo do tema é extremamente relevante e deve necessariamente incluir a escuta das angústias e necessidades dos sujeitos principais do processo pedagógico: os jovens. (PROFESSOR 8).

Em coerência com o fundamento teórico metodológico da Fenomenologia, que busca a essência dos fenômenos, as percepções, as angústias e as necessidades dos jovens estudantes foram ouvidas.

Chamou a atenção desta pesquisadora esta afirmação contida no PPP da instituição: “[...] cabe ao aluno o incentivo do querer, do desejar e da oportunidade, sendo estes mesmos itens que devem balizar sua permanência na instituição” (p. 19). Um certo desconforto foi causado por não estar em consonância com a proposição inicial já revelada acima. Concorde-se com Snyders (1988): “O drama da escola é que muitos alunos recorrem a ela em busca de como se desenvolver em uma direção que os atraia, mas a orientação imposta consegue com frequência restringir até mesmo a força de desejar” (SNYDERS, 1988, p. 196).

Concorde-se ainda mais quando no dia-a-dia dentro da instituição, e isso pode-se constatar nas entrevistas com os estudantes, vê-se que os estudantes demonstram interesse por diversos temas, por diversas ações que não são tão valorizadas quanto eles gostariam ou que não têm a continuidade que eles gostariam que tivesse. A disciplina de língua estrangeira, por exemplo, pode não parecer tão atraente, mas quando se é proposto uma mostra de trabalho em relação à valorização da mulher nos corredores da instituição, é perceptível o envolvimento e engajamento dos estudantes. É simples entender o porquê. Quem está sendo visto? Quem está sendo ouvido? Quem está participando de sua formação como cidadão? “Eu” responde o estudante orgulhoso.

Já a visão do PPP, parece-nos uma visão que culpabiliza o estudante por qualquer fracasso que este venha a ter em seu período escolar. Sabemos que há diversos motivos que podem ocasionar um “fracasso” ou, para nós, gerar um desinteresse que possa vir a afetar esse “querer”, esse “desejar”. Nas páginas que seguem serão desanuviados os motivos descobertos nesta pesquisa.

No questionamento da **função da escola** na sociedade este foi um dos discursos:

Eu aprendi, eu ouvi de uma professora minha no ano passado que é assim, como se fosse uma etapa, então tipo assim, se algumas pessoas não conseguem (é...) concluir o ensino fundamental ou o ensino médio, talvez isso (tipo) vai acarretar na questão financeira deles. Pra mim serve a escola eu relação a isso, a ver (tipo) que classe social você vai ficar durante a sua vida [...] a escola é conhecimento, você conhecer, aprender e etc. então tipo, se você não tem tudo é meio que a sociedade te põe pra baixo. Então, se você tem a intenção de ter dinheiro (pra mim é assim), se você quer ter uma boa vida e dependendo muitas vezes é com dinheiro você precisa escolher uma boa faculdade. Então, é (tipo) por isso que serve a escola. (E19).

A visão desta estudante pode ser relacionada com a questão abrangida anteriormente, nesta pesquisa, no que tange à **escola como reprodução** e reprodução de uma ideologia dominante e das desigualdades sociais, citada por Giroux e Snyders ao citarem a **desigualdade na escola**: “A escola é difícil para todos, certamente em níveis muito diferentes” (SNYDERS, 1988, p. 205). Para Apple, perceber as relações das coisas

Isto é especialmente difícil na educação onde uma ideologia reformista e os imensos problemas que os educadores já enfrentam deixam pouco tempo para pensar seriamente a respeito das relações entre o discurso e práticas educacionais e a reprodução da desigualdade. (APPLE, 1989, p. 23).

Mas, para esta pesquisadora, esta visão pode ser superada e não tão fatalista: “É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade” (FREIRE, 2006, p. 99).

Neste momento pede-se licença para colocar algo bem recente que está sendo amplamente discutido e tramita no Senado⁴⁷: o projeto de Lei que pretende incluir na LDB 9394/96 a “Escola sem partido”. Em termos teóricos a proposta pretende impedir qualquer discurso considerado de cunho político e com ele suas interpretações por parte do professor, em suma, a liberdade de expressão em sala de aula como pode ser constatado, por exemplo, no inciso IV no artigo 5º do projeto de Lei: “IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”. Proposta esta que leva em consideração que

⁴⁷ Disponível em <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>. Acesso em: 20/07/2016.

a escola é meramente reprodutora de uma ideologia e que tenta alcançar o que para Freire (2006) é inalcançável: a neutralidade na educação. Ainda para Karnal (2016), os mentores da proposta tiveram “[...] a ideia absurda que é substituir o que eles imaginam que seja uma ideologia em sala de aula por outra ideologia, que é uma ideologia conservadora”. E continua “Não existe escola sem ideologia, seria muito bom que o professor não impusesse apenas uma ideologia e que abrisse caminho sempre para o debate”. O professor Karnal contribui inclusive no que tange à percepção dos jovens de hoje, concorda-se quando diz:

Os jovens têm sua própria opinião, ouvem o professor, vão dizer que o professor é de tal partido, os jovens não são massa de manobra e os pais e professores sabem que os jovens têm sua própria opinião. Toda opinião é política, inclusive a escola sem partido. Eu gostaria de uma escola que suscitasse o debate. (KARNAL, 2016, em entrevista ao programa Roda Viva⁴⁸).

Esta postura é facilmente vista nos estudantes da instituição estudada principalmente nos que participam do Grêmio Estudantil, ativo em todas as causas, não só que atingem a eles, mas também a causas nacionais das instituições federais de ensino, por exemplo.

Concordando que não há escola sem ideologia, o estudante a seguir se manifesta sobre a **função da escola** e referencia (mesmo sem ter o conhecimento) a luta de classes no interior da escola:

Ah, é pra você aprender um pouco de tudo do mundo, mas de uma maneira que você vá competir no futuro com as pessoas. Acho que é pra te ensinar a ser capitalista né. Que só te ensina que você tem que ser sempre o melhor, que você sempre tem que tá tirando as melhores notas pra você ser a pessoas que vai saber mais lá na frente e ganhar mais dinheiro que o outro. (E16).

O fragmento a seguir já contempla um discurso diferenciado:

Nossa! Pra que que serve a escola? Acho que serve pra formar o ser humano como um cidadão, né. Você tem visão de várias pessoas, cada um com sua vida diferente, né. Na escola você tem oportunidade de se juntar com várias pessoas de níveis diferentes num mesmo lugar e ensinar pra todos que mesmo diferentes eles têm que seguir as mesmas regras. Daí a escola muda, tem o poder, na verdade, pra tornar você um ser pensante, um ser racional, te dá conhecimento, ela te ensina a buscar e querer conhecimento, não somente ensino ou conhecimento, também te incentiva a buscar cada vez mais. (E7).

⁴⁸ Transcrições literais feitas do Programa Roda Viva exibido em 06 de julho de 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mA4ZWzF0m0s>. Acesso em: 20/07/2016.

A escola ressignificada perpassa todos os elementos contidos nesse depoimento e pode-se complementar com a ideia de que

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado [...] são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual. (PISTRAK, 2000, p. 33).

Para esta pedagoga, a socialização é o objetivo crucial para os estudantes:

Na escola, eu percebo que eles ressignificam o espaço às vezes, às vezes eles não gostam tanto da escola porque é o local onde eles vão adquirir conhecimento, mas porque é um espaço onde eles podem encontrar os amigos, é um espaço onde eles podem conhecer pessoas de outros cursos, com outros perfis. (PEDAGOGA 2).

No entanto, “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciada” (FREIRE, 2006, p. 43).

Libâneo (2013) é enfático ao definir a **função da escola** e de todos os seus agentes - relaciona-se, aqui o **papel do pedagogo** - nesta escola ressignificada:

[...] diretores, coordenadores pedagógicos e professores têm a responsabilidade profissional e ética de fazerem funcionar na escola práticas de organização e gestão que sejam propulsoras de um determinado tipo de aprendizagem: aquela que promove e amplia o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade integral dos alunos. É uma posição, portanto, muito diferente da implantada pelas políticas oficiais em nosso país para a escola pública, nas quais o papel da escola tem sido reduzido ao ajustamento dos alunos às demandas dos interesses econômicos e financeiros do capitalismo globalizado por meio de um currículo instrumental e um ensino para objetivos pragmáticos e imediatistas. (LIBÂNEO, 2013, p. 13).

Percebeu-se em todas as entrevistas a menção do caráter formativo como cidadão, de aprendizados para a vida e principalmente a socialização, frisando que sem a escola não saberiam dizer como seria a educação de todos ou com quem ficaria a **função** de formação do cidadão. Como disse este estudante: “a escola serve basicamente para construir um cidadão porque a escola tem uma influência enorme no que o aluno vai se tornar e representar diante da sociedade” (E2).

Percebe-se também que muitas vezes a **função da escola** relaciona-se não com o presente e com o que estes estudantes podem aproveitar no momento, mas sim, com o futuro, em que, muitas vezes, os estudantes não têm clareza. Mesmo assim ele os espera, vive o momento escolar na espera deste “algo indefinido”, a escola aparece como “[...] um medicamento amargo que é preciso ser engolido por eles agora, a fim de garantir para mais tarde, um mais tarde bem indeterminado, prazeres prometidos, senão assegurados” (SNYDERS, 1988, p. 12).

Sobre a postura do jovem diante da escola: “Tenho a necessidade de uma cultura que me ajude a gostar do presente, manter-me no presente e manter o presente com intensidade e fervor e não na espera” (SNYDERS, 1988, p. 46).

Outro depoimento chamou a atenção por referir-se à humanização, por mais que este conceito não esteja claro para o estudante:

É pra formação de pessoas mesmo, (...) então posso dizer não só a formação acadêmica porque a pessoa entra no colégio sem praticamente saber de nada a não ser os ensinamentos que ela teve dentro de casa, então na escola você começa a se relacionar com pessoas diferentes, com outras realidades, você começa a escutar várias opiniões diferentes, não é só aquelas que você está acostumado desde quando você nasceu, a escola vai te formar humanamente, assim, não sei nem, usei uma palavra que não sei nem se existe essa palavra, mas ela vai te colocar vários pontos assim, ela não vai te agregar só conhecimentos relacionados à lógica, ... ela vai te educar em diversas inteligências assim. (E6).

Freire (2014) não poderia ser esquecido nesta discussão, quando fala sobre a importância da humanização do sentido, de combater a educação bancária explicada por ele:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Inclusive, mesmo sem saber que existe esta expressão, muitos estudantes criticam esta postura “bancária” adiante nesta pesquisa.

O autor ressalta:

É que se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. (FREIRE, 2014, p. 86).

Apenas um estudante comentou que a **função da escola** primeiramente é o aprendizado de valores: *“Eu acho que a escola primeiramente ensina valores, né, e depois vem toda a formação que a gente tem.”* (E26), e pode-se relacionar o **papel do professor** nesta função:

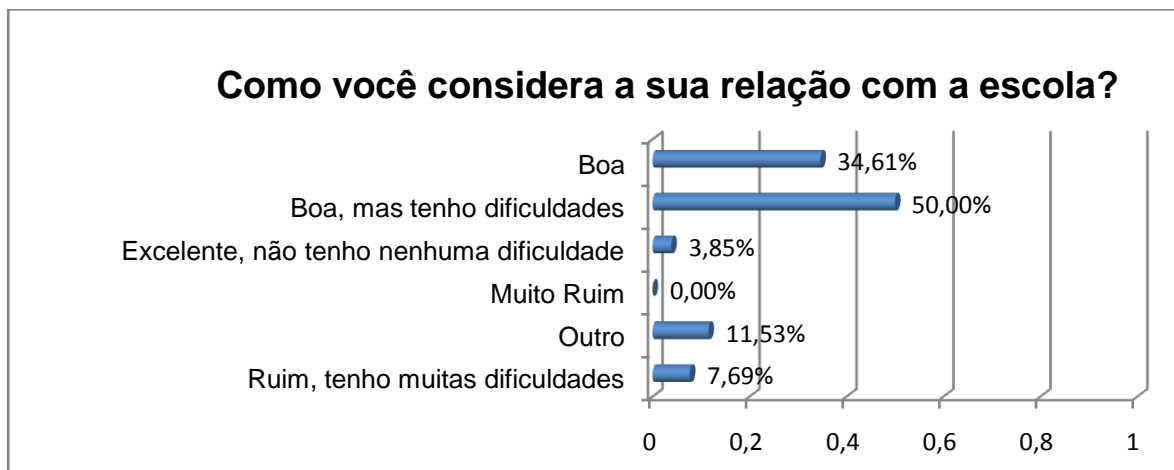
O jovem espera do professor que ele o ajude a ultrapassar sua juventude sem anulá-la, isto implica que sejamos capazes de propor-lhes uma cultura adulta onde os valores, os ideais, os significados da infância, certamente são profundamente modificados (senão por que vir à escola?) [...]. (SNYDERS, 1988, p. 220).

Este estudante comentou sobre a escola auxiliar na “compreensão do mundo”: *“Eu acho que é para... acho que tem várias funções. Tem matérias que você usa para compreender o mundo, tem matéria que você usa para saber se comunicar, saber se expressar”* (E18). Apoiando-se nesse depoimento pode-se lançar a relação que esta escola deve ter com a teoria da Complexidade mencionada como proposta curricular no capítulo anterior:

Trata-se de organizar o ensino através de temas socialmente significativos, e através deles estudar a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual. E à medida que se consegue estabelecer vínculos entre as várias dimensões da vida escolar, podemos ter estudos desdobrados em ações, e ações produzindo necessidades de estudos. (CALDART, 2000, p. 14).

Ao serem questionados sobre a relação que mantêm com a escola, questão que vai além da função da escola, os estudantes se posicionaram como mostra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 25: COMO VOCÊ CONSIDERA A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA?



Fonte: A autora (2016).

Metade dos estudantes escolheu a alternativa “Boa, mas tenho dificuldades”, fato este esclarecido no decorrer destes subitens.

Um aspecto que foi amplamente mencionado pelos três grupos entrevistados foi o aspecto que tange sobre a **condução da instituição** em alguns processos e que na teoria encontra-se como cultura escolar:

A cultura da escola refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade e os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham. A cultura da escola (ou cultura organizacional) é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas, e de agir. (LIBÂNEO, 2013, p. 34).

E na instituição estudada, a forma como os processos são conduzidos dentro da instituição, uma postura mais permissiva, na opinião de alguns professores, estudantes e pedagogas, também influencia no (des)interesse:

Existe interesse, mas (ah) o interesse passa muito pela ideia de permissibilidade, então alguns entendem isso como uma oportunidade para sair de sala de aula, sem pensar em algo produtivo em termos de formação e outros acabam aproveitando esses momentos, exatamente para desenvolver novas habilidades, competências, estabelecer laços, vínculos com outros cursos, isso acaba acontecendo, sim. (PROFESSOR 6).

Percebe-se que os estudantes vêem a instituição muitas vezes como desorganizada e parecem até “se aproveitar” dessa situação para agir da forma como entendem, nem sempre por bem. Não se pode culpar a “nova geração” que chega à instituição, mas sim esse tipo de conduta da instituição que faz os

estudantes pensarem que a desorganização é algo natural da instituição em que estudam e que nada pode ser feito em relação a isto. A instituição necessita rever seus processos, pois já ficou claro que não há uma consonância entre eles, e principalmente alinhá-los nas estâncias diretivas, pedagógicas e administrativas.

Esta resposta foi referenciada na pergunta sobre as atividades extracurriculares dentro da instituição, mas reflete a posição sobre a **condução da instituição** e a devolutiva de seus estudantes. Ainda sobre o que mais atrai e, por consequência, interessa, na instituição, os professores se manifestam:

Festas, atividades lúdicas, atividades de integração entre turmas, eventos científicos, debates, possibilidade dos jovens se expressarem e aprimorarem sua capacidade de argumentação e reflexão. (PROFESSOR 8).

Olha, tudo que envolve música, teatro, as artes que de uma maneira geral deveriam ser valorizadas, desperta bastante interesse. (PROFESSOR 3).

Ou seja, nas falas acima e também demonstrada por outros professores, já foi percebido o que gera o interesse, agora resta oportunizar momentos em que os estudantes possam ser ouvidos e participar de reflexões em busca da desalienação:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2014, p. 98).

Snyders novamente preconiza:

[...] mas a satisfação para qual a minha escola tende não é idêntica a dos momentos de lazer. Não vamos trazer à escola, declarar na escola um pouco de jogo, de divertimento, de distração; não se trata de prometer que se vai aprender brincando, distraído-se, menos ainda de anunciar que vai se aprender quase sem dar conta. A dificuldade, o esforço estarão continuamente presente; aprender *para* a satisfação, e uma satisfação que irá muito a fundo para ultrapassar, mas não exclui o doloroso; nunca se vangloriar de ensinar *pela* satisfação. Se a escola quer rivalizar com o lazer no campo da distração, sempre será perdedora, [...] a escola cansar-se-á em vão ao querer se equiparar com o agradável do extra-escolar. (SNYDERS, 1988, p. 186).

Fato este que valida a opinião dos estudantes para esta indagação⁴⁹: Quais aspectos lhe trazem mais satisfação no IFPR? (Momentos em que é possível apresentar e assistir trabalhos de colegas e atividades de ensino, pesquisa, extensão, ao todo 65,38% unindo as duas alternativas).

GRÁFICO 26: QUAIS ASPECTOS LHE TRAZEM MAIS SATISFAÇÃO NO IFPR?



Fonte: A autora (2016).

Percebe-se que os aspectos que mais trazem satisfação aos estudantes (Viagens, passeios e visitas técnicas com 84,61%) são externos à escola, supõe-se que seja inclusive pela característica principal citada nas entrevistas sobre a **função da escola**: a de socializar.

Nestes momentos, os estudantes conseguem se reunir com outras turmas, conhecer novas pessoas, sentir prazer em estar nestas atividades: “O jovem constrói-se como sujeito social por meio de interações com grupos dos quais faz parte, ao longo de sua vida” (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 408).

Mais do que isso, estes momentos extraescolares concentram, muitas vezes, o que os estudantes não têm acesso em sala com a diversidade que falta: “A extra-escolaridade oferece uma diversidade que permite responder aos diferentes

⁴⁹ Nesta questão, os estudantes puderam escolher mais de uma alternativa, o que gera um número total acima de 26 entrevistados. No entanto, isso não invalida as escolhas, sendo todas consideradas.

desejos, à multiplicidade dos gostos [...] e desenvolver atividades não praticadas em aula, ou quando muito praticadas raramente” (SNYDERS, 1993, p. 37).

Porém, dois professores comentaram a falta de clareza dos objetivos destas atividades (extracurriculares), o que gera uma atividade de mão simples, sem continuidades e, por conseguinte, muitas vezes deslocadas do contexto: *“Na minha opinião existe uma falta de clareza, de objetivos, de alguns destes eventos. Acho que por esse motivo os alunos entendem estes eventos como festa, unicamente, com o objetivo de brincar e se divertir”* (PROFESSOR 7).

Outro ponto bastante citado nas entrevistas dos professores e estudantes foi a **autonomia**, ou a liberdade que a instituição aparenta proporcionar aos estudantes. Todos os excertos abaixo são essenciais para as análises:

Tem coisas que eles falam que eles gostam, eles falam dessa liberdade, eles falam que eles gostam dessas atividades diferentes que o Instituto proporciona, tem viagens, visitas ao museu, que eu acho que nem toda escola oferece. (PROFESSOR 7).

O que mais atrai os alunos aqui na instituição são os espaços de socialização e a forma como eles acabam (...) sendo tratados aqui (...) a ideia de uma autonomia, né (...) o entendimento de autonomia, acho que isso é muito latente aqui na instituição. Eles percebem no primeiro ano. Entretanto, essa mesma autonomia é entendida por alguns como sendo uma permissibilidade, em que pode tudo, né, e aí você acaba (é...) enfrentando situações que nós já registramos, né, ao longo dos últimos anos. (PROFESSOR 6).

As turmas do integrado, elas são mais difíceis mesmo por conta do número de alunos, da idade, a instituição oferece, assim, uma liberdade pra eles e eles aproveitam disso também, é uma questão institucional. (PROFESSOR 1).

Claro que eles vão querer a liberdade, a idade deles é isso, a idade deles eles já se afirmaram enquanto auto-grupo, eles já tem uma identidade própria, então agora o que eles querem é explorar, é conhecer novos mundos, é explorar, é ter novas experiências, é desafiar, eles estão olhando a transição da infância para a idade adulta, então eles vão querer desafiar. (PROFESSOR 2).

Então, o interesse dos alunos também passa por essa questão, na minha opinião, quer dizer, ele consegue ter uma área onde ele tem uma liberdade a estudar que ele não tinha. Ele tem uma autonomia muito grande, e ele não sabe lidar com essa autonomia. E isso faz com que ele se desinteresse. (PROFESSOR 4).

Assim, eu vejo esse problema da autonomia muito mal tratado nos alunos, principalmente no primeiro ano. Não é necessariamente por conta de ser, pelo contrário, de ser ruim. Eu adoro que eles entendam que é autonomia, mas eles no primeiro ano não têm muito essa relação e alguns deles vão arrastando isso em todas as séries, quer dizer, é triste dizer isso [...]. (PROFESSOR 4).

Sobre essa **autonomia**, ou liberdade, que os professores mencionaram, Freire é enfático: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia

vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2006, p. 107).

Na visão dos estudantes a **autonomia** é vista da seguinte maneira:

Aqui, eles não tratam você como, tipo, criança, que nem, tipo, o (colégio anterior) mesmo você estando no terceiro ano tem os tios cuidando e aqui você já tem que ter mais uma maturidade, então acho que isso é mais legal porque no resto da sua vida não vão tratar você que nem te tratam na escola. (E19).

Acho certa essa liberdade porque todo mundo que tá aqui já tem noção das coisas, ninguém sai daqui, por exemplo, pra matar aula porque não sabe que é errado. As pessoas que entram aqui já não são mais crianças [...]. (E14).

Eu acho que no começo era essa ideia de fascinação mesmo, um monte de coisas novas, aqui você pode sair da sala sem pedir pro professor, aqui você pode, sei lá, ficar fora da sala. Poder não pode, né, mas se você der um jeitinho, você consegue. Então, acho que o primeiro fator foi esse. Fator assim de você: Nossa, descobri coisas novas. O IF se comparado, nossa a minha escola era bem rígida. Então se for comparar com o IF, parece que o IF, nossa, é liberal, mas na verdade, isso é muito bom que deixa nas mãos dos alunos. Você fazer a sua parte. Se você quer estudar, você estuda, querido. (E17).

Porque quando você entra aqui, você tem que ser muito maduro ou amadurecer, porque até mais ou menos metade do ano passado, minha cabeça era muito de criança, acabava sempre fora da sala, nunca fazia nada, eu achava que ia ser igual o primeiro ano, que eu ia ir malzinho e daí no fim do ano eu ia conseguir fazer tudo. E daí no fim do ano eu fui tirando nota boa, fui tirando 80, fui tirando 90, só que daí eu fui ver e já não era mais suficiente. (E18).

Falas estas que parecem ter esta visão:

[...] o desejo de progredir, a satisfação de se sentir capaz de progredir fazem parte integrante de sua situação: satisfação de tomar iniciativas, e assim sair da dependência infantil. O que não se separa da alegria de crescer: antes quando ele era pequeno, não conhecia, não compreendia bem, não sabia fazê-lo; agora ele adquire poderes, ele se iniciou nos segredos dos alunos, ele vai lhes roubar parcelas de sua força. (SNYDERS, 1988, p. 207).

Aparentemente alguns estudantes positivam esta **conduta da instituição**, mas leva-se em conta que “É claro que nem sempre a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã”, no entanto, “é decidindo que se aprende a decidir [...] é um processo responsável” (FREIRE, 2006, p. 106) que gera a **autonomia**, autonomia tem a ver com responsabilidade.

Considera-se válida e pertinente a colocação abaixo:

A gente, na minha opinião, não pode estimular só os direitos dos alunos, ou seja, eu entendo que maturidade é o equilíbrio entre direitos e deveres. Se a gente quer formar jovens que

tenham maturidade, a gente tem que ensinar para eles que os deveres também precisam existir e os direitos também. Quer dizer, eu tenho que ter um equilíbrio nessas 2 situações. Se eu só tiver direitos, é ruim, se eu só tiver deveres, é ruim. (PROFESSOR 4).

Ela corrobora a opinião de Snyders: “Na realidade, na escola, a autonomia não pode consistir em fazer, a seu bel-prazer, este ou aquele dever, ou nenhum outro [...]” (SNYDERS, 1993, p. 110).

A **autonomia** neste caso é relacionada diretamente com o conceito que alguns estudantes têm de **maturidade**. Para Freire estes dois conceitos se relacionam: “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém [...] a gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (FREIRE, 2006, p. 107).

Os depoimentos dos estudantes acima (E19, E14, E17 e E18) parecem convergir para uma ideia de **maturidade**, outra subcategoria que emergiu das entrevistas, em relação a estar fazendo um curso técnico juntamente com o Ensino Médio, que exige uma postura diferenciada dos que não fazem o curso técnico. O fato de saírem aptos ao mercado de trabalho já dá a eles evidências de que atingiram a **maturidade**. Isso, para eles, acarreta um *status* mais elevado, pois isso é um diferencial na idade na qual se encontram. No entanto, nem todos concordam. Estas falas refletem que alguns **processos conduzidos dentro da instituição** não são em sua totalidade aceitáveis, por parte dos estudantes, e alguns reconhecem ter aproveitado mal a postura permissiva e às vezes confusa da instituição:

Eu falo também que aqui é muito liberal com os alunos, que eles têm liberdade pra tudo. Eu falo mesmo. Que não precisa usar uniforme, que se eles quiserem protestar eles podem protestar, que não tem problema, que eles podem comer na sala, que podem fazer um pouco de tudo. [...] e daí eu falo pras pessoas que é muito bom, mas também tem muitas coisas ruins. (E16).

Antes de entrar no IF eu vim do colégio da Polícia Militar. Então o que eu aprendi lá, na verdade, foi uma questão de respeito, hierarquia, não só, é, história, matemática, conhecimentos básicos e gerais, mas uma questão de disciplina em si, entendeu? Eu acho que isso faltou um pouco no IF. (E5).

Com o tempo você vai entrando no ritmo, mas às vezes tem coisas em relação a instituição que me incomodam. A desorganização. Por exemplo, se o professor não vem a direção às vezes não sabe... e acho que isso não é uma postura de uma instituição educacional, o diálogo é fundamental. (E24).

Esta condução se reflete também na postura de alguns professores, não ficando claro para muitos estudantes quais regras existem ou deixam de existir:

Falta na minha opinião no Instituto algumas regras de conduta, mesmo a gente tendo o manual do aluno, mesmo tendo um monte de coisa, na minha opinião são só teoria. Na prática não funciona. (PROFESSOR 4).

O que eu vejo hoje de grave no IFPR é essa questão da falta de regras e limites bem estabelecidos, e a cobrança disso. (PROFESSOR 2).

Sobre a **direção tomada pelo professor**, ela às vezes pode parecer confusa para o estudante:

Cada professor fazer a sua parte da maneira que acha, e aí o aluno ele também fica perdido, o professor "A" age de um jeito, o professor "B" age de outro, não é tirar a autonomia de ninguém, mas eu acho que tem que ter alguma diretriz onde todo mundo tenha que cumprir, a partir disso a gente faz o que se tenta fazer melhor. Não existe uma uniformidade, e aí a falta de uniformidade atende justamente quem não quer seguir nenhum tipo de regra, quer dizer, tanto da parte dos professores, quanto da parte dos alunos. Eu não vou eliminar os professores também disso, não ter regra entre aspas acaba também sendo bom para o comportamento dos professores, porque se não tem regra eu vou seguindo da maneira que eu acho e não tem consequência. (PROFESSOR 4).

Ficou claro que este professor não culpabiliza os estudantes, mesmo porque as regras parecem não ser claras em muitos momentos na instituição. Fala esta que corrobora a de outro professor: “*O jovem gosta de transpor o limite, mas precisa toda hora mostrar para ele qual é*” (PROFESSOR 2).

Para Snyders a **função da escola** é clara:

[...] a escola tem a função de conduzir para a transmutação os desejos existentes, fazer surgir novos desejos, fazer com que a liberdade dos alunos progrida, união com a orientação, como resultado dos conteúdos renovados e ações que correspondem a isso. [...] Se há uma outra liberdade, um grau mais elevado de liberdade que seguir seu desejo, minha escola está perdida e talvez a escola em si esteja perdida, pois ela nunca conseguirá seguir tão fielmente o desejo que o mundo dos lazeres atinge. (SNYDERS, 1988, p. 244).

Neste contexto, a referência de Snyders é legítima, pois diz o autor:

Ao se esperar, ou melhor, ao se preparar para viver no universo do trabalho assalariado, os jovens vivem em quatro meios: a escola, a família, o mundo cotidiano, o mundo do lazer e dos colegas. Evidentemente cada meio possui seu tipo particular de obrigação; na escola a obrigação é particularmente precisa, codificada; a regra desempenha um papel em primeiro plano. (SNYDERS, 1988, p. 205-206).

Para muitos professores, a **adaptação** ao novo ambiente e à nova rotina assusta os estudantes ingressantes e pode causar, a princípio, um desinteresse:

Eu acho que o primeiro ano é uma fase de adaptação e essa adaptação ela já está começando aí os alunos que seguem, seguem bem. Beleza, segundo e terceiro, tranquilo. Mas o primeiro ano acaba virando esse caldeirão de confusão, quer dizer, o aluno ele sai de um ambiente onde ele provavelmente ele tinha muitas restrições e vem para um lugar onde ele acha que pode ditar as regras, isso é uma coisa que eu acho complicada. (PROFESSOR 4).

Esta fala corrobora a de um estudante que justifica os momentos em que mais sentiu dificuldade:

Quando eu entrei e quando eu não sabia como funcionava, quando você sai de um colégio ruim e entra num bom, você nota a diferença mas você não entra no esquema, assim dizendo. Vi muita gente da minha sala reprovando, acho que nessa fase de adaptação, de conhecer pessoas novas, ou a distância de casa. Quando passei por um momento pessoal difícil influenciou na escola. (E14).

E nessa discussão novamente a **maturidade** entra em cena:

Os alunos que acabam amadurecendo um pouco mais, eles entendem que tem que levar o curso. É difícil você ter nas segundas e terceiras um nível de reprovação ou desinteresse como tem no primeiro. [...] eu costumo dizer para os alunos, que alguns se deslumbram com o fato do (IF) se parecer com a ideia deles de Universidade, onde ninguém está cobrando eles em excesso de alguma coisa. Eu acho que essa autonomia, no primeiro ano ela não é muito saudável, por conta justamente dos resultados como dessa turma. (PROFESSOR 4).

No entanto, deve-se ter em mente que: “Cada idade tem a perfeição conveniente, a espécie de maturidade que lhe é própria [...]” (SNYDERS, 1993, p. 29). E para estes estudantes a **maturidade** pode ser entendida assim:

Aqui é muito diferente de outra escola porque a gente já tem que ter uma visão de faculdade aqui já, eu acho, porque, ninguém vai ficar correndo atrás de você aqui, aqui se você quiser matar aula você mata, se você quiser fazer qualquer coisa você faz, as consequências são suas, ninguém vai correr atrás de você, você tem que correr atrás de você mesmo, sabe. (E26).

Acho que minha retenção teve um pouco a ver com isso, porque teve aquele impacto, né, eu saí de um colégio estadual que você nunca tem aquela liberdade, que nem a gente tem aqui e aí eu acabei, tipo, sendo mais [...] Ficando mais à vontade assim, pensando que seria mais fácil passar e acabei me retendo [...]. (E23).

Eu achava que era super maturo, que, "ah, tenho liberdade". Ano passado reprovei por causa disso. No começo do ano eu não fazia nada, só ficava fora da sala. Eu falei para o meu irmão, que ele tem toda a liberdade do mundo aqui, pode não ver aula quando ele quiser, pode fazer o que ele quiser. Só que também o professor não liga para isso, mas ele não liga quando você vai reprovar, porque o problema é dele [do aluno]. (E18).

O depoimento abaixo relata um aspecto que parece incomodar, e foi colocado nesta análise para demonstrar que o desinteresse tratado como um problema a ser discutido não está passando em branco:

Uma outra característica que eu observo muito no (Instituto Federal), parece que a gente lida com as consequências ao invés de tentar resolver as causas. E isso acaba não sendo a melhor solução. Eu vejo um problema, eu tenho de resolver um problema, mas eu não penso o que está, de fato, causando esse problema. E aí não resolvo o problema. (PROFESSOR 4).

A preocupação deste professor é a preocupação de muitos da instituição, a famosa frase “apagar incêndio” é muito ouvida nos corredores e passa a ser, ao invés de exceção, uma regra para a forma de trabalho dentro da instituição. É visto que existe a vontade de se resolver os problemas por todas as partes, porém, as dificuldades encontradas na comunicação institucional, ou até mesmo, nas diferentes interpretações destas comunicações gera a desorganização que é percebida por todos. São raros os momentos em que todos os envolvidos no processo de aprendizagem dentro da escola sentam e conversam sobre os problemas existentes. O Conselho de classe se resume a encontros de Colegiado, nome dado ao corpo docente de determinado curso, e muitas vezes, conforme relatos dos próprios professores, este momento não é utilizado para se pensar soluções, mas sim, para apontar os problemas. Por desencontros de horários ou mesmo por falta de interesse de muitos (no âmbito escolar geral), os momentos de partilha e principalmente de traçar planejamentos de ações que busquem solucionar os problemas não ocorrem.

Perceber que o desinteresse dos estudantes existe não parece ser algo novo, mas que causou um interesse por parte dos participantes desta pesquisa por ser um problema que não poder ser tratado como “um incêndio” e ser apagado sem

buscar seu foco. Já é um grande passo pensar conjuntamente o porquê de este problema existir.

Outro aspecto abordado nas entrevistas com os professores foi a visão que eles têm sobre ser professor no IFPR e sobre a relação que sua postura em sala de aula tem com o (des)interesse dos estudantes. Todos os professores reconheceram os momentos em que se apresentam desmotivados, mas em sua totalidade dizem não deixar transparecer em sala de aula, não deixando que uma possível desmotivação profissional ou até mesmo pessoal possa interferir no (des)interesse dos estudantes:

Então eu acho assim que no (IF) não se verificou alguns problemas em relação às turmas, em relação a tudo isso que a gente falou e isso infelizmente acontece ano após ano, não é um problema que é identificado e é modificado. Eu acho que isso talvez seja o maior modo de desestimular no meu caso, no meu modo de ver alguém, onde os problemas acabam se repetindo. Ter problemas para mim não é uma coisa desestimulante porque problema faz parte de toda relação, de todo o contexto, mas os problemas persistem e se repetem ano após ano e no caso, alguns desses problemas eu vejo que se intensificam à medida que os alunos eles vão ficando mais antenados com o que tem que ser feito, com o que pode, o que não pode. Então esse é o tipo de coisa, eu acho que contribui muito para o desestímulo. (PROFESSOR 4).

Nas entrevistas foi observado que muitos estudantes percebem os diversos momentos dos professores e inclusive sabem a “maneira de agir” com cada um deles. Isso, para eles, depende muito da postura do professor em sala (pontualidade inclusive), da sua metodologia e de sua relação com os alunos. Vê-se nos corredores, por exemplo, que algumas turmas esperam até vinte minutos o professor para o lado de fora. Eles estão errados por estarem ali? Partindo do princípio que a aula não está ocorrendo no momento que deveria estar, nada os “prende” à sala de aula e os “infratores” não são os estudantes. Este exemplo é um perto de alguns que se pode perceber no dia-a-dia da instituição e que ajudaram a construir a cultura permissiva já discutida. Os estudantes enxergam o professor como autoridade, porém, se para a autoridade não há regras, para eles também não, ou ao menos não se fazem válidas.

Este professor foi o único a relatar o problema do desinteresse como sendo algo macro:

As demandas apontam para carências por mudanças em todos os níveis da educação brasileira: mudança curricular, adequação do espaço físico, formação de professores, concepção de educação, sociedade e trabalho. No IFPR chama atenção o número de jovens

por sala de aula e a estrutura física ainda em fase de adaptação e reformas. (PROFESSOR 8).

Relacionado às indagações sobre os sinais do (des)interesse, o depoimento abaixo utiliza características da fase biológica na qual estão todos os estudantes entrevistados. No entanto, para esta pesquisa, opta-se por não aprofundar tais aspectos biológicos.

É claro que essa fase, né, adolescência, eles têm variações de humor que são (ah) uma loucura pra gente interpretar, mas você tomando como referência a turma, aí é a participação ativa. Se você levanta um tema polêmico e a resposta não é tão (ah) o envolvimento deles não é tão intenso assim, você já percebe alguns problemas né. Ou eu não me fiz entender ou eles não estão dispostos a discutir aquele tema. Eu diria que é a participação deles. (PROFESSOR 6).

Mesmo porque

[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. (BOURDIEU, 1983, p. 2).

Antes, considera-se esta afirmação:

É preciso reconhecer realmente que a escola é de início lugar de divergência entre as maneiras de ser: do professor aos alunos, desacordo de idade, de formação, de gostos, corre-se o risco de que o professor esteja voltado para o passado, para seu passado que o justifica enquanto que os alunos estão voltados para o futuro. O professor tem dificuldade em aceitar a juventude deles que não é a sua. [...] valores e modos de vida tão distantes dos que ele gostaria de vê-los adotar. (SNYDERS, 1988, p. 216).

Para a grande maioria dos professores, sinais em sala de aula como a participação ativa com questionamentos e observações, auxiliam para mensurar o nível de interesse ou de desinteresse dos estudantes. Isso se reflete na fala deste estudante:

Desinteresse. (tipo) a aula não me chama atenção. Por causa do jeito que o professor fala, quando não me chama a atenção o jeito que ele tá falando ou eu vejo que a matéria, eu penso que (ah) ele tá falando desse jeito, meio que por cima, passando alguma coisa no quadro e pedindo pra gente copiar no livro parece que não é muito importante mesmo. O próprio professor transparece que é superficial. O problema é quando é isso o ano inteiro. (E21).

Esta postura se repete e tende a se repetir, pois:

[...] o desamor de tantos jovens pelos estudos provém de que a cultura que se propõe a eles não conduz nem à vitória, nem à fertilidade. Frase capital desde que se dê à 'vitória' seu sentido pleno que comporta evidentemente o sucesso social e profissional, mas que não se limita a isso [...] Não pode ela oferecer outra coisa? Direi incessantemente que a renovação da escola é antes de tudo uma renovação dos conteúdos ensinados, a qual passa ao que tudo indica por uma renovação da própria cultura⁵⁰ e, portanto uma renovação da sociedade que ao mesmo tempo suscita esta cultura e é influenciada por ela. (SNYDERS, 1988, p. 77).

A preocupação dos professores entrevistados é latente:

[...] o seu trabalho é avaliado pelo resultado, mas não o resultado próprio do ano letivo, (...) o resultado da vida acadêmica de um aluno, da continuidade dos estudos, da inserção na sociedade, então a falta de interesse acaba incomodando porque, de alguma forma nós sabemos que aquilo precisa ser discutido e eu não consigo chegar até eles, não consigo tocá-los, né. (PROFESSOR 6).

Em contrapartida, os estudantes sentem em alguns professores um bloqueio ao dirigir um questionamento. Têm receio de exposição perante seus colegas e acabam por escolher ficar com a dúvida: “Perante os colegas, perante um professor ‘sabido’, o aluno sente medo de não estar à altura e o temor se traveste facilmente em crítica e recusa” (SNYDERS, 1993, p. 16). Ao passo que ao professor cabe perceber que “silêncio é mais revelador que pergunta” (SNYDERS, 1993, p. 76).

Esse processo também pode contribuir para a falta de motivação e desinteresse na escola:

Desisti de perguntar na sala também, o professor já olha com aquela cara de “não vou te responder”. Tem professores que até não me respondiam, me olhavam e passavam reto como se eu não tivesse perguntado. E eu: “professor, tô perguntando”. Ele sabia que eu tinha dificuldade, então pra ele, eu já não interessava mais. (E16).

Freire (2006) alerta: “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, [...] afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto [...]” (FREIRE, 2006, p. 60).

⁵⁰ Basicamente o conceito de cultura para o autor passa pela cultura primeira e a cultura elaborada, sendo a cultura primeira aquela que recebemos desde o nascer, e a elaborada, a proposta pela escola (SNYDERS, 1988).

No entanto, a qualidade da formação dos professores da instituição é citada tanto nas entrevistas dos professores quanto nas dos estudantes como fator que gera interesse por parte dos alunos, pois eles reconhecem o **nível de formação** dos professores que lecionam para eles. Inclusive em todos os momentos de interação que ocorrem na instituição, seja na abertura do ano letivo ou nas semanas pedagógicas, é sempre frisado aos pais e comunidade que participa a boa formação dos professores que se assemelha à formação dos professores universitários ou, às vezes, até melhor.

A **boa formação** dos professores os qualifica para lecionarem ao Ensino Superior, muitos vêm de uma carreira no Superior ou levam juntamente as duas modalidades: Educação Básica e Superior, trazendo características facilmente percebidas no Ensino Superior, mas que não se ajustam ao Ensino Médio. Os estudantes reclamam do ritmo intenso sem a preocupação do aprendizado e das menções que alguns docentes fazem da “base” que deveriam ter do Ensino Fundamental. Considerando que a instituição é pública e tem em seu processo seletivo um percentual grande de cotas para estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas, realmente é fácil perceber as discrepâncias de “base” como alguns professores insistem em afirmar. No entanto, se ninguém tiver um olhar atento para entender qual é esta base e porque foi formada de determinada forma, estaremos sempre acreditando (erroneamente) que o problema não é da fase em que se encontra o estudante, mas sim, da sua formação na fase anterior. Se o problema de “base” não foi solucionado ou ao menos amenizado no Ensino Médio, e se este estudante continuar seus estudos se ouvirá dizer no Ensino Superior que sua formação de nível médio não foi boa e assim por diante, sem que de fato, o problema encontre uma solução.

Na categoria **Relação estudante-professor** outros aspectos desta relação serão abordados.

Contribuindo para o desinteresse dos estudantes, as **metodologias defasadas** de alguns professores parecem estar no topo das reclamações. Este fragmento de resposta de um professor revela:

O que deixa os alunos mais desinteressados sejam, talvez a postura, a metodologia, né, nós temos uma série de restrições técnicas e operacionais, não tem como negar isso, né, mas muitos professores não ajustam o seu método pra atender exatamente aquele perfil de aluno. (PROFESSOR 6).

Ainda que para este professor o cenário seja um pouco mais pessimista para o lado dos estudantes, foi o único professor a se manifestar incisivamente sobre o desinteresse: *“o fato de agregar conhecimento ao longo da vida para mim parece bastante importante. Mas eles são muito imediatistas, pelo menos pouquíssimos demonstram interesse.”* (PROFESSOR 3). O adjetivo imediatista talvez possa ser substituído por outro, como nesta citação: *“O jovem é um ser em progresso, vive em progresso, sua vida é o progresso, o encontro do novo, o desejo do novo é o seu próprio ser; ultrapassar-se, ir mais longe, não contentar-se com o que é”* (SNYDERS, 1988, p.166). Pensar desta maneira sobre o **estudante jovem** que se têm à frente em sala de aula pode melhorar esta relação.

Com uma **metodologia defasada** vem a falta de sentido de alguns conteúdos ministrados. Para uma das pedagogas, isso é crucial:

A metodologia certamente influencia, mas é claro que o adolescente pode, mesmo dependendo da metodologia do professor, não ser a área que ele se interesse tanto, ou não tenha tanta habilidade, o que é comum, mas (...) eu acho que o que deixa eles mais interessados, é quando o que passa é significativo, enfim, que eles se identificam com aquilo que é passado. (PEDAGOGA 2).

Os conteúdos são apresentados sem contextualização, de uma forma fragmentada, ou, como se pronunciou um dos estudantes: *“Tudo ensinado de maneira arcaica.”* (E9). Demo sugere:

Não seria exagero aventar que, para aprender o pouco que se aprende na escola, bastaria um terço dos dias de aula, se fosse bem dada. O problema é que temos na cabeça a quimera de que a escola é aula, aprender é aula, estudar é aula. Se tirássemos a aula da escola, esta desapareceria... [...] Talvez seja aí o maior arcaísmo da nossa escola [...]. (DEMO, 2009, p. 170).

Este cenário não pode gerar outras posturas dos estudantes senão estas:

Falta didática e tem um pouco de autoritarismo em algumas situações, às vezes querem se impor do jeito errado. (E24).

Eu não consigo me concentrar no que o professor tá falando, porque eu tenho um bloqueio assim, em alguns tipos de matérias, eu tenho dificuldade em entender porque que tô estudando tal matéria, então eu me distraio fácil naquela matéria porque eu realmente não tô interessado naquele assunto, entendeu? (E23).

Dentro da escola você não tá (...), o certo não é buscar conhecimento para conseguir dinheiro, e sim, um conhecimento pra você ser inserido no meio social de uma forma aceitável. Tanto que muitas pessoas buscam engenharia não por interesse na engenharia, não por gostar mas por busca de dinheiro. Isso não é (tipo) o conhecimento. E o

conhecimento que você adquire na escola, na minha opinião, não é um conhecimento que você vai levar pra tua vida, porque da forma como é aplicado você vai jogar tudo fora. (E12).

A questão principal aqui não é o aprendizado de elementos essenciais para cada curso, pois cada curso integrado ao Ensino Médio tem suas peculiaridades, mas o fato de que estes elementos, muitas vezes, não são explorados de uma maneira em que o estudante possa relacioná-los com seu cotidiano ou com seu futuro profissional. A teoria vista no curso não consegue ser aplicada nem nos estágios, momento em que os estudantes deveriam aplicar o que aprendem. Para este professor, a relação com o mercado de trabalho se dará mais tarde:

Mas tudo o que for relacionado com a vida pessoal deles gera interesse. Que é uma das dificuldades do curso integrado né, eles são crianças. Essa faixa etária que leciono, assim, 15 e 16 anos, fazer eles entenderem o que é trabalho, o que é empresa, eles não vivenciam. Eles ficam mais maduros depois que eles fazem estágio, quando já estiver saindo. (PROFESSOR 1).

Ao mencionar **futuro profissional**, é necessário ressaltar que a grande maioria (20) dos estudantes matriculados no curso de Contabilidade no ano de 2014 (participantes desta pesquisa) não **escolheu o curso** por conta própria, mas tiveram a influência de algum familiar no processo de escolha. Para as pedagogas entrevistadas o desinteresse nos cursos Integrados tem relação com diferentes aspectos:

Do integrado eu não sei se eles não sabem bem ao certo o que é o curso, se eles se desinteressam devido a isso mas tem aqueles que quando tem um bom relacionamento com a família, ainda a família consegue compreender que o aluno não se identificou e que existe um outro caminho. Às vezes tem uma resistência por parte da família e o aluno se mantém aqui, aí isso me preocupa mais porque acaba gerando uma série de consequências. (PEDAGOGA 2).

Geralmente está muito relacionado ou à carga excessiva ou ao fato de não querer estar fazendo um curso técnico, né... mas fora esses casos mais específicos de modo geral eu acho que eles são bem interessados até. (PEDAGOGA 1).

A gente percebe nos alunos que os que estão ou estão porque é um curso com menos concorrência ou porque têm famílias que já trabalham na área, então tem essa questão de herança de família, de trabalhar na área de contabilidade, ou estão lá perdido mesmo, tipo nem sabe porque estão lá, porque o pai escolheu mesmo. Então é o perfil das pessoas que estão nesse curso. (PROFESSOR 2).

Eu sempre digo que o perfil do técnico integrado é esse, eles são forçados a fazer, não querem. O pai não quer que o filho saia da instituição pública federal, é uma ascensão acadêmica. O que eu percebo é que os professores também não conseguem ministrar o conteúdo com qualidade. (PROFESSOR 1).

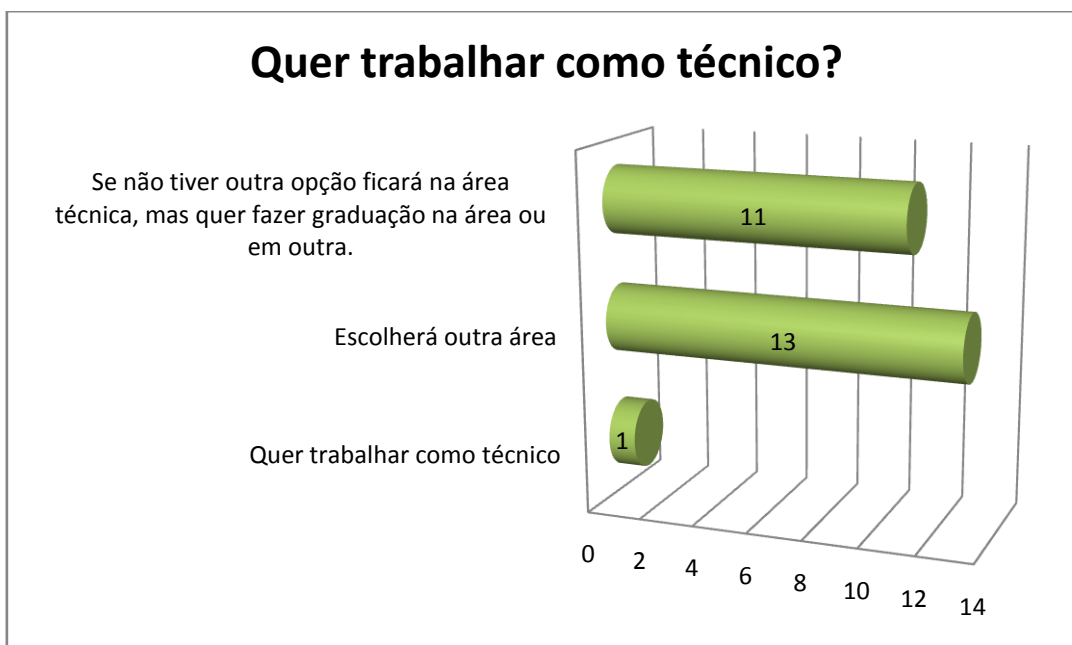
Os que não tiveram esta influência familiar foram influenciados por amigos, vizinhos, namorados que estudavam no IFPR, ou até mesmo atraídos para o curso por gostarem de matemática, fato constatado como não suficiente para querer seguir a carreira de técnico em Contabilidade.

Reflexo desse processo de **escolha do curso** é o destino destes estudantes após o término do EMI. Mesmo sem dados empíricos, este professor opina:

Eu não tenho esse dado, mas imagino que mais de 90% dos alunos não atuem pós-formado como técnico, já vão direto para uma universidade, então acaba mesmo, o que pesa mais no final das contas é o Ensino Médio do que o ensino técnico. (PROFESSOR 2).

O gráfico abaixo revela não os números exatos hipotetizados pelo professor acima, mas bem próximos, visto que a opção mais votada “Escolherá outra área” também englobava em suas escolhas o seguimento dos estudos em uma graduação em outra área:

GRÁFICO 27: VOCÊ SE ENXERGA NA PROFISSÃO DE TÉCNICO EM CONTABILIDADE?



Fonte: A autora (2016).

Para Pacheco (2011, p. 17), um dos objetivos dos Institutos Federais está na formação profissional e inserção destes profissionais no mercado de trabalho “como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico”.

Neste recorte conclui-se, no entanto, que a formação técnica não é fator motivacional para a matrícula em um Ensino Médio Integrado, pois apenas 1 estudante manifestou o desejo de se formar como técnico e trabalhar como técnico. Na fala deste professor:

Pouquíssimos vêm por escolha própria, vêm influenciados pelos pais, então eles não gostam do curso e eles têm que terminar porque o pai e a mãe querem, então há esse desinteresse nas matérias técnicas, eles querem terminar porque querem prestar vestibular, então é mais interessante se dedicar ao núcleo comum pra dar retorno de tudo aquilo que eles esperam do curso, que é prestar vestibular e as técnicas não vão contribuir, mas eles têm que passar, então eles vão fazer mais ou menos, com exceção de algumas coisas que abordam a vivência deles e posteriormente a questão pessoal, né, pra vida. (PROFESSOR 1).

Realidade que vai contra o “compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável” (PACHECO, 2011, p. 14), pois se não há técnicos formados atuando na área técnica na qual se formaram, mas sim, se direcionando para o curso Superior imediatamente após a conclusão do EMI, o objetivo dos institutos de contribuir com soluções técnicas para cada região não será cumprido por falta de profissionais que o cumpram. A formação é dada, porém, não é aplicada. A **formação técnica** “morre” no EMI, não há uma continuidade do trabalho técnico. Este compromisso também é previsto no plano de criação dos Institutos Federais e que justifica a criação do curso no PPC (ANEXO 1):

Em Curitiba e região metropolitana, tem se observado um crescimento do número de microempresas e empresas de pequeno porte. Neste contexto, surge a necessidade de preparar um profissional capaz de atender as demandas de mercado de forma ágil e eficaz. Com base no cenário exposto, verifica-se que o curso Técnico em Contabilidade procura suprir a necessidade imposta pelo mercado crescente de profissionais capazes de auxiliar a gestão das empresas com informações precisas e oportunas. (2012, p. 3).

Ou seja, a instituição usa como justificativa para a criação do curso de Contabilidade a área em expansão e a necessidade de profissionais que auxiliem nesta gestão. A grande falácia é que há técnicos formados nas áreas propostas e de

acordo com as demandas de cada região, no entanto, estes técnicos formados não seguem como técnicos. Os estudantes que até se enxergam trabalhando como técnico, mas condicionam esta função para terem retorno financeiro enquanto cursar uma graduação, seja na área ou não. Este levantamento elucida para o profundo desinteresse de alguns estudantes pelas disciplinas técnicas. Quando não há a identificação pessoal com o curso, o desinteresse é latente.

Um fator citado pela maioria dos estudantes (24), e também pelos professores, como motivo para o desinteresse foi a **carga horária do EMI**. Eles se mostram sobrecarregados e em uma rotina estafante. Para este estudante: “Os outros colégios públicos são mais fáceis, assim, mas a rotina do IF, meu Deus do céu, gente, eu não era acostumada, não tava preparada pra chegar aqui” (E6). Por conseguinte, para este professor: “Nota-se facilmente o cansaço, a sobrecarga de conteúdo, a dificuldade de independência e organização de estudos” (PROFESSOR 8).

A rotina estafante se dá por diversos fatores, um deles é a divisão da **carga horária do curso**. No primeiro ano o Plano Pedagógico do Curso (PPC) define 17 disciplinas com 1 dia por semana de contraturno; no segundo ano, 16 disciplinas com 1 dia da semana de contraturno, e no terceiro ano, o contraturno é dispensado, porém, os estudantes têm 16 disciplinas, uma disciplina à parte que é Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e o estágio obrigatório de 200 horas, sendo o único curso integrado que apresenta essa exigência. O período do **contraturno** é um período de 5 horas em que o estudante permanece na escola, após ter tido aula no turno específico do seu curso, para que a carga horária do curso seja cumprida. Ao todo o curso oferece 3380 horas, sendo 2680 horas/aula para o núcleo comum e 1200 horas/aula para o núcleo técnico, acrescidos de 200 horas de estágio obrigatório (PPC do curso). Esta rotina pode ser exemplificada nas falas deste professor e deste estudante:

Aí chegava aqui, dava de cara com conteúdo novo, com uma carga horária pesada, com temas novos, principalmente na área técnica, então era uma bola de neve que foi se formando e gerou tudo aquilo que a turma tinha de tantos problemas, junta-se a isso alguns professores que vinham trabalhando com turmas de outros níveis e que pegaram essa turma diferente, não sabiam como trabalhar. (PROFESSOR 2).

Ainda mais que o nosso curso, assim, tem TCC e estágio obrigatório, então fica tudo mais difícil, um dos anos mais difíceis é o terceiro, é o primeiro e o terceiro, vamos dizer assim, porque no primeiro ano você não tá acostumado com a rotina do IF e não tá acostumado a nada assim, relacionado ao IF, porque é muito puxado o primeiro ano, tem contraturno, você

acaba almoçando fora, assim, tá sempre acostumado a comida da sua casa, você tem que ficar comendo fora, você gasta dinheiro, você tem que pegar ônibus em horários de pico, assim devido ao contraturno ou até mesmo no período da aula e no terceiro ano é o vestibular, é o TCC, é o estágio obrigatório, é mais as matérias ainda que você tem que dá conta e o difícil é porque tem gente que ainda tenta fazer cursinho nesse período, né. (E6).

Há essa exigência do **contraturno**, no entanto, a instituição não tem a estrutura adequada para mantê-los tanto tempo na escola. Carece de espaços de socialização, de um refeitório adequado e até mesmo de um Restaurante Universitário (RU), exigência principal dos estudantes que vêm outras instituições de ensino federais beneficiadas com esse diferencial.

Este combinado de rotina estafante, carga horária mal distribuída e carência de estrutura física faz com que os estudantes tenham que se adaptar a todos estes fatores e por isso acabam por tomar decisões próprias, aliadas à autonomia que eles parecem ter, para aliviar tais tensões. Para esta pesquisa, este foi o fator que mais chamou atenção e que pode estar mais relacionado com o desinteresse dos estudantes. No intuito de “dar conta” de tudo o que é proposto, alguns estudantes utilizam do recurso que a escola oferece em caso de reprovação para tentarem se beneficiar. Na visão deste professor:

O que eu acho assim, do primeiro ano aqui no Instituto, talvez seja um parêntese, é o nível de estratégia dos alunos. O Instituto tem uma estrutura onde o aluno não reprova. E eu percebi, por exemplo, a turma que a gente está falando, o uso dessa estratégia ao extremo. Quer dizer, à medida que eu sei que eu não reprovoo, que eu continuo avançando no curso mesmo que eu fique em algumas matérias, existe uma estratégia dos alunos, e eu achei essa estratégia clara, de não cursar algumas disciplinas. (PROFESSOR 4).

Vale lembrar de como funciona o processo de **dependência** na instituição: a partir da quarta reprovação o estudante fica retido no ano em que reprovou e cursa no ano seguinte somente estas disciplinas, ficando impedido de avançar. Este “recurso” que a instituição autonomamente oferece aos estudantes causa divergências, tendo professores que acreditam ser uma maneira de “breicar” a evasão, e outros julgam ser uma estratégia usada de forma equivocada:

Aqui na escola, como eu te disse, eu acho que alguns desses mecanismos produzem um desinteresse. Não que eu ache que o aluno tenha que reprovar, mas o aluno que vem para a escola e só tem 4 disciplinas, ele às vezes vem para a escola na maioria das vezes para ficar o tempo inteiro nos corredores. (PROFESSOR 4).

Verificou-se, contudo, que a opinião acima não é regra e muitas vezes o estudante acaba nas **dependências** pela dificuldade mesmo, ou pela não identificação com o curso, e, por consequência, com as disciplinas técnicas.

Ainda na discussão sobre as dependências, observou-se que este “recurso” institucional causou outro problema, o que acaba por tentar solucionar um e encontrar outro logo em seguida. Este professor explica:

Em alguma situação, os alunos que ficam só em dependência, que são os que ficam em mais de 4 matérias, eles acabam frequentando a turma dos calouros. Então já existe um certo contato, meio que o pessoal já começa a aprender cada vez mais cedo como que funcionam as coisas, como quais são os caminhos no (IF) que eles possam trilhar. (PROFESSOR 4).

Aqui é interessante isso, porque de um modo geral você consegue perceber já a partir do primeiro ano essa diferença de comportamento dos cursos, não é uma coisa que se defina claramente, mas eu consigo ver que provavelmente os veteranos acabam influenciando os alunos. (PROFESSOR 4).

Era o perfil da turma, o perfil que a turma tinha. A forma com que ela interagiu entre si, os grupinhos que se formavam, os alunos que agregaram aquela turma que já eram de outras, então acabou formando uma turma, uma sala que não existia enquanto turma, ela existia enquanto grupinhos e isso causava o desinteresse geral. (PROFESSOR 2).

Um aparente problema para os professores que se vêem em turmas superlotadas, mas também um problema para os estudantes que estão nessa situação. Dois deles relataram algo parecido: “o pessoal tá indo agora pra faculdade e vc ainda tá estudando pra sair do terceiro...é bem chato isso, isso me desmotivou, mas foi por culpa minha.” (E26). E ainda: “O que mais que eu fiquei mais tipo ah, foi quando eu cheguei aqui no primeiro dia de aula e daí todo mundo na C3 (terceiro ano de Contabilidade) e eu na C2 (segundo ano de Contabilidade).” (E18).

Contudo, percebeu-se que há uma preocupação de todos os professores quando a reprovação se efetiva, pois para muitos deles é na aprovação ou reprovação que eles medem seu trabalho em sala de aula:

Quando a gente gosta de algum assunto, a gente quer compartilhar ele com as pessoas. Isso para a gente é importante. Então, eu não vejo a reprovação de um aluno como sendo o caminho natural. Eu vejo que o caminho natural é aprender. (PROFESSOR 4).

As amizades (ou a falta delas), neste contexto, fazem muita diferença em todo o processo de escolarização dos estudantes que responderam as entrevistas,

reforçando o caráter socializador da escola destacado pelos próprios estudantes. O sentimento de pertença a um grupo promove o bem-estar dos estudantes, que alentam seus colegas até mesmo quando a escolha do curso foi equivocada:

É. Eu gosto de vir aqui, mas é mais pelos meus amigos, só que eu não gosto do meu curso. (E6).

O IF foi meu pai que escolheu, e eu escolhi um dos cursos. Dos que tinha o que eu queria mesmo era Jogos (Digitais) só que meu pai não achou uma boa ideia, então eu escolhi o que tivesse mais facilidade, eu tenho facilidade com números. Gostar do curso eu não gosto muito, gosto da turma e dos professores. (E4).

Meu leque de amigos aqui é meio limitado, não sou muito motivado a vir por causa da amizade. Eu venho porque na verdade, é uma coisa que eu preciso, mais por necessidade mesmo. (E5).

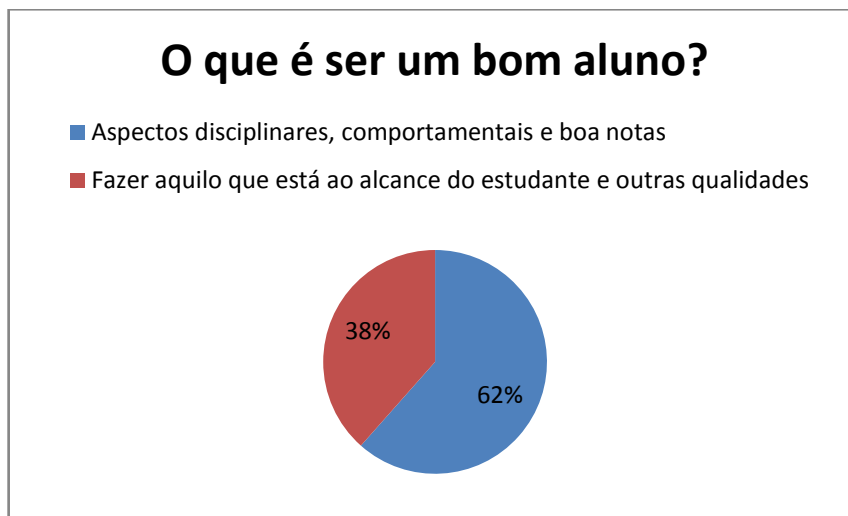
No começo com muita matéria e professor diferente. Não tava me dando muito bem porque não tava acostumado, mas se acostuma, contraturno nem é tão pesado. Desmotivada porque ficava um pouco cansado e queria voltar pro meu colégio antigo. Mas fiz amigos aqui. (E25).

Uma questão levantada nas entrevistas com os estudantes faz parte desta categoria por se relacionar diretamente com o (des)interesse. A questão permitia que opinassem sobre o que é ser um **bom aluno**, pois dependendo da atitude (desinteressada ou não) do estudante, esta se mostra definitiva na hora de conceituar um **bom aluno**. Destaque para esta resposta:

Depende do que você quer dizer ser bom, ser bom aluno, porque eu acho que não tem muito essa questão de ser bom aluno. Se for ver do ponto de vista do professor, o bom aluno é o que respeita, que ajuda lá na aula, que participa, mas eu acho que não tem essa questão do bom aluno porque cada um tem um foco na vida, um objetivo. Algumas pessoas, eu nem posso criticar as pessoas que bagunçam na sala porque a pessoa tem o foco dela, tem o objetivo dela e eu tenho o meu foco e as outras pessoas têm o foco delas também, então não dá pra ser um bom aluno. Tem alunos diferentes, alunos que focam numa área, alunos que focam em outra. Alunos que acabam não focando em nenhuma, aí não sei. (E17).

A pergunta mostrou-se subjetiva e, com exceção da resposta acima, inesperada, e levada em consideração, as respostas divergiram para dois aspectos e um deles teve mais manifestações, como se pode observar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 28: O QUE É SER UM BOM ALUNO?



Fonte: A autora (2016).

As respostas que revelavam os aspectos disciplinares, comportamentais e o fato de tirar boas notas como definidores do que é ser um bom aluno também traziam aspectos como comprometer-se, não atrapalhar as aulas, ser responsável, respeitar os professores, manter silêncio, não “matar” aula e estudar, como pode ser visto nos comentários abaixo:

Bom aluno pra mim é você ir bem na escola, ter boas notas. (E16).

Então eu acho que se você se dedica e estuda, você é um bom aluno, tira notas boas também. (E19).

Então, eu acho que um bom aluno é um conjunto, né, tanto de disciplina quanto de responsabilidade. (E5).

Olha, eu acho que ser um bom aluno é não atrapalhar as aulas em primeiro lugar (...) e (...) acho que estudar [...]. (E21).

Um aluno que presta atenção na aula, faz os trabalhos, é competente. Eu não acho que você precise ter um desempenho muito alto (tipo) tem gente que tira umas notas muito altas (assim), mas não (...) sei lá, eu sempre fui bem na escola, sempre tirei nota alta mas sei lá eu não me considero bom aluno porque atrapalho às vezes. (E25).

A maioria das respostas, curiosamente, condiz com as respostas a mesma pergunta feita por Snyders (1988):

[...] perguntei o que era um ‘bom aluno’. Nenhuma resposta evocou a alegria ou o prazer, [...] sugeriram que o bom aluno é aquele que se interessa pelo que faz na escola. Em compensação, apareciam incessantemente os temas da obediência, da aplicação, da docilidade [...]. (SNYDERS, 1993, p. 14).

As características de um bom aluno que os estudantes apresentam em maior número, no entanto, é contestada em outros momentos, quando alguns deles criticam os professores que pedem silêncio o tempo todo ou exigem que os alunos fiquem estáticos durante a aula. Eles gostam dos professores que agem ao contrário:

Daí os professores que eu mais gosto são aqueles que não ficam presos naquele discurso que o aluno fica sentado lá, sem fazer nada. Eles fazem brincadeira, deixam conversar, fazem piada, dão um tempinho na aula. (E4).

Em contrapartida, um menor número de alunos considerou além de esforço pessoal, qualidades como reconhecer diferentes momentos (momento de prestar atenção, de descontrair, de participar), acompanhar o ritmo dos professores e também dos colegas para não parecer arrogante, ser ético e respeitar a todos, ter senso crítico, ter curiosidade, interesse político e social e saber de seus direitos e deveres, além de conciliar a vida social com a escola: *“Ter respeito com todo mundo, é saber falar na hora certa, é... fazer tudo aquilo que tá no alcance do aluno” (E20); “Um bom aluno acho que é saber conciliar a vida social com a escola” (E14);*

Mas também não é só tirar notas boas, se vc só decora... acho que é vc entender o que vc tá fazendo. Também acho que prova não serve, teria que ser trabalho. Eu, por exemplo, no ano passado aprendi muito mais do que muitos anos que era só prova, porque nas aulas eram debates, trabalhos, acho que assim aprende mais. (E19).

Acho que o bom aluno é esse que cumpre com o que é determinado e vai um pouco mais além, né, que além do que é ele já consegue também conciliar tudo o que você tem pra fazer e até com uma vida social e sem daí perder as notas e também não é só aquele que tem boas notas, mas o bom aluno é aquele que respeita o professor e que reconhece que o professor tá ali pra ensinar e você tá ali pra aprender. Não que faça o professor superior a você, mas que nessa hierarquia ele entende mais que você e ele está disponibilizando o tempo dele pra te ensinar. (E7).

Relembra-se que esta pesquisa considera o ato de ensinar na percepção de Freire (2006): *“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2006, p. 22).*

Eu acho que além de tirar boas notas é você ter curiosidade pela aula, você realmente querer aprender. Acho que um bom aluno não é só visar boas notas. Nota é apenas consequência. Seria o próprio interesse do aluno. Prestar atenção e quando ele tem mais dificuldade ele correr atrás também, né. Não esperar sentado. “Ah, não consigo fazer então vou ficar aqui, vai baixar uma luz e eu vou saber”. (E8).

Ainda sobre a postura dos estudantes, outra questão foi levantada nas entrevistas que relaciona o **uso do celular** em sala de aula. Nesse quesito, o número de estudantes que consideram o celular motivo de distração foi considerado mediano, com isso não é possível concluir que este aparelho possa ser o único responsável pelo desinteresse.

Uma curiosidade: somente dois professores, dos entrevistados, comentaram sobre o assunto relacionado ao desinteresse:

Talvez o dilema que tá mais latente hoje é essa questão mesmo de como conciliar tecnologia com o ensino. É engraçado a gente ver professor reclamando de aluno usando celular em sala de aula, mas durante a semana pedagógica o professor não desliga o celular dele, né. (...) Isso que nós somos uma geração que foi inserida nesse meio, né, eles já nascem nesse meio. Então pra eles, é literalmente é um marcapasso você pedir pra desligar, então, a gente tem que tentar encontrar meios de incorporar essa questão de tecnologia a nossa metodologia e proposta de ensino, poderia facilitar e despertar mais interesse neles. Mas é claro que isso é uma coisa que precisa amadurecer. (PROFESSOR 6).

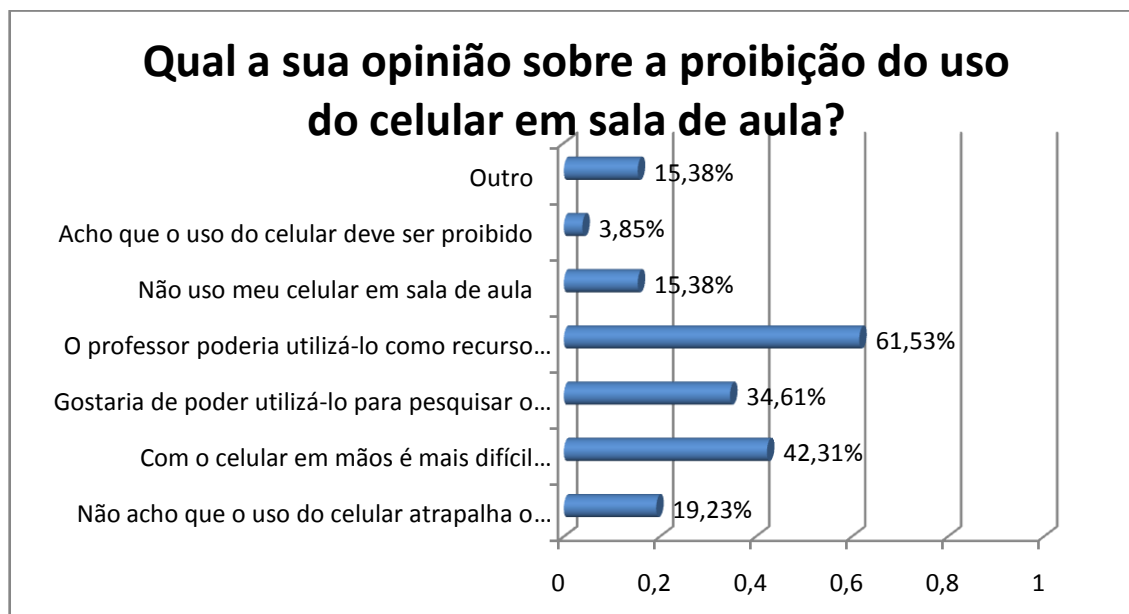
Conclui-se que o senso comum atrela o desinteresse ao **uso do celular** em sala de aula por diversos recursos que ele oferece e que podem chamar mais a atenção dos alunos do que a aula. No entanto, apesar desta questão não ser um consenso na instituição, o **uso do celular** parece ser algo controlado, cada professor encontra uma maneira de não permitir que o celular atrapalhe de fato o andamento da aula, e alguns o utilizam como recurso pedagógico.

Eu considero até que natural que em uma aula as pessoas deem uma viajada em alguns momentos mas retornem. Mas como sendo adolescentes, e tendo uns 40 em sala, eu tentava puxá-los de volta de uma forma que não fosse constrangedora. Eu acho que eles eram interessados e claro, né, até o uso de celular que aqui na instituição não é aceito eu realmente acho que por ser uma geração que usa muito aparelhos celulares e computadores eu tentava fazer um uso lúdico e criativo. Então, por exemplo, as atividades que dava pra utilizar celulares, por que não, entende? Os alunos precisavam construir, mas eu ficava ali, em cima, sabe, controlando. Eles sabiam que eu fazia um combinado até no início da aula, “nessa aula pode utilizar, porque nós vamos fazer uma tarefa tal, uma atividade tal” e tá todo mundo ciente que eu vou olhar o que eles estão fazendo no celular. Então não vai ter a privacidade de mexer no celular para fazer atividades que não fazem parte da aula. Se era uma aula que eu considerava que não era importante utilizar o celular eu pedia pra eles guardarem. (PROFESSOR 7).

Esta opinião da professora vai ao encontro do levantamento das respostas da questão número 10 das entrevistas com os estudantes, na qual, questionados sobre o **uso do celular** em sala de aula, a grande maioria deles (16 alunos, ou

61,53%) optou pela alternativa: “O professor poderia usá-lo como recurso pedagógico”, como mostra o gráfico e o depoimento abaixo:

GRÁFICO 29: QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A PROIBIÇÃO DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA?



Fonte: A autora (2016).

Em segundo lugar ficou a alternativa “Com o celular em mãos é mais difícil concentrar-se na aula”, como revela este estudante:

É, eu me distraio bastante. Eu vejo que não sou só eu. De uma forma geral, telefone celular tem sido um problema em todas as escolas, então, por exemplo, cansei de eu tá concentrado assim, tá olhando o professor e olhar pro lado e ver uma galera tá mexendo no celular, então de certa maneira me distrai. (E5).

Acho errado quando você tá com o celular em sala de aula mas você tá fazendo outras coisas que não tem nada a ver com a aula mas ao mesmo tempo seria legal que você tivesse celular, por exemplo, o professor tá falando alguma e você pesquisar o que ele tá falando e a gente não tem como pesquisar porque é proibido. E ele fala que ele só não usa celular em sala porque tem algumas pessoas na sala que não tem condições de ter um celular e acha injusto com essas pessoas. Mas eu acho que deveria ser permitido desde que fosse do interesse e tal. (E14).

O próximo fragmento revela, além da difícil concentração com o **celular** em mãos, o mau uso dele por parte de um professor que utiliza este recurso de maneira equivocada:

Realmente atrapalha muito na concentração. Eu não tenho o hábito de mexer no meu celular, mas às vezes você vai olhar uma mensagem e já aparece outra e você vai ficando... Você não vai pesquisar sozinho o que o professor tá falando. Eu acho que alguns professores poderiam utilizar em sala de aula, por exemplo, meu professor de [...] passa uma atividade que a gente tem que pesquisar, invés dele levar a gente pro laboratório e pesquisar todo mundo junto, não, ele pede pra gente pesquisar e “tchau”, vai pra sala dos professores e deixa a gente a Deus dará. Mas ele tem a possibilidade de pedir um laboratório pra que a turma toda vá e pesquise já que é desse meio que ele quer que a gente use. (E24).

O uso de tecnologias em sala é assunto suficiente para uma pesquisa de Mestrado, portanto não é o objetivo aqui enumerar os benefícios e os diversos recursos que se tem hoje nesta área, mas sim, deixar claro que para estes estudantes um recurso bem utilizado em sala de aula faz toda a diferença.

A maneira como os estudantes enxergam diversos processos dentro da instituição forneceu importantes indícios do que está gerando desinteresse em alguns estudantes. Na próxima categoria o olhar volta-se aos conteúdos e à relação entre teoria e prática.

6.2.2 Categoria: Conteúdo teórico e prático e (des)interesse

Esta categoria pode ser encontrada nas questões de números 4, 6, 10, 11 e 12 da entrevista com os professores (APÊNDICE 5); pode ser encontrada nas questões de números 7, 9 e 11 da entrevista com os estudantes (APÊNDICE 4) e nas questões de números 3, 4, 6, 10, 11 e 12 da entrevista com as pedagogas (APÊNDICE 6).

Através da codificação axial proposta pela TFD, as subcategorias encontradas foram: **integração núcleo comum e núcleo técnico; fragmentação/dicotomia/dualidade do EMI; estágio; ENEM; PPC; função do técnico contábil; enfoque do IFPR/ identidade da instituição; falta de interesse para seguir carreira de técnico em Contabilidade.**

Esta categoria busca nos depoimentos dos professores e estudantes **relações do núcleo técnico e do núcleo comum**, visualizando se o conhecimento teórico contribui para a prática específica do curso escolhido. Pode ser explicitada no seguinte fragmento:

Esta é uma questão que a gente vive aqui na instituição, né [relação do núcleo técnico e núcleo comum]. A princípio esse diálogo não é conduzido de forma adequada, né, não tem, no meu entendimento, aproximação entre as áreas. É como se fosse uma questão de marcar território e a gente deixa de lado o maior interessado que é o aluno (...) comprometendo a formação. (PROFESSOR 6).

Vê-se que o entendimento desse professor sobre os processos de **integração** das disciplinas, unificando-as no ensino integrado, está refletindo a realidade, que está avessa ao que indica o PPP da instituição (2012)⁵¹. Este documento deixa claro o que se pretende:

[...] a educação a ser desenvolvida no IFPR deverá superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral e agir de forma articuladora das capacidades do pensar e do agir. (PPP, p. 30-31).

Para Freire (2006): “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2006, p. 39).

Esta **dicotomia** histórica, como visto no capítulo 4, parece de fato não ter sido superada, ao passo que o que se pretendeu para os Institutos Federais parece não estar efetivamente gerando os resultados esperados: “A recente proposta dos Institutos Federais com o ‘ensino integrado e profissional’ busca superar esse tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira, articulando trabalho manual e trabalho intelectual, instrução profissional e instrução geral” (PPP da Instituição, 2012, p. 29).

Esta pedagogia também enxerga essa dicotomia:

No If esta relação não acontece, ou acontece de forma assim muito rudimentar em alguns casos, né, eu percebo, embora não esteja em sala de aula, na fala e no discurso dos professores uma preocupação em estabelecer estas relações, não sei em que medida os alunos conhecem, se conseguem estabelecer estas relações. (PEDAGOGA 1).

Pelas respostas às entrevistas detectou-se o entendimento dos estudantes em relação a esta **fragmentação**, começando por “*Eu acho é só integrado o nome*” (E18), e partindo para:

⁵¹ O PPP (Projeto Político Pedagógico) da Instituição não tem uma versão atualizada dos anos de 2014-2015-2016, portanto, a versão que será utilizada nesta análise é a versão do ano de 2012, que está sendo revisitada.

Eu acho que uma coisa que poderia ser diferente é as matérias serem, terem um pouquinho mais a ver com contabilidade. São duas coisas separadas. Eu faço o ensino médio e eu faço contabilidade. São duas coisas separadas. (E21).

É, que não estão coerentes com o curso. Tanto que eu acho que os professores do Ensino Médio regular, assim das matérias regulares, deveriam saber como dar aula para um curso técnico, que eles estão dando aula, porque de vez em quando eles cobram uma coisa que a gente não vai usar, muitas vezes. Porque eles querem mais teoria assim, ficar martelando teoria, teoria. (E15).

Então, as matérias técnicas relacionadas com as do ensino médio comum eu achei bem pouco relacionado, eu não achei muitas relações entre elas. (E5).

É que as matérias elas são muito separadas. Cada parte da Contabilidade, separam tudo e aí você não consegue ter uma noção de como aquilo funciona numa empresa, como tudo se junta pra, pra acontecer de verdade que eu inclusive acredito ser intenção do estágio obrigatório, né... (E17).

Sim, a estudante tem razão no que tange ao **estágio** obrigatório, pois este deve permitir a “[...] compreensão das formas do trabalho [...], suas dificuldades reais, suas relações com a realidade, fazendo brotar no espírito do aluno as questões teóricas fundamentais ligadas à determinada profissão.” (PISTRAK, 2000, p. 94).

O que se observou nas entrevistas, no entanto, foi que os estudantes não estão conseguindo estabelecer as relações necessárias entre os conteúdos que aprendem em sala de aula e suas atividades no **estágio**. Talvez esta relação conturbada esteja desta forma acontecendo por não haver uma supervisão necessária do estagiário em suas atividades a fim de garantir esta integração. Muitos estudantes reclamam, inclusive, de estarem realizando atividades puramente administrativas sem conexão com as disciplinas do curso de Contabilidade, fato este confirmado por alguns professores do curso. Os estudantes comentaram também que alguns conteúdos que aprendem estão desatualizados e quando chegam à empresa ficam “perdidos”, fato este que não deveria acontecer, pois, o curso técnico deveria estar sempre a par das novidades da área implementadas no mercado de trabalho.

Como já citado nas análises da categoria anterior, o curso de Contabilidade é o único que exige o **estágio** supervisionado e isso foi citado negativamente pela grande maioria dos estudantes. Acredita-se que isso tenha ocorrido por ser o estágio uma atividade a mais, que contribui para a rotina estafante que eles têm que enfrentar diariamente, e também por se sentirem injustiçados perante os outros

cursos integrados que não têm essa obrigatoriedade. Ou, ainda, por não terem o esclarecimento que apresentou a estudante do depoimento acima, que conseguiu perceber a importância de se ter no currículo de um curso Integrado o estágio, como prática. Concorde-se com o professor que diz: “A gente já tem estágio, né, aqui no campus Curitiba ele o único que tem estágio obrigatório (...) eu acho que um ensino técnico integrado, se não tiver estágio, não vai ser, de fato, integrado” (PROFESSOR 1), visto também que o estágio “[...] facilita a supressão das barreiras que separam a escola da vida. A entrada do aluno na vida depois da escola deixa de ser um salto no desconhecido [...]” (PISTRAK, 2000, p. 92).

Já este depoente acha necessário que, então, **mude-se o enfoque do IFPR** para que não haja tantos estudantes ocupando uma vaga no curso técnico sem de fato querer exercer a profissão:

Queria que mudasse o foco, algumas pessoas dizem que o foco aqui é formar técnico, só que muita gente entra aqui com o foco em fazer o vestibular, em fazer algum outro curso porque não se identifica, entrou porque os pais querem que façam um curso técnico, às vezes não gosta, vai ver que não consegue se adequar ao curso muito tarde e aí não vale a pena trocar de curso. Muitas pessoas aqui vão se formar, por exemplo, em técnico em eletrônica e vai querer fazer, sei lá, jornalismo e não tá capacitado pra isso, sabe. A matéria do núcleo técnico, eles conseguem puxar um pouco mais, mas a do núcleo comum não consegue ser completa, sabe. E isso na hora de você fazer um vestibular é o que pesa muito. (E24).

Percebeu-se na fala dos três grupos entrevistados que a própria instituição, apesar de ser criada para determinado fim, não tem uma **identidade** clara, ou que no mínimo ela não consegue se fazer clara aos olhos de quem nela entra:

Quanto à identidade do instituto a princípio ele tem o objetivo de formar um técnico, então o instituto ele não tem essa visão de formar, de preparar pro vestibular, contudo os alunos muitas vezes entendem dessa forma, como um trampolim, que é uma instituição federal que tem uma certa notoriedade na sociedade, que é importante pra eles e no terceiro eles farão cursinho junto com as 17 disciplinas que eles têm pra cursar mais estágio e eles querem sair daqui direto pra universidade, então nem sempre eles estão interessados em sair pra área técnica em que eles se formaram. (PROFESSOR 1).

Eles não conectam o estudo e a prática. Parece uma falta de objetivo, que pode ser preparar pro vestibular, ou a ideia é preparar um profissional. Falta um norte pra instituição. (PROFESSOR 7).

A princípio o instituto é pra formar técnico e não pra preparar pro vestibular por mais que seja três anos. Tanto que nós temos algumas disciplinas do núcleo comum que têm a carga horária inferior que um curso regular, isso é um questionamento dos professores do núcleo comum. (PROFESSOR 1).

Eu entendo que a previsão do curso, por ser técnico, não é que haja uma formação voltada, não é minha opinião, é uma constatação do curso, que não é uma formação voltada por exemplo ao vestibular, ou ao (Enem). Mas eu também entendo que a maioria dos alunos

acabe indo por esse caminho. Na prática, a grande maioria deles vai para Universidade. [...] Alguns conteúdos acabam se sacrificando em relação ao tempo. Essa é a realidade. (PROFESSOR 4).

Percebe-se que as categorias desta pesquisa têm uma relação, de modo que alguns aspectos abordados na categoria anterior podem ser percebidos também nesta. Outro aspecto a considerar é a preocupação de formar técnicos em uma **instituição destinada** a isso, mas que não “devolve”, pode-se assim dizer, este “investimento” à comunidade.

Essa falta de **identidade** é percebida por todos e gera situações a serem pensadas no âmbito nacional. Por exemplo, tem-se o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) todo ano. Sabe-se que este exame não tem por objetivo atingir somente os estudantes que desejam ingressar no Ensino Superior, mas também àqueles que não concluíram o Ensino Médio no tempo certo e desejam concluir através deste exame. O que acontece, porém, é que alguns estudantes que acabam reprovando diversas vezes e atingem 18 anos vem no ENEM uma possibilidade de concluírem o Ensino Médio sem ter aprovação em todas as disciplinas técnicas, por exemplo. Abrindo-se jurisprudência nestes casos, toda a proposta de criação dos Institutos Federais perde sua legitimidade tratando o Ensino Médio e o curso Técnico como duas coisas distintas e passíveis de separação, sendo que não é este o entendimento dos documentos oficiais. Percebe-se, então que se a instituição tivesse sua **identidade** clara e definida estas “confusões” com relação ao seu foco de formação não ocorreriam, não ao menos com a frequência que hoje ocorrem. Este assunto será abordado novamente na categoria: **Relação estrutura curricular e o estudante.**

Além do aspecto acima comentado, um fator de ordem prática deve ser explicado neste momento para analisar se é definidor da **falta de interesse por seguir a carreira técnica**. O **PPC do curso** de Contabilidade prevê como uma das competências profissionais específicas do curso técnico em Contabilidade: “Desenvolver a formação técnica em Contabilidade dentro dos princípios legais e éticos de competência” regidos pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e pelo Conselho Regional de Contabilidade (CRC) (PPC DO CURSO, p. 7). No entanto, o CFC no ano de 2015 trouxe uma particularidade, que foi explicada por este professor:

*Pro curso de contabilidade a gente tem uma implicação legal⁵² porque a partir de junho de 2015 (aconteceu recentemente então), os alunos ao terminarem o curso técnico em contabilidade eles não podem é..., **exercer a função como técnico contábil**, eles precisam fazer a graduação, então, pra eles não é interessante ficar 3 anos aqui pra não ter certificação. (PROFESSOR 1).*

Porém, apenas 3 alunos e 2 professores citaram este impasse nas entrevistas, o que não caracteriza este evento como definidor da **falta de interesse em seguir a carreira técnica**. No entanto, acredita-se que este assunto não foi abordado por muitos até mesmo pelo desconhecimento desta normativa. Pode ser que no decorrer deste ano (2016) e dos próximos, com a postura das empresas que requerem este tipo de profissional, este seja um motivo notório para a **falta de interesse nessa área**. E se o curso continuar a fazer parte do catálogo de cursos do IFPR poderá gerar um desinteresse maior pelas disciplinas técnicas.

No PPP (ANEXO 4) há um trecho que trata especificamente do EMI e que cita a emancipação humana como possibilidade para o sujeito que entra em contato com a educação geral integrada à educação profissional (nomenclaturas encontradas no PPP) (PPP, 2012, p. 31).

Esta visão prevê que se supere o adestramento e a simples articulação em detrimento da integração do técnico ao ensino médio e vice-versa. Ferreti (2014, p. 8) contribui:

Trata-se da formação de caráter emancipatório por meio da qual o aluno conquiste a autonomia intelectual que lhe permita avaliar criticamente o contexto da constituição político-econômico-social que determina e condiciona o trabalho na sociedade em que está vivendo em determinado momento histórico.

Para Freire, este caráter emancipatório dialoga com a humanização dos sujeitos: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das situações limites em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 2014, p. 131). Entendendo-se as “situações-limites” “[...] como se fossem determinantes

⁵² Lei nº 12.249/2010 - “Art. 12. Os profissionais a que se refere este Decreto-Lei (Técnicos em Contabilidade) somente poderão exercer a profissão após a regular conclusão do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, reconhecido pelo Ministério da Educação, aprovação em Exame de Suficiência e registro no Conselho Regional de Contabilidade a que estiverem sujeitos”.

históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se” (FREIRE, 2014, p. 130).

Ao tratar da estrutura do EMI, o PPC (ANEXO 1) é claro ao dizer que:

deverá garantir um ensino que articule a teoria e a prática, de forma a permitir a formação de um profissional com o perfil proposto, através de uma construção de conhecimento que permita ao profissional atuar num mercado globalizado e competitivo. (PPC, p. 5).

Apesar desta visão não ser a ideal quando se trata de educação, parece ser exatamente esse aspecto que repercute em alguns estudantes no que tange à existência da escola: *“Ah, é pra você aprender um pouco de tudo do mundo, mas de uma maneira que você vá competir no futuro com as pessoas”.* (E16).

Este professor apresenta uma visão similar ao proposto pelo PPP da instituição e que causou certo desconforto ao ser lido, como citado no início deste subitem. Ele acaba, neste fragmento, por atribuir a responsabilidade do aprendizado eficaz ao estudante, mas, otimista, no final de sua fala apresenta aspectos que contribuem para a emancipação dos estudantes:

Eu falo muito para os alunos, quando o aluno não tem interesse, ele não aprende nada. A grande mola que motiva o conhecimento é o interesse individual de cada um. [...] Normalmente a gente não se satisfaz com aquilo que a gente aprende, a gente quer complicar para poder aprender mais. Quando eu entendo alguma coisa, quando aquele significado se torna real para mim, eu quero complicar para entender um pouco mais. E isso é típico do ser humano, é assim que eu vejo. A gente cada vez quer aprender mais. E quando a gente vê, está aprendendo coisas superdifíceis por interesse próprio, aí que é a melhor coisa. (PROFESSOR 4).

No entanto, é esta a questão: muitas vezes aquilo que está sendo ensinado não está “se tornando real” para o estudante:

Aí é que está o problema, não acontece. Não acontece porque, se a gente for pensar, primeiro que algumas vezes essas áreas não se conversam, não acontece porque muitas vezes os professores não sentam juntos para fazer isso, então os planos de curso são criados muitas vezes pelo técnico sem pedir auxílio do professor do núcleo comum, no caso. Então não há muito essa conversação. (PROFESSOR 2).

A **fragmentação e a dualidade do EMI** parecem estar presente de forma que o estudante não está conseguindo estabelecer as conexões que deveria, como

visto nos depoimentos dos próprios estudantes anteriormente. Concorda-se com esta pedagogia, que reflete:

Acho que as coisas principalmente em sala de aula precisam fazer sentido, o aluno precisa entender o porquê ele está aprendendo aquilo, qual é o objetivo daquela aprendizagem. Ele pode até não gostar de estar aprendendo aquilo, mas se ele entender o objetivo daquilo, a chance de ele pelo menos, né, se esforçar minimamente para dar conta daquilo, vai existir. Agora quando é uma coisa assim, só imposta, sem contextualizar, sem discutir o porquê, né, que aquilo tá sendo trabalhado, aí não faz sentido e se não faz sentido pra mim, eu de fato, nego isso e tomo outras atitudes desde não prestar atenção, né, ficar só de corpo presente na aula, até mesmo matar aula e evadir. (PEDAGOGA 1).

Quando não há um sentido, a escola passa a responder uma paradoxal pretensão, nas palavras de Snyders (2005):

[...] a escola mostra a mais paradoxal das pretensões: preparar para o mundo cortando os contatos com o mundo [...]mantendo o mundo à distância. Ela não pode, pois, ir além de uma detenção dos jovens, com tudo quanto este termo implica de tristemente penoso, de enfadonho-inevitável, desde que a escola afaste a educação da realidade; desde que o sistema funcione em circuito fechado, só para si, sem conseguir, sem querer tentar, estar de acordo com o conjunto dos comportamentos. (SNYDERS, 2005, p. 117).

Em vista disso, há a necessidade da produção e da resignificação de conhecimentos:

[...] o desafio da prática educativa é a articulação entre o saber escolar e as condições concretas de existência das crianças, de forma que o novo saber decorrido dessa relação seja instrumento de superação de suas próprias condições de vida. (VASCONCELOS, 2014, p. 101).

O que significaria superar as condições de vida? Seria tentar contextualizar os saberes escolares e tornar os conteúdos selecionados ferramentas de transformação social, ou seja, que eles, por meio de ações pedagógicas, permitam uma reflexão das próprias condições de vida e despertem para um almejo de melhores condições.

E não é o objetivo aqui culpabilizar somente um lado. Nestes meandros há diversas questões a serem observadas, mas o professor de um curso técnico integrado tem um material valioso nas mãos, que é poder contextualizar tudo aquilo que fala, que explica, que exemplifica.

Por mais que o contexto de sua fala não reflita especificamente sobre a modalidade em questão, Snyders (1988) se posiciona sobre o que acontece nas escolas que pode trazer o desinteresse:

[...] responsabilizo fundamentalmente os conteúdos atuais pelo aspecto sombrio de tantas escolas. O que é ensinado corresponde às expectativas dos alunos? Acolhe suas preocupações? Amplia sua experiência vivida? Quais relações são mantidas com as perguntas que eles fazem a si mesmos? (SNYDERS, 1988, p. 190).

Há um contexto em tudo isso e este deve ser explorado. Se não há **interesse por parte dos estudantes no curso técnico e em determinada área**, deve haver anteriormente ao processo seletivo algo que oriente melhor os estudantes interessados em entrar na instituição. Isso é primordial para que visões como a deste estudante sejam superadas:

Não sei, tem várias funções, mas na verdade, a escola é meio triste, né? Porque têm carreiras, tem funções que você não precisaria de toda essa matéria que eles passam. (E17).

Para este estudante, a visão negativa da escola parte do princípio que: “A escola exige esforços rigorosos se é para ouvir dizer que tudo vai de mal a pior, qual a necessidade de sair tão cedo da cama gostosa?” (SNYDERS, 1988, p. 166).

E para que toda essa relação aconteça o **tempo pedagógico** se faz alvo de reflexão e será melhor trabalhado no subitem seguinte.

6.2.3 Categoria: Tempo pedagógico

Esta categoria pode ser encontrada nas questões de números 3 e 4 da entrevista com os professores (APÊNDICE 5); pode ser encontrada nas questões de números 2 e 4 da entrevista com os estudantes (APÊNDICE 4) e nas questões de números 3 e 4 da entrevista com as pedagogas (APÊNDICE 6).

Através da codificação axial proposta pela TFD, as subcategorias encontradas foram: **Complexidade; contraturno; relação professor-professor; uso das internet em sala de aula, pesquisa.**

Esta categoria complementa o que já foi mencionado nas categorias anteriores em relação à distribuição das atividades na instituição e como isso afeta os estudantes. Esta fala pode explicar:

Então, eu acho que não se pensa nessa dinâmica na hora de montar, por exemplo, eu sei que é extremamente complicado montar um calendário etc. Aí eu tenho até discussões em relação a isso, mas assim, não se pensa no aluno na hora de montar, por exemplo, os contraturnos. Eu já tive experiências e continuo, não é que eu não queira dar aula no último horário, mas o último horário de um contraturno é complicado. (PROFESSOR 4).

Uma das coisas que eu acho, que ajuda no interesse dos alunos é se tivesse uma organização do curso, do tipo, os contraturnos, as disciplinas. A gente não pensa nessa organização no ponto de vista dos alunos. Por exemplo, eu já sugeri aos cursos técnicos que tentassem colocar nos dias de contraturno matérias técnicas. (PROFESSOR 4).

Se o pensamento for voltado para a **Complexidade** como proposta curricular

as tarefas e os objetivos relativo a cada disciplina escolar estão subordinados aos objetivos gerais da escola. E estes objetivos gerais que determinarão a escolha desta ou daquela distribuição de disciplinas (pelos anos escolares) pelos cursos. (PISTRAK, 2000, p. 145).

A sua relevância se dá no sentido de que “o ensino segundo os complexos justifica o papel e o lugar de cada disciplina escolar (no contexto da organização escolar)” (PISTRAK, 2000, p. 153). O **tempo pedagógico** será ressignificado nesta proposta.

Para tanto, é necessário que os estudantes sejam inseridos nas discussões sobre o **sistema dos complexos**, pois é essencial que “[...] concebam claramente [...] qual a finalidade do estudo de um complexo dado, em que direção se desenvolve o trabalho baseado em complexos, e o lugar ocupado por cada complexo na vida moderna” (PISTRAK, 2000, p. 200).

O **contraturno**, já mencionado na categoria anterior, é um impasse no curso técnico, pois do jeito que foi pensado, a percepção que se tem é a da complementação da carga horária, tão apertada que “escapa” para outro período do dia do estudante. Este momento não foi considerado positivo por nenhum dos professores e nenhum dos alunos, caracterizando-se como cansativo e improdutivo:

Durante 2 anos seguidos eles me colocaram dando as 2 últimas aulas do contraturno para uma turma que estava saturada de passar o dia inteiro enclausurados em uma sala que também é algo parecido com uma prisão para eles. Então, quando eu chegava em sala de aula eu entendia que eles estavam saturados e parece que todo mal-estar é acumulado ao longo do dia, eles liberavam ali naquele momento. Eu tive muita dificuldade, eu me indispus muito em sala de aula. (PROFESSOR 3).

O sentido desse momento para os estudantes é confuso ou quase nulo:

Não vejo sentido nisso, não vejo mesmo, e eu acho que eles podiam ter dividido mais o contraturno e não feito assim, o contraturno seis aulas. Eles podiam ter feito em dois dias e daí dividir em 3 aulas cada dia. Eu acho que seria muito melhor porque você chega, no final da manhã, eu já não quero mais saber de estudar. Eu já tô cansada, tô com fome. Daí você almoça, você tem cinquenta minutos pra almoçar e já tem que voltar porque já vai ter aula. Aí a primeira aula, pelo menos no meu primeiro contraturno é só dormir, ou o pessoal nem entrava. É realmente bem largado assim. Aí no segundo ano você já tem mais responsabilidade, você tem que entrar naquela aula só que chegam as últimas aulas, você já nem assiste. As últimas aulas a gente já nem assistia. (E16).

Novamente, Snyders revela o que seus estudantes verbalizavam e curiosamente pode ser relacionado com este momento: “Eles nos exigem demais, gastamos um tempo demasiado com isso, não estamos mais suficientemente disponíveis para todo o resto” (SNYDERS, 1993, p. 103).

Para esta pedagoga, o **contraturno** também é contestável:

O currículo, a questão do currículo, ele tem que ser repensado, não pode existir essa divisão da forma como tá feita. O tempo, a organização do tempo, pensando em atividades integradas, porque eles têm contraturno, mas o contraturno é pra ter mais conteúdo, não é pra ter uma atividade diferenciada, que seja do interesse deles. Porque colocam como currículo integrado, mas não tem nenhuma atividade integrada que os estudantes podem fazer e que atenda os interesses deles, né, a escola propõe muita coisa, partindo que a escola acha que pode contemplar esses estudantes, mas também não escuta, é, não é um espaço de escuta. (PEDAGOGA 2).

Outras angústias afloram nesta categoria:

Um fator eu acho que agrava nesse sentido é só a questão do tempo, a gente tem um tempo muito curto, 3 anos, na realidade atual do instituto, para desenvolver as 2 coisas, tanto a formação geral quanto a formação técnica. Ao meu ver, isso é uma coisa que complica muitas coisas, cria um ritmo para o aluno muito intenso que normalmente ele não está acostumado. Os alunos chegam aqui no primeiro ano vindo de escolas regulares, e ele se depara com uma gama de matérias técnicas e de núcleo comum, e isso, na minha opinião, sobrecarrega por esse curto de tempo de 3 anos. É um tempo muito curto, que inclusive exige contraturno por exemplo. (PROFESSOR 4).

Para ver os conteúdos de forma superficial, digamos não aprofundar muito, ele é suficiente no primeiro ano. No primeiro ano nós temos 3 aulas [...] Mas nos segundos e terceiros anos a carga horária é de 2 aulas só. Então, o conteúdo consegue ser visto de forma superficial, em função do tempo. (PROFESSOR 4).

No PPC (ANEXO 1) a carga horária do curso está assim definida: total da habilitação será de 3.880 horas/aula (3.233 horas/relógio), sendo o 1º ano com 1400 horas/aula, o 2º ano com 1280 horas/aula e o 3º com 1200 horas/aula. Esta divisão

apresenta-se estanque, no entanto, acreditamos que o **tempo pedagógico** deva ser pensado a partir da **Complexidade**, que livra das amarras de horários, horas/aula e limites, priorizando o tempo pedagógico efetivo de uma ação, lembrando que “[...] sempre devem ser refletidas e ampliadas as discussões acerca da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e outra disciplina; entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a vida [...]” (PETRAGLIA, 1999, p. 75).

A instituição legalmente tem esta autonomia pedagógica e pode modificá-la. Se isto for priorizado, reclamações como estas podem ser revertidas em satisfações. A intencionalidade do professor, segundo a fenomenologia que fundamenta esta pesquisa, buscará resultados efetivos.

É... a minha opinião é que (...) pra poder atender a carga horária e completar a formação em três anos acaba sufocando, ou sacrificando algumas disciplinas, principalmente do núcleo comum. (...) Nós acabamos tendo um tempo reduzido, eu não diria nem em questão do conteúdo, porque o conteúdo é a parte mais simples da disciplina, na verdade. A disciplina de [...] promove uma reflexão crítica, né, a formação de um aluno que vai ter uma postura crítica, consciente, diante de situações que ele vai enfrentar não só no mercado de trabalho, mas pra vida. Então meu entendimento é que três anos no ensino técnico integrado acaba comprometendo a formação do currículo básico. (PROFESSOR 6).

Uma das subcategorias deste item trata da **relação professor-professor**, pois percebeu-se que não há como falar de **tempo pedagógico** sem mencionar os sujeitos que o organizam na instituição. Aparentemente há conflitos na hora de organizar o delicado momento/tempo pedagógico, e muitas vezes esta organização parece não incluir os estudantes.

Os próprios professores, se perguntado, sabem da importância de existir momentos de troca na instituição, mas de uma troca valorosa, no sentido de se entender os problemas da instituição e principalmente pensarem em soluções, não ficar somente no discurso utópico. Mas, talvez pela falta de horários que todos possam comparecer ou até mesmo desinteresse (não somente da equipe docente e pedagógica, neste momento a equipe administrativa e diretiva também necessita se engajar), estes momentos são raros. O espaço reservado a isso que mais se assemelharia com um grande encontro de discussão seria a semana pedagógica, porém, nem neste momento todos os professores estão presentes. Até mesmo nos núcleos melhores (de disciplinas e de cursos) estes encontros não acontecem da forma como deveriam. Alguns professores mostraram-se interessados em **conversar com seus pares** no momento de planejamento, mas quando a recíproca não é verdadeira, tudo parece ser mais fácil de ser feito se for feito individualmente e

assim as grandes questões, os grandes problemas não são discutidos e às vezes não são nem de conhecimento de todos. Isso não pode acontecer numa instituição educacional que prevê a formação dos sujeitos no momento atual, numa instituição que não gostaria de ouvir de seus estudantes que não correspondeu a seu dever.

O projeto de uma escola ressignificada deve ser assumido por todos os sujeitos que interferem no processo de aprendizagem, incluindo todos os sujeitos que compõem o universo escolar. Parece que um dos impasses na instituição campo da pesquisa é a falta de diálogo entre os professores: *“Convencer os professores a estarem reunidos num horário, mesmo que ele tenha uma carga horária destinada pra isso, é praticamente uma tentativa de suicídio. A resistência é muito grande”* (PROFESSOR 6).

Os motivos da não participação são diversos. Uma alternativa seria a tecnologia, que deve ser usada para o bem comum, e se ela pode facilitar e auxiliar na promoção destes encontros deve ser explorada:

Mas hoje você tem a tecnologia, e talvez poderia pensar numa forma de promover uma capacitação por skype ou qualquer outro canal de comunicação, é possível, mas é parte também do interesse dos docentes, e aí eu confesso que (ah) a grande parte do grupo não tem essa pré-disposição. (PROFESSOR 6).

Sobre **uso da internet em sala de aula**, alguns professores alegam ter algumas dificuldades:

Uma das coisas que eu acho que também complica um pouco essa relação com os alunos é o acesso à internet. Não que eu não ache que o acesso à internet seja importante, pelo contrário, eu acho que é fundamental. Mas da maneira como ele está estruturado no Instituto, ele ajuda mais a desestimular do que a estimular. (PROFESSOR 4).

O **uso da internet** é uma questão muito polêmica na instituição, pois há uma rede de *Wi-Fi* aberta na qual todos os estudantes têm acesso a qualquer hora do dia. É incontestável que o uso da internet na escola não pode ser proibido, se tem a qualquer momento a informação que se precisa e o diferencial dos tempos de hoje é que esta informação quase sempre está atualizada, proibir este acesso seria, no mínimo, incoerente. Concorda-se com Morin (2015)⁵³ quando diz que

⁵³ Entrevista concedida ao portal “Fronteiras do Pensamento” em 05/03/2015. Disponível em <http://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-compreensao-humana>. Acesso em: 21 jul. 2016.

[...] a internet virou uma força incrível, eu diria que em todas as direções, tanto para o lado negativo quanto para o positivo. Podemos ser controlados. Mas, ao mesmo tempo, através da internet, um ou dois indivíduos razoavelmente talentosos em matemática podem decifrar os segredos do Pentágono [...]. (MORIN, 2015, s.p.).

No entanto, com o que os estudantes parecem não se adaptar é com a falta da internet em alguns momentos escolares. Há diversos momentos em que o **uso da internet** se torna abusivo causando as reclamações diárias dos professores. Percebe-se, muitas vezes, pelas falas dos professores entrevistados, que não há um bom senso sobre o **uso da internet** (principalmente no celular) em sala de aula e que por esse motivo, algumas atitudes são assumidas, como por exemplo, o uso da caixa que fica ao lado professor e carrega todos os celulares no momento da aula, se naquela aula o professor não for fazer uso do celular, como ocorre algumas vezes. Alternativa utilizada por alguns professores que parece solucionar o problema temporariamente. No entanto, incorporar as tecnologias aos poucos na sala de aula já poderia criar um hábito destes estudantes que aprenderiam também a utilizar a internet e o celular, por exemplo, de forma diferenciada, num constante aprendizado, afirma Morin (2015):

Acho que é preciso ensinar não só a utilizar a internet, mas a conhecer o mundo da internet. É preciso ensinar a saber como é selecionada a informação na mídia, pois a informação sempre passa por uma seleção – como e por quê? É preciso ensinar [...]. (MORIN, 2015, s. p.).

Os estudantes têm a noção do que é importante na hora de uma **pesquisa** em meio eletrônico, por exemplo, apesar de constatarem, em maioria, que “*Agora a internet deixou um pouco mais fácil, mas um pouco mais duvidoso*”. (E6). A manifestação deste estudante sobre o assunto também demonstra a efemeridade das informações na sociedade pós-moderna:

É mais rápido, tudo na nossa frente, tem muitas informações disponíveis, é da idade mesmo, né, eu sei que a gente tá na era da informação, da tecnologia. Acho que é o jeito mais fácil né, porque tô procurando alguma coisa, procuro no livro, vai que eu não acho, tem que procurar em outro livro, e se eu quiser posso procurar este livro na internet com outras fontes relacionadas. A gente adquire conhecimento a partir da informação, né, seja por livro, internet, pessoas. (E26).

E eles reconhecem a competência de muitos professores:

Acho que uma didática inovadora que eles têm. Eles procuram, até mesmo pelos recursos que eles têm disponíveis, eles conseguem, os professores dos quais eu gosto mais, eles tentam utilizar e usufruir dessa tecnologia que tem aqui e mostrar fontes novas e não aquela mesmice que é pegar o livro didático, passar no quadro e daí você fazer o exercício no caderno. Eles fazem outros tipos de coisas como seminários variados, visitas técnicas em outros lugares, eles trazem palestrantes, eles trazem recursos assim como alguns objetos mesmo, por exemplo na área de Matemática, alguns. (E7).

Eu admiro muito, tanto que pretendo ser professor no futuro, mas eu quero assim demonstrar que o professor não tá ali assim só pra fazer o trabalho dele e ganhar o dinheiro no final do mês, mas sim formar pessoas que estejam prontas pra viver num mundo que a gente tem hoje. (E7).

Esta relação estudante-professor será abordada no subitem a seguir.

6.2.4 Categoria: Relação estudante e professor

Esta categoria pode ser encontrada nas questões de números 5, 7, 9, 10, 11, 12 e 13 da entrevista com os professores (APÊNDICE 5); pode ser encontrada nas questões 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15 e 16 da entrevista com os estudantes (APÊNDICE 4) e nas questões de números 5, 7, 9, 10, 11, 12 e 13 da entrevista com as pedagogas (APÊNDICE 6).

Através da codificação axial proposta pela TFD, as subcategorias encontradas foram: **percepção que os professores têm dos estudantes; nível de formação dos professores; perfil/características pessoais e profissionais dos professores; metodologias e postura dos professores; alegria na escola; papel do professor; amizade com aluno.**

A relação **estudante-professor** tem um sentido de intencionalidade e valores da Fenomenologia. Esta categoria buscou compreender quais valores estão intrínsecos nesta relação através dos depoimentos dos sujeitos envolvidos.

O caráter prático do professor do ensino técnico é definido pelo PPC:

O professor, como orientador da construção do conhecimento e incentivador da prática do aprender, mediará a condução de práticas da pesquisa, da elaboração de trabalhos e de seminários, o que tornará o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e consistente. (PPC, p. 5).

Para esta pesquisa considera-se que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2006, p. 23).

Este professor revela sua dinâmica em sala de aula, respaldada pelo sentimento de compreensão, que também é previsto pela **Complexidade**:

Apesar da turma ser bem tumultuada, eu vejo muito porque a gente já foi aluno, né,... eu não me coloco como o superior em sala de aula, sabe? Eu dou liberdade pra eles chegarem até a mim, conversarem, ao mesmo tempo que no momento que estou explicando um assunto que eles também me ouçam, né? Então a gente tem um acordo de cavalheiros, sabe? A gente tem sempre essa reciprocidade. (PROFESSOR 5).

E para Snyders: “Compreensão, essa bela palavra: um professor compreensivo aceitará o aluno como ele é, irá compreendê-lo como ele é, e é precisamente o aspecto de benevolência incluso na compreensão que fará com que ele progrida” (SNYDERS, 1993, p. 84).

A **visão deste professor** reflete o que a grande maioria dos professores participantes desta pesquisa **percebem nos estudantes**:

Acho que de modo geral, eles respeitam muito o professor, não só pela questão da autoridade, mas eu percebo um respeito que (ah) transcende esse limite da autoridade, não é um respeito pelo medo, mas eu percebo que é um respeito pela admiração mesmo. (PROFESSOR 6).

Eu nunca vi nenhum problema com os professores. Pelo contrário, os alunos são assim, da Contabilidade em geral, falando desse curso, mas falando de um modo geral eu não vi nenhum tipo de reserva ou nenhum tipo de agressão quanto aos professores. (PROFESSOR 4).

Me distraio facilmente, porque um pouco da bagunça assim, e um pouco de interesse. E isso faz parte dos professores, porque ali eles estão querendo dar a matéria deles, só que eles não estão olhando pra cara de cada aluno e tipo “esse tá com cara de que não tá aprendendo” ou por exemplo, “ah , tem um aluno dormindo”, tem professor que não se importa, sabe? E eu acho que isso tá errado, o professor deveria se importar, deveria tentar cativar. [...] Claro, que todo mundo diz assim, ah, o IF é uma preparação pra faculdade, porque você tem que correr atrás e tal só que a gente não tá na faculdade, a gente tá no Ensino Médio e eu acho que os professores esquecem um pouco disso. (E24).

Este último fragmento revela exatamente que

[...] os alunos sonham [...] serem levados em consideração, serem conhecidos e reconhecidos em sua individualidade, em sua vida pessoal, os alunos sonham com relações nas quais poderiam revelar ao professor seus gostos, seus problemas e mesmo seus defeitos, ‘desvendar sua personalidade’ e o professor se interesse por isto. (SNYDERS, 1988, p. 212).

Todos os estudantes entrevistados comentaram a **formação dos professores** e por conta dessa característica atribuem qualidade ao ensino no IFPR.

Eu diria que o perfil docente, eu diria que os professores e a qualificação dos professores é algo que chama a atenção deles. Eles param um pouquinho para conhecer ou num primeiro contato em que eles têm a oportunidade de ouvir um pouquinho sobre a trajetória acadêmica dos docentes, muitos [alunos] ficam assustados com aquilo que é produzido, e nós temos um perfil de professor que às vezes não encontra nem em universidade. (PROFESSOR 6).

Em contrapartida, o **perfil pessoal** de alguns destes professores é motivo de desinteresse por parte dos estudantes. Eles reconhecem a boa formação, mas não vem que isso possa automaticamente resultar num bom profissional. Muitos reclamam da falta de didática de alguns professores e da maneira como eles lecionam, sendo muitas vezes cansativas, retrógradas, autoritárias ou mostrando-se indiferentes aos estudantes e, por vezes, esquecendo que estão trabalhando com jovens estudantes do Ensino Médio. Muitos estudantes inclusive, não se sentem à vontade para perguntar, questionar, ser ouvido, sentir-se parte. É possível que este perfil se deva ao que diz este professor:

Os concursos que são abertos, pras áreas técnicas, principalmente, não vai exigir licenciatura, e aí você traz o profissional do mercado, alguém que tá acostumado a lecionar pro ensino superior tendo que lecionar pro ensino médio enfrenta barreiras maiores, mas não intransponíveis, né, vai muito da vontade, da disposição do docente. (PROFESSOR 6).

A maneira como os estudantes enxergam o professor em sala de aula está refletindo a realidade da relação **estudante-professor**. No que diz respeito à falta de didática, pode-se entender, que como o concurso para a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), na qual se encontram todos os profissionais docentes do IFPR, não exige a licenciatura, mas sim, a formação na área que o curso técnico abrange, realmente grande parte destes docentes não têm a licenciatura como base em sua formação superior, fato que se sabe comprometer a didática.

O **perfil de professor** do Ensino Superior, que muitos estudantes vêm nos professores, é reflexo da na proposta pedagógica da criação dos Institutos Federais que prevê o aproveitamento do docente para todos os níveis nos quais a instituição abarca: “A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino [...]”. (PACHECO, 2011, p. 14) e no Art. 4º, inciso III do Regimento do Instituto Federal do Paraná (ANEXO 2): “promover a integração e a

verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. Na teoria, portanto, a instituição pesquisada está de acordo com a organização pedagógica, porém na prática, parece não funcionar tão bem. O que os estudantes enxergam, muitas vezes, é somente o professor de Ensino Superior que se mostra indiferente as preocupações e desafios próprios da idade em que se encontram a grande maioria que cursa hoje o EMI. Fator este que gera o desinteresse.

No que tange à **formação dos professores**, conclui-se que a formação acadêmica é indiscutível, no entanto, os próprios estudantes sentem falta da didática propriamente dita de alguns professores em sala de aula:

Em relação aos professores, é uma qualidade técnica bastante boa, mas alguns não têm tanta didática, que você vê que se sentar e falar e conversar com eles, assim sobre alguma matéria em particular eles vão te explicar de uma maneira que você vai entender tudo, porque sabe que ele tem bastante conhecimento, tem bastante, mas não tem tanta didática, tem professores que é isso que falta neles, você vê que tem bastante conhecimento, vê que sabe tudo sobre a matéria, que se você sentar com a pessoa, ele vai te ajudar assim, te explicar de uma maneira mais, sei lá, que você possa entender, quando for no particular assim, do que um que não tem didática pra abrange a turma... (E6).

Além desta maneira como os estudantes enxergam os professores, que parece ser verdadeira, eles também questionam a **maneira como os professores apresentam suas aulas** e que pode ser determinante para gerar o desinteresse:

Se for uma aula de slide que o professor só tá lendo ou se ele tá falando pausadamente quase morrendo aí eu me distraio porque eu perco o interesse assim. Por mais que seja uma aula que eu goste, eu não consigo ficar ali ligada naquilo. Se eu vejo que a aula tá muito parada, eu já começo a voar assim, no pensamento, começo a fazer outra coisa. (E16).

Se a aula é teórica e não é prática eu viajo quase sempre. É que eu tenho mais facilidade com a parte prática, então se tem alguma coisa que mandam eu fazer, EU VOU FAZER COM A MAIOR FELICIDADE, as aulas passam mais rápido quando são práticas. Quando são teóricas o professor fica falando e eu tenho que ficar lá parada, sentada escutando parece que eu fico um tempão em sala, daí eu me distraio muito. (E19).

Muitos desses fatores foram abordados na primeira categoria. O fato de ficarem sentados, estáticos, remete novamente à educação bancária de Freire em que “[...] ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2014, p. 81).

Outro aspecto no mesmo depoimento foi o aparecimento da **alegria na escola**, tão preconizada por Snyders. Aparece na fala do estudante acima e é esta visão que leva Snyders (1988) a afirmar que:

De fato caberá sempre ao professor dar aos jovens consciência dos valores da juventude, fé nos valores da juventude. É testemunhando-lhes uma confiança naquilo que já são que o professor os ajudará a progredir em relação à satisfação cultural: ousarão enfrentar o difícil, não se recusarem a si próprios, recusar seus valores, mas elaborá-los, explicitá-los, elucidá-los para realizar saltos de ultrapassagem. (SNYDERS, 1988, p. 219).

O objetivo supremo do autor é que a escola se torne alegre para os estudantes. Ele considera um grande erro fazer com que os jovens internalizem que a escola irá se mostrar frutífera somente após seu término, a escola deve ser “[...] lugar de **alegria** para os jovens, enquanto jovens” (SNYDERS, 1988, p. 227).

Já existem na instituição diversos momentos nos quais a **alegria**, natural ao jovem, se faz presente, como nas atividades em que eles podem debater temas atuais e se manifestarem politicamente sobre outros tantos temas. A discussão bem atual sobre gênero, por exemplo, pode ilustrar muito bem um momento de alegria que muitos jovens estudantes encontram na escola. Ao contrário do que muitos professores e educadores pensam ser rebeldia, é nesta instituição que eles se sentem à vontade para falar o que pensam, não em suas casas. Nestes momentos de pensar e repensar os diversos temas que lhe são de interesse, a escola poderia se apropriar e guiá-los, não num sentido de condução única, mas no sentido de uma condução reflexiva sobre todos estes temas e aproveitar o interesse para alçar projetos maiores que ressignificarão a formação destes estudantes.

Concorda-se com a visão otimista do autor: “A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre os seus objetivos primordiais” (SNYDERS, 1993, p. 12).

Nas entrevistas foi detectada a importância do **papel do professor** nas respostas dos estudantes: 24 deles preferem vir à aula a pesquisar sozinho, ou combinar estes dois modos, e apenas 2 estudantes se manifestaram a favor de pesquisar sozinho porque quando se tem interesse a pesquisa flui melhor:

Vindo à aula. Porque ali você vai tá com outra pessoa te auxiliando, te amparando naquilo que você tiver dúvida, você pode perguntar, é outra ideia que você vai tá compartilhando, não é só você sozinho. (E20).

Se você fizer um pouco dos dois você vai obter mais conhecimento porque vindo à aula você vai ter o ponto de vista de uma pessoa, quando você pesquisa sozinho você vai o ponto de vista de muitas pessoas e vai formar o seu, se você conseguir juntar os dois você vai aprender melhor. (E19).

Acho que se a gente pesquisar sozinho, a gente não vai pesquisar, acho que vindo à aula o professor dá uma introdução pra gente, por exemplo, mostra o caminho e a gente faz outro caminho que daí a gente pede ajuda do professor e a gente aprende sozinho também, não sozinho, mas pega o fio da meada e vai embora, entendeu? Daí que eu acho que as duas partes se ajudam. (E26).

Acho que se a pessoa tem interesse, pesquisa sozinho que é mais eficaz, se não tem, tem que ter uma pessoa explicando. (E4).

Para Snyders, a **relação estudantes e professor** nunca será simples, mas “para que o aluno encontre **alegria** na relação, é preciso que ele se sinta e seja efetivamente levado a sério, tanto quanto um adulto [...] os alunos imploram ao professor que confie neles, a fim de que atinjam a **alegria** de ter confiança em si mesmos [...]” (SNYDERS, 1993, p. 81-82).

E por mais que os estudantes prefiram estar em sala de aula e que isso para eles seja sinônimo de aprender, um estudante comentou que

coisas que eu aprendo aqui dentro eu não vou aplicar futuramente. Aí eu penso que dentro da escola, a escola serve para dar conhecimento. Mas eu penso que é muito mais social e político do que um conhecimento exato... Dentro de sala de aula o que menos tem é debate, o que menos tem é esta relação entre professor e aluno (...). (E12).

Indagados sobre o que **mais gostam** nos professores (características pessoais e profissionais), as respostas formaram um uníssono para **características** como dinâmicos, divertidos, preocupados e motivados na profissão. Percebe-se que “No desejo se encontra a criatividade e a espontaneidade que conecta os professores emocional e sensivelmente com seus jovens. [...]” (HARGREAVES, 1994, citado por CONTRERAS, 2002, p. 209). Isso demonstra que estes estudantes valorizam aspectos como a afetividade dos professores e, inconscientemente ou não, atribuem seu próprio desempenho às características dos professores.

Em contrapartida, os professores com que os estudantes **menos se identificam** são aqueles que não demonstram de forma alguma interesse neles, são muitas vezes intolerantes e exigem um comportamento que não condiz com a idade dos estudantes como revelam estes fragmentos:

É muito superficial, eu acho. Assim, eles chegam, independente se a turma quer saber da matéria ou não, eles simplesmente ficam falando. A turma tá a maior zorra, todo mundo

pulando, conversando, saindo e entrando, comendo, falando no whatsapp, tudo, às vezes escutando música e eles não tão nem aí, continuam falando como se nada daquilo estivesse acontecendo porque eles só querem dizer que tão dando aula e pronto. Eles não estão interessados se você tá absorvendo aquele conteúdo, se você tá entendendo. (E16).

Têm alguns professores que são muito intolerantes. Eu acho que muitos professores para adolescentes de 16 anos, eles querem tipo, um comportamento... porque o (IF) ele é muito parecido como faculdade, mesmo sendo Ensino Médio, só que alguns professores querem exigir um comportamento de faculdade também. (E18).

Sobre estas posturas, concorda-se com Freire:

Preciso destacar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo [...] o que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 2006, p. 141).

Ao mesmo tempo, três estudantes revelaram não gostar do comportamento mais parecido com **amizade** que alguns professores parecem ter com os estudantes. Para estes, a relação estudante-professor deve ter um limite que não desvirtue a aula: *“Têm professores assim que por serem muito legais eles acabam esquecendo que são professores e eu acho que não vale isso, porque sendo aluno a gente vai sair daqui, sabe, sem saber.” (E14).* Ao mesmo tempo em que gostariam de serem ouvidos, de serem entendidos os estudantes também conseguem perceber a diferença entre atender a estas reclamações de forma profissional ou atendê-las de forma que não deixe os estudantes à vontade, causando, inclusive alguns constrangimentos. O fato de “esquecer” que se é professor priorizando uma relação de **amizade** é preocupante, pois se foi comentado por vários estudantes, este aspecto deve ser analisado com ética com todos os envolvidos.

Na próxima categoria serão analisadas as relações entre estrutura curricular e o estudante.

6.2.5 Categoria: Relação estrutura curricular e o estudante

Esta categoria pode ser encontrada nas questões de números 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12 e 13 da entrevista com os professores (APÊNDICE 5); pode ser encontrada nas questões 1, 2, 3, 4, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 da entrevista

com os estudantes (APÊNDICE 4) e nas questões de números 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12 e 13 da entrevista com as pedagogas (APÊNDICE 6).

Através da codificação axial proposta pela TFD, as subcategorias encontradas foram: **PPC; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; Complexidade; mudança do EMI de 3 para 4 anos; certificação do ENEM.**

Esta categoria levanta diversos aspectos que contribuem para o entendimento do (des)interesse dos estudantes no EMI. Antes da análise, buscou-se o referencial de currículo⁵⁴ da instituição no **PPC** (ANEXO 1). As referências usadas vão ao encontro do que a pesquisadora utilizou para conceituar currículo no capítulo 5. As visões se complementam, não tendo nada a refutar. Então, parte-se da afirmação de que o currículo “[...] é entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimentos proporcionados aos/as estudantes e está no centro da atividade educacional” (SILVA, 1995, p. 125).

Snyders, mesmo sem utilizar o termo currículo, pode explicar nesta passagem o que a escola prevê:

No âmago, toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia - os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo de homem que se espera ver sair da escola. (SNYDERS, 1988, p. 11).

Inicia-se esta discussão pelo conceito-chave desta pesquisa, a **transdisciplinaridade**. Os professores que se manifestaram sobre este conceito têm opiniões que se complementam e não se anulam, sendo esta a definição que mais se aproxima do pretendido nesta pesquisa:

⁵⁴ O referencial de currículo do PPC pode ser visto neste trecho: “Para Veiga (1996), devemos entender o currículo como algo que vai além de uma organização formal e não simplesmente um conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, que compõe a atividade de uma escola, mas sim um conjunto articulado com certa ordenação para seguir uma determinada direção. Esta autora afirma que o currículo é um elemento de importância da organização escolar, pois implica na interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo. Segundo Costa (1998), “currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regido por uma determinada ordem estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo”. Saviani (1998) complementa essas ideias ao afirmar que o currículo é uma construção social do conhecimento e o conhecimento escolar é um processo dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses. Assim, Saviani (1996) afirma que o currículo enquanto “construção social resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas” (PPC, p. 5).

Ultrapassar o limite de disciplinas, ver o conhecimento de uma forma mais complexa. Ter uma noção da complexidade dos fenômenos, uma noção da complexidade do conhecimento, e realmente não ter mais aquela fragmentação, de que a “minha disciplina”, a “minha área” e talvez estudar grandes temas, grandes problemas, e cada profissional com a sua especificidade contribuiria para enriquecer aquela ideia. (PROFESSOR 7).

Assim:

O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela [...] é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral [...] assim a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se uma questão candente. (PISTRAK, 2000, p. 34-35).

Muitos utilizaram o conceito de **interdisciplinaridade** “alongado” para definir a **transdisciplinaridade**, vezes por desconhecimento do que seja, vezes por conhecimento superficial, vezes por descrença na ideia:

Eu entendo que seria trabalhar temas em que eu conseguisse, nesses temas, abordar diferentes áreas de conhecimento e conversar com diferentes professores de outras áreas, tentando fazer um trabalho em conjunto onde o aluno consiga identificar no mesmo tema diferentes áreas, Física, Geografia, Matemática, ou até mesmo áreas que a princípio não têm muito a ver com Física, como Filosofia ou Sociologia, por exemplo. Eu sempre converso com os alunos que o conhecimento científico, ele serviu muito a outras áreas do conhecimento. (PROFESSOR 4).

Aquilo que é além (...) mas acho muita viagem isso, (...) a interdisciplinaridade já um sonho, a trans então é surreal. Vai além da inter, é transcender conhecimento. (PROFESSOR 1).

Eu acho que é esse processo de flutuação, né, entre as áreas, então (...) não basta, apenas, dialogar, mas você pensar em uma produção em que não fique restrita, (ah) uma ou duas disciplinas, acho que seria uma integração, se é possível, num sentido mais pleno, né, dialogando com essas áreas. É interessante vivenciar isso, essa perspectiva da formação linear ou algo do tipo (...). (PROFESSOR 6).

Ai, isso é difícil pra mim. É você, é... trabalhar o teu conteúdo envolvendo outras disciplinas? Então, eu sinto dificuldade, sempre levantaram essa questão da como é a palavra difícil? A transdisciplinaridade com geografia, não sei, com matemática até eu consigo, trabalhar junto, ai eu não sei se os professores trabalham assim, né, porque vc teria que reunir o grupo, e o que que vc pode envolver, né, num determinado assunto, especificamente na contabilidade, eu acho difícil, não é fácil. (PROFESSOR 5).

A corresponsabilidade de professores especialistas em áreas diferentes do conhecimento em desenvolver atividades pedagógicas sobre o mesmo conteúdo, a partir das singularidades de sua área. (PROFESSOR 8).

A ideia realmente é algo que percorra todos os ramos, às vezes você tem um tema comum que é comum a todos. A transdisciplinaridade eu sempre penso que é algo que esteja mutável e repasse de um para o outro. Se ela é aplicada ou não, se ela é viável ou não, os planos de curso dizem isso, as disciplinas são transdisciplinares, os temas. Mas vai cair naquilo que eu já falei para você, algumas vezes essa falta de conversação implica, o que que é muito comum a gente ver em sala de aula? Você cita sobre um tema, você começa a

falar sobre alguma coisa e o aluno fala "professor, a gente já viu isso com um outro professor de outra disciplina", e sem a gente saber. (PROFESSOR 2).

Para a **Complexidade**, ou Sistema Complexo, há uma clara distinção entre a **inter e a transdisciplinaridade**:

[Morin] Define interdisciplinaridade como colaboração e comunicação entre as disciplinas, guardadas as especificidades e particularidades de cada uma. Já por transdisciplinaridade entende o intercâmbio e as articulações entre elas. Na transdisciplinaridade há a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados. (PETRAGLIA, 1999, p. 74).

Pistrak (2000) alerta:

O complexo na escola do 2º grau não é uma concentração de todas as disciplinas de ensino, em todos os momentos, em torno de um aspecto qualquer do tema dado, mas a subordinação destas disciplinas a uma única ideia, a um único objetivo para o qual tendo o complexo selecionado. (PISTRAK, 2000, p. 143).

É a reforma do pensamento que passa a contextualizar os conhecimentos e estabelecer as relações, o que é proposto pela Complexidade e “Cabe aos professores o início da reforma do pensamento, que parte do simplista e linear para o complexo” (PETRAGLIA, 1999, p. 75)

No entanto, há um erro muito comum em selecionar determinados conteúdos ou temas a partir de um assunto ao acaso que em nada se relaciona com a realidade atual (PISTRAK, 2000, p. 136). Freire que não escreveu sobre os complexos pode ainda auxiliar, pois considerar a realidade do estudante e seus interesses não é exclusivo da **Complexidade**:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 2006, p. 123).

Ao contrário, “O estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual” (PISTRAK, 2000, p. 137) e mais ainda, cada disciplina deve ser organizada de acordo com sua necessidade para os

objetivos da escola e aqui de cada curso, tendo até mesmo que diferenciar o tempo destinado a cada uma para que não haja conteúdos com pouco tempo para serem desenvolvidos na ótica do complexo. E prioritariamente o trabalho pelo complexo só pode ser feito pelo coletivo dos educadores.

A pedagoga a seguir traz novamente uma subcategoria analisada anteriormente, a **relação núcleo comum e núcleo técnico**, para definir a transdisciplinaridade:

Tem uma divisão muito grande entre o conteúdo técnico, aqui a gente percebe bem isso e o conteúdo de núcleo comum. E de maneira nenhuma quando se é pensado esse currículo se pensa que deveria se perpassar, os conteúdos deveriam estar integrados entre... Então tem essa divisão, e ela é visível tanto no trabalho, no dia a dia, a gente percebe, dependendo das ações, núcleo técnico pra definir algumas coisas e o núcleo comum outras. Eles se dividem completamente. A transdisciplinaridade então seria esta união, pensar este currículo junto. (PEDAGOGA 2).

Para Petraglia (1999), o currículo na maioria das vezes “[...] peca tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes” (PETRAGLIA, 1999, p. 69).

Outra pedagoga demonstrou conhecimento da **Complexidade** e de sua conexão com a ideia de transdisciplinaridade:

Transdisciplinaridade seria um passo além do que a gente chama de interdisciplinaridade, né, o interdisciplinar é aquilo que busca então estabelecer as relações entre as disciplinas trabalhadas num projeto único fazendo (né) fazendo com que todas as disciplinas dialoguem, com este projeto único, enfim, a transdisciplinar seria um passo além disso no sentido de que deste processo de relação entre as disciplinas (é) meio que nasceria uma outra coisa (...) se constitui uma outra coisa, é... uma coisa bem difícil de se conseguir, uma coisa transdisciplinar. É meio ... Fica muito próximo ali da ideia da base do pensamento da complexidade, mas fica muito próximo da ideia de híbrido também, né... ele é parte de um, parte de outro, mas não é nem um nem outro, é uma terceira coisa que tem características de um e de outro mas que tem sua identidade própria, né. (PEDAGOGA 1).

A explicação a seguir demonstrou profunda familiaridade do respondente com a transdisciplinaridade por se tratar da contextualização dos fatos, da relação com o macro, que prevê a complexidade que “Busca de todas as relações que possam existir entre todo o conhecimento” (PETRAGLIA, 1999, p. 74):

O termo Revolução, usado comumente na História, vem de uma relação dos movimentos dos astros, da Astronomia. Que também é uma relação que eu gosto de abordar, por exemplo, a palavra revolução era quando se observava alguns planetas e percebia, do ponto de vista da Terra, que eles faziam um laço na sua trajetória. Pensava-se que a Terra era o centro, então quando você olha visto da Terra você vê alguns planetas fazendo a revolução. Então, se

colocava que se os céus, que são perfeitos lá, estão em revolução, então aqui na Terra também vai ter uma revolução. E aí a palavra revolução é isso, revirar, dar uma volta em torno do eixo. Quer dizer, era um movimento que era contraditório. Nessa época o dito era que os céus eram perfeitos, então existia uma mecânica celeste e uma mecânica terrestre. Então, esse tipo de relação eu tento abordar com os alunos até para eles conseguirem fazer uma relação com História, com Filosofia [...] Então eu tento contextualizar desse jeito. Pode não ser uma transdisciplinaridade perfeita, e aí eu converso com alguns professores para a gente tentar alinhar o texto, mas não existe uma uniformização dos conteúdos tratados. Eu procuro com os professores o que eles estão falando, por exemplo, de História, Filosofia. Quando eu faço isso, com alguns a gente consegue. Mas isso não é pensado como instituição. A Instituição não pensa isso, "vamos tentar integrar os conteúdos para a gente falar uma coisa junta". Ou, "vamos mudar a ordem para a gente conseguir falar". Isso não é institucional, é mais pessoal, talvez estilo, não sei. (PROFESSOR 4).

Entretanto, este depoimento foi único e é perceptível que “[...] as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem” (PETRAGLIA, 1999, p. 69).

A proposta da **Complexidade** possibilita

[...] compreender este ou aquele aspecto da vida contemporânea, entregando-lhes rapidamente uma visão geral do conjunto do tema, explicando-lhes os temas secundários e as tarefas particulares específicas de cada disciplina no complexo dado. Em seguida, começa o trabalho independente de cada especialidade, mas de acordo com o programa e com o plano cujo princípio de unidade é o tema geral do complexo. (PISTRAK, 2000, p. 149).

Todavia, pelo desconhecimento da proposta ou mesmo da existência desta proposta, a ideia de transdisciplinaridade se assemelha à criação de falsas relações que não contribuem para tecer o conhecimento:

[...] não devemos procurar pontos de contatos artificiais. É muito mais importante que cada disciplina não perca de vista, em seu trabalho independente, a relação que a liga ao complexo geral, e faça tudo para esclarecê-la, fixando a atenção dos alunos na ideia fundamental que é comum a todo complexo. (PISTRAK, 2000, p. 150).

Até mesmo Freire reforça o pensamento do dever da escola para com “uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro, ou um problema ao outro” (FREIRE, 2014, p. 84).

Outro aspecto que não estava contemplado nas entrevistas foi surgindo ao longo delas e merece destaque por ter sido citado diversas vezes como um dos

motivos que podem gerar o desinteresse dos estudantes do EMI. Contrariamente ao senso comum, estudantes, professores e pedagogas concordam, em maioria, com a **mudança do currículo dos cursos médios integrados de três para quatro anos**, discussão que está sendo cogitada em nível nacional, como relata esta pedagoga:

Em nível nacional isso está sendo pensado, o ensino médio, não é só aqui, mas na maioria das escolas causa o desinteresse, esse inchaço nesse currículo, o jovem tem que aprender muita coisa que ele jamais vai usar, então talvez uma reestruturação curricular da estrutura mesmo do currículo, da organização do ensino médio. (PEDAGOGA 1).

Acreditava-se anteriormente à pesquisa que o ano a mais seria unanimemente rejeitado por ser um “atraso” para os estudantes. A pesquisa trouxe outra opinião. Com exceção de dois estudantes e um professor que acreditam serem os três anos suficientes para o EMI, o restante concorda com a mudança, visto inclusive que há uma comissão instituída para este fim: a discussão dos prós e contras desta mudança. Todos os grupos estão envolvidos: professores, estudantes, pedagogas e demais servidores. No entanto, nenhuma decisão foi tomada.

Analisando criticamente esta questão, não se vê benefícios em **aumentar o número de anos do EMI**, a proposta não peca no número de anos que ocorre o curso, mas sim, na forma como está organizado seu currículo. Disciplinas estanques que mais fragmentam do que tentam estabelecer conexões, professores reivindicando mais horas/aula para a sua disciplina, pois julgam ser mais importante que outras disciplinas, atividades programadas para um tempo pedagógico visualizado em horas e, não em conteúdos/temas tecidos e traçados em uma trama da Complexidade dos fenômenos que ocorrem hodiernamente. É visto que se o EMI passar de 3 para 4 anos no mesmo formato que ocorre agora, nada adiantaria. Alguns aspectos práticos seriam amenizados, mas não é a cerne do problema.

Para os estudantes esta mudança significaria uma carga horária mais “tranquila”, que permitisse uma preparação mais adequada ao curso técnico e um aprendizado mais aprofundado de conteúdos que parecem estar sendo “descartados” pela escassez de tempo. O currículo seria melhor organizado e para o curso em questão atividades como o estágio obrigatório e o TCC poderiam ser melhor aproveitadas. Há ainda a questão das **dependências**, discutidas na categoria **(Des)interesse do estudante na escola**. Os estudantes acreditam que o número deles em dependência diminuiria, pois a carga horária não seria mais tão

“puxada” e o desempenho nas disciplinas seria melhorado, apesar de que o entendimento de alguns não descarta a ideia da preparação para o vestibular, ainda que vejam a “vantagem” de ficar mais um ano no ensino médio, e “sair na frente” por ser um técnico:

Eu acho melhor porque querendo ou não eu acabei fazendo em quatro anos porque eu cheguei aqui e acabei pegando DP e a maioria das pessoas pega DP [...] Ninguém chega ao terceiro ano com a turma desde o início. Acho que não teve nenhuma turma desde o início que ficou com todas as pessoas porque vão se perdendo. É muito puxado que nem no meu curso é o único que tem estágio obrigatório mais o TCC. Tem curso que não tem nada disso, nem TCC, nem estágio. Então pra gente fica mais puxado ainda que a gente tem o TCC e o estágio obrigatório (200 h), mais todas essas matérias. Não tem como. (E16).

Eu gostaria que o meu curso não tivesse estágio obrigatório. É, ou se tivesse, ele fosse de quatro anos, assim. Porque eu preferia estudar no terceiro ano manhã e à tarde não queria fazer estágio obrigatório e se a gente tivesse, vamos supor assim, mais tempo pra fazer o TCC porque se a gente vai ter o TCC a gente precisa de mais um tempo e não só ficar igual aos outros cursos, sei lá. Administração não tem TCC e nem estágio obrigatório e à tarde eles podem fazer o que eles quiserem. Além de estudar a gente tem o estágio obrigatório que são só duzentas horas, mas a gente acaba optando, no meu exemplo eu fiquei por causa do dinheiro, assim que eu recebia, não era muita coisa, mas, aí se tivesse então que fosse quatro anos, vamos supor, fazia TCC no quarto ano. Sem estágio obrigatório no quarto ano, deixar a gente sabe, porque daí a gente ia conseguir estágio, TCC e vestibular. (E6).

Eu acho que seria muito melhor se tivesse quatro anos de técnico ao invés de três, porque, o que acontece é que com três eles compactam tudo a matéria e cada professor tem que se ralar para poder passar a matéria dele no tempo que ele tem para passar e aí os professores, isso quando é matéria regular, mas com os professores da técnica também, só que os da técnica têm uma estratégia diferente, porque como a matéria deles não é, não cai no ENEM, o que eles fazem daí, se não dá tempo eles, no final do ano eles largam o conteúdo que faltou. (E17).

Seria interessante mudar o tempo do curso, né, de três pra quatro anos (...) porque de qualquer forma a maioria, a grande maioria do pessoal que conheço aqui termina o curso em 4 anos. Porque teria tempo, um bom tempo assim, tanto para concluir as matérias, tanto para fazer o estágio, fazer um cursinho quem vai fazer vestibular. Acho que o pessoal escolheria o IF, pensando bem você não “taria” um ano atrasado porque você sai com o técnico daqui. (E23).

Outro ponto a ser considerado e discutido é a **certificação do ENEM**:

Outra questão dos 3 ou 4 anos é o problema dos 18 anos, ou seja, o moleque sairia daqui já maior de idade, ele sairia 1 ano depois do que a média dos outros alunos das outras escolas, ele faria o Ensino Médio em 4 anos, logo, ele, sei lá, seria 1 ano atrasado em relação as outras pessoas. Então tem muita gente que acha que isso faria com que os alunos abandonassem o terceiro ano, fossem fazer (ENEM), pedir certificação para o (ENEM), sabe, então teria que mudar essa cultura nos alunos e nos pais. (PROFESSOR 2).

Segundo o Guia de **Certificação do Exame Nacional do Ensino Médio** (2015), a certificação do Ensino Médio é concedida àqueles que não concluíram na

idade própria, sendo a idade própria aquela que compreende dos 4 aos 17 anos para conclusão da Educação Básica⁵⁵, respaldado pela LDB. Portanto, se o estudante que estiver cursando o EMI completar 18 anos⁵⁶ (exceção que, se transformar o EMI para 4 anos, será o normal) e não completar o curso, poderá solicitar a certificação somente do ensino médio, sem as disciplinas técnicas pela nota do ENEM, uma brecha da Lei que deve ser revista para o caso específico da oferta e preenchimento de vagas federais para o EMI.

Para um dos professores, o entendimento de 4 anos é discutido na instituição por alguns professores, no sentido de “beneficiar” uma ou outra disciplina, ou ainda intensifica a “disputa” entre o núcleo técnico e o núcleo comum. Entendemos que o enfoque da discussão não é este e nem deve ser pensado desta maneira simplista e fragmentada. Aumentar ou diminuir uma ou outra carga horária de disciplina apenas intensificaria a fragmentação já bastante presente nas disciplinas do Ensino Médio.

E vista toda a discussão, deve-se ter como princípio o que esta professora ressalta:

Eu acredito que, quanto mais a gente conseguir avançar num sentido de ter uma educação que tenha mais sentido, né, saber o que que é o ensino médio integral. O que é, qual o objetivo, né. Que a gente consiga rever algumas questões educacionais básicas, né. Essa fragmentação de disciplinas, o volume excessivo de conteúdos, né. Eu acho que, na verdade, é a escola que produz o desinteresse, né. Imagine essas criaturinhas de 14, 15, 16 anos, e dizer que esse ser não tem interesse pelas coisas. Eu acho que seria uma coisa estranha, se ele não tem interesse é óbvio que vai existir um interesse maior por uma área ou outra, isso é esperado, mas um desinteresse geral acho que é erro nosso. (PROFESSOR 7).

O desinteresse existe, mas somente buscando o que interessante é que ele pode ser amenizado. O currículo está numa teia que deve interligar além de outros elementos, tempo pedagógico, conteúdos contextualizados, relações professor-aluno-comunidade escolar-comunidade externa, entre tantos outros que devem estar presentes na escola. É urgente a reforma do pensamento, proposta pela

⁵⁵ Artigo 4º, inciso I, da LDB (Lei nº 9394/96).

⁵⁶ Além de completar 18 anos até a data da primeira prova do ENEM, o interessado na certificação deve também atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do Exame e atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação (BRASIL, 2015, p. 8).

Complexidade e o entendimento e a compreensão dos conhecimentos que hoje estão dispersos, disfarçados de informações, como afirma Morin (2015)⁵⁷

Antes de mais nada, é verdade que informação não é conhecimento. Conhecimento é a organização das informações. Então, estamos imersos em informações e como elas se sucedem dia a dia, de certa forma, não temos como ter consciência disso. De outra parte, os conhecimentos, como eu disse, estão dispersos. (MORIN, 2015, s.p.).

Somente assim, a escola fará sentido para estes jovens estudantes que assim como o restante da sociedade estão imersos por informações e sedentos por conhecimentos. “O objetivo do ensino deve ser ensinar a viver. Viver não é só se adaptar ao mundo moderno. Viver quer dizer como, efetivamente, não somente tratar as grandes questões de que falamos, mas como viver na nossa civilização [...]”. (MORIN, 2015, s.p.)

6.2.6 Categoria: Formação e mercado de trabalho

Esta categoria pode ser encontrada nas questões de números 1 e 2 da entrevista com os professores (APÊNDICE 5); pode ser encontrada nas questões 1 e 17 da entrevista com os estudantes (APÊNDICE 4) e nas questões 1, 2 e 3 da entrevista com as pedagogas (APÊNDICE 6).

Através da codificação axial proposta pela TFD, as subcategorias encontradas foram: **entendimento da função do EMI; retorno financeiro; motivação; futuro profissional; vínculos afetivos.**

Esta última, mas não menos importante categoria, define **o que os estudantes do EMI do curso de Contabilidade pensam, sentem ou refletem sobre a função do curso** e modalidade escolhidos, pois “Há um sentido não só do conhecer, mas do querer, no desejar, no amar e no sentir e a significação das coisas estaria vazia sem que o sujeito a elas desse um sentido” (WERNECK, 1991, p. 154-155).

Como já foi visto, a grande maioria dos estudantes não pretende continuar na área técnica, tampouco na área escolhida, optando por continuar os estudos numa graduação, de preferência em outra área.

⁵⁷ Entrevista concedida ao portal “Fronteiras do Pensamento” em 05/03/2015. Disponível em <http://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-compreensao-humana> . Acesso em: 21 jul. 2016.

Essa constatação, vista na categoria inicial, remete às perguntas: qual é o **entendimento então que estudantes, professores e pedagogas têm do EMI** e qual seria a função dele?

Este fragmento da resposta de um estudante reflete a real **função do EMI**, mas que não acontece efetivamente e dialoga inclusive com a categoria que trabalhou a integração:

A função do ensino médio integrado, eu acho que é, ai, meu Deus, eu acho que é na verdade feito para as pessoas que, tipo, já se identificam com aquela área, no caso, tipo, uma pessoa que já tem a intenção de fazer contabilidade faz o ensino técnico em contabilidade para você já integrar com as matérias do ensino médio, que na verdade, eu acho, não é uma coisa que tem acontecido muito, essas matérias não têm sido muito integradas assim, tem bem essa separação, está certo, tem as matérias singulares e tem as matérias técnicas, mas eu acho que a ideia principal seria você juntar tudo para a pessoa que já tem intenção de fazer aquilo na, de ter aquilo na carreira, a pessoa já integrar, integrado, né, como diz a palavra. (E17).

Este professor transpõe para o aspecto legal da criação, como visto no capítulo 4:

O Ensino Médio no Brasil possui, segundo a LDB, três funções objetivas: preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, a formação para a cidadania e o seu desenvolvimento pleno como sujeito em todas as suas dimensões. Soma-se a elas, no caso específico do Ensino Médio Integrado, a preparação técnica de excelência na área escolhida. Cabe ressaltar que os desafios encontrados na educação pública brasileira são potencializados ainda mais com o acréscimo desta última tarefa. (PROFESSOR 8).

De fato, o desafio é grande e, tomando como referência esta pesquisa, pode-se perceber que este pensamento é legítimo.

Todas as respostas, nos três grandes grupos, convergiram para a preparação para o mercado de trabalho como a função primordial do EMI, ao passo que isto se torna uma grande contradição, pois se é o preparatório para o mercado de trabalho, ou para uma carreira, e os estudantes que ali estão não saem diretamente para o mercado de trabalho tampouco se envolvem com a área, há uma falácia a ser desvelada e discutida. Contradição esta observada somente por este professor:

A ideia seria que, justamente por ser integrado, seria mais estimulante para o aluno. Que é a formação para o trabalho trouxesse um interesse a mais. É curioso que o tema da pesquisa vai falar sobre a questão do desinteresse, ou do possível desinteresse quando, teoricamente, a ideia seria que o ensino profissional traria uma motivação a mais pois o aluno teria conteúdo e atividades que poderiam despertar o seu interesse ainda mais até, do que só as disciplinas do ensino médio, né. (PROFESSOR 7).

O PPP⁵⁸ da instituição lança uma reflexão e ele pode ser considerado atualmente o grande desafio que o professor citou:

Formar para o mercado de trabalho significa formar para o modelo atual (que é flexível), pode ocorrer, ainda, que podemos formar agora dessa maneira e depois o mercado poderá pedir outro formato. A questão é: que caminho devemos tomar? Nesse sentido, a defesa do Instituto no momento da construção deste documento vai na direção de formar para o trabalho, ou seja, que o aluno seja capaz de se apropriar dos conhecimentos tecnológicos modernos e dos conhecimentos gerais para poder pensar e agir, criando condições de melhorar o mundo e não apenas se adequar a ele. (PPP, p. 20).

Cinco respostas direcionaram para a formação integral do cidadão que o EMI proporciona:

É exatamente essa função de proporcionar ao estudante, ao discente, né, as disciplinas do núcleo comum que faz parte da base curricular normal de qualquer instituição de ensino médio contudo ele pode agregar esse conhecimento a uma área técnica, né, escolhida por eles, onde eles podem estar inseridos no mundo do trabalho e essa questão do integrado é integrar mesmo além do núcleo comum com as disciplinas técnicas, é proporcionar a interdisciplinaridade entre as disciplinas do curso. E assim formar, né, um discente preparado pra sociedade com conhecimentos e formação integral. (PROFESSOR 1).

A função é de formação do aluno, de uma formação ampla e geral. [...] Então eu vejo o aluno como simultaneamente aprendendo 2 áreas de conhecimento, uma técnica, em tese voltado ao trabalho, e uma acadêmica, núcleo comum, voltado ao conhecimento geral. (PROFESSOR 4).

O que geralmente esquecem é o principal que é a formação cidadã. E aí sim entra a formação pro mundo do trabalho, além do conhecimento científico e do conhecimento técnico. (PEDAGOGA 2).

Formação profissional não deixando de lado toda a formação científica, cidadã, enfim, ética, estética própria do ensino médio. E relacionando estes conhecimentos, por isso (...) integrado. (PEDAGOGA 1).

Pois é, eu acho que serve pra me formar como pessoa e também para me dar uma base para algum emprego que eu tenha, para que quando for entrar em algum emprego eu não tenha que aprender tudo do início. (E21).

⁵⁸ As duas pedagogas entrevistadas alegaram não participar da elaboração do PPP, pois a versão mais atualizada ainda está em fase de reestruturação estando vigente a versão de 2012. Quando perguntado aos alunos (no questionário inicial aplicado a todos os estudantes do EMI do *Campus Curitiba*) sobre o conhecimento de um documento norteador da escola 49% alegaram não conhecer o documento.

As duas últimas não utilizaram as palavras “integral”, “formação cidadã”, “formação ampla”, mas a essência revelou o mesmo significado que os fragmentos anteriores.

Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. (KUENZER, 2002, p. 17-18).

Alguns estudantes (6) enxergam o curso técnico como uma ponte “mais curta” para começar a ter **retorno financeiro**, por mais que este retorno seja a princípio para custear uma graduação.

[...] a profissão de aluno é provavelmente a única que comporta na sua definição não permanecer a seu nível, elevar-se incessantemente e, neste sentido, é uma profissão particularmente difícil; não nos surpreendemos se determinados alunos preferem um emprego assalariado [...] o objetivo é perceptível de maneira mais direta e eles têm a sensação de já se integrarem no mundo dos adultos. (SNYDERS, 1988, p. 221).

Na visão deles, o diferencial que eles têm se transforma em algo palpável e isso, para eles, é muito importante para a **vida futura** em sociedade, no sentido de a escola se reduzir ao

[...] confronto de dois mundos estanques, cujo único elo seria esta famosa utilidade para mais tarde. De um lado, os jovens impacientam-se com o único valor que lhes parece incontestável, [...] o orgulho de sua juventude. De outro uma cultura que cai sobre eles sem os atingir, sem mesmo que eles sintam alegria ao atingi-la. (SNYDERS, 1988, p. 190-191).

Além de ser uma “prévia” do que o estudante pretende seguir ou não:

É pra você ter uma carreira, tipo, você faz o Ensino Médio que é o que você vai ter que fazer que é obrigatório mesmo, mas é um a mais que você já sai preparado assim pra trabalhar que daí você já vai ter uma carreira. E eu acho que também que alivia muito na sua escolha de faculdade porque você não tem mais toda aquela pressão: Ai, meu Deus, eu preciso ter uma carreira, já tenho uma carreira, sem muito esforço, assim. Lógico que teve muito esforço, não tanto como uma faculdade. (E16).

Vou fazer o curso técnico que pelo menos eu já saio com a carreira, que a minha preocupação era entrar muito tarde na faculdade porque quem não tem família boa, com dinheiro assim, você fica muito preocupada em ter uma carreira, ganhar dinheiro. (E16).

No final é só pra procurar uma estabilidade financeira pra depois você fazer alguma coisa que você realmente se divirta. Infelizmente essa é a vida que eu tenho dentro da sociedade. E

muitas pessoas também. Dinheiro traz felicidade? Não A felicidade, mas uma parte da felicidade em certas pessoas, então por exemplo, eu gostaria de viajar o mundo. Eu não tenho dinheiro pra isso e como a gente faz isso? Como a gente consegue esse dinheiro? Trabalhando. (E17).

Eu acho que é você ter uma formação logo no fim do ensino médio, pra vc já sair podendo trabalhar, já agilizar. Facilita bastante. (E25).

Por dar uma ideia para o adolescente do que ele vai querer ou não para si futuramente, não perdendo tempo e dinheiro com o que não sabia não querer na faculdade. (E2).

O ensino integrado tem a função de sustentar a ideia de uma futura profissão. (E3).

E novamente a visão de “espera” ou de uma promessa para algo **futuro** é vista aqui. E muitas vezes o cenário corresponde à citação abaixo:

Milhares e milhares de alunos que gentilmente fazem seu trabalho, não se saem tão mal, mas vão à escola sem nenhum entusiasmo como um empregado vai a seu escritório. Suas ambições limitam-se a garantir sua aprovação para a série seguinte e assim, porque não se deixa de repeti-lhes para preparar seu futuro; [...] no fundo estudam para ter a paz esperando trabalhar para ter o salário. [...] Eles não repugnam a escola, mas de preferência esperam que isto passe [...]. (SNYDERS, 1988, p. 189).

Mas esta espera não deve ser um momento de sofrimento e angústias. Como foi visto nesta análise, os estudantes almejam ser escutados, ouvidos e o que é proposta curricular da Complexidade, se não esta união de pensamentos? O diálogo deve ocorrer em todos os momentos da prática escolar. Todos os envolvidos neste processo devem se engajar para esta reconexão de saberes, articulá-los através das vivências de cada um e dos acontecimentos globais, compreendendo enfim a realidade que se está inserido, no sentido macro e no micro também, entender-se também é entender o mundo, estabelecer estas conexões é assumir-se como um ser complexo (MORIN, 2000).

No entanto, Pistrak salienta:

Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (PISTRAK, 2000, p. 42-43).

Estes estudantes se manifestaram de forma contrária sobre o **retorno financeiro** ser o único objetivo de se ter uma formação:

É a cultura da nossa sociedade, que a gente tem de que dinheiro é uma forma de recompensa. (...) Pra mim a minha recompensa seriam as pessoas, não o fato do dinheiro. O dinheiro é extremamente importante, porque é o dinheiro que move a sociedade, o dinheiro que faz as pessoas pensarem de forma totalmente diferente, porque (cara) a gente vive num capitalismo. O capitalismo é o dinheiro. Você trabalha, você tem o direito de comprar ou vender o que você quer e nesse meio todo você cria um vínculo social. Mas (tipo) na minha opinião não é o dinheiro que é a base de qualquer coisa. (E1).

Só que isso vem da forma como isso é passado pra nós (...) nós não somos pessoas, não vemos o próximo, nós não nos preocupamos. [...] as pessoas saem da escola com uma mente superpequena, entendeu? Intolerantes, pessoas que não se preocupam com várias coisas, entendeu? [...] pessoas com visões de mundo muito pequenas. As pessoas se preocupam muito mais no dinheiro do que ser um indivíduo na sociedade. Hoje em dia tá muito mais voltado para o capitalismo do que pra parte de você ter um conhecimento. (E11).

Este último fragmento parece se assemelhar ao discurso de Freire: “[...] o que a juventude denuncia e condena é o modelo injusto da sociedade dominadora” (FREIRE, 2014, p. 208).

E as opiniões vão ao encontro da visão de Ferreti (2014) sobre o trabalho, visto que para o autor o trabalho

[...] não é entendido simplesmente como a realização de uma atividade cujo maior objetivo é a produção do valor de troca e da mais-valia, mas da perspectiva ontológica, ou seja, como dimensão fundante e, por isso, central, na constituição do ser social. (FERRETI, 2014, p. 8).

Contribuindo para a discussão - educação e trabalho, educação e escola técnica – Saviani (2006), sem dúvida, pode elucidar alguns fatores relacionais do Ensino Médio e o seu papel na relação com o trabalho.

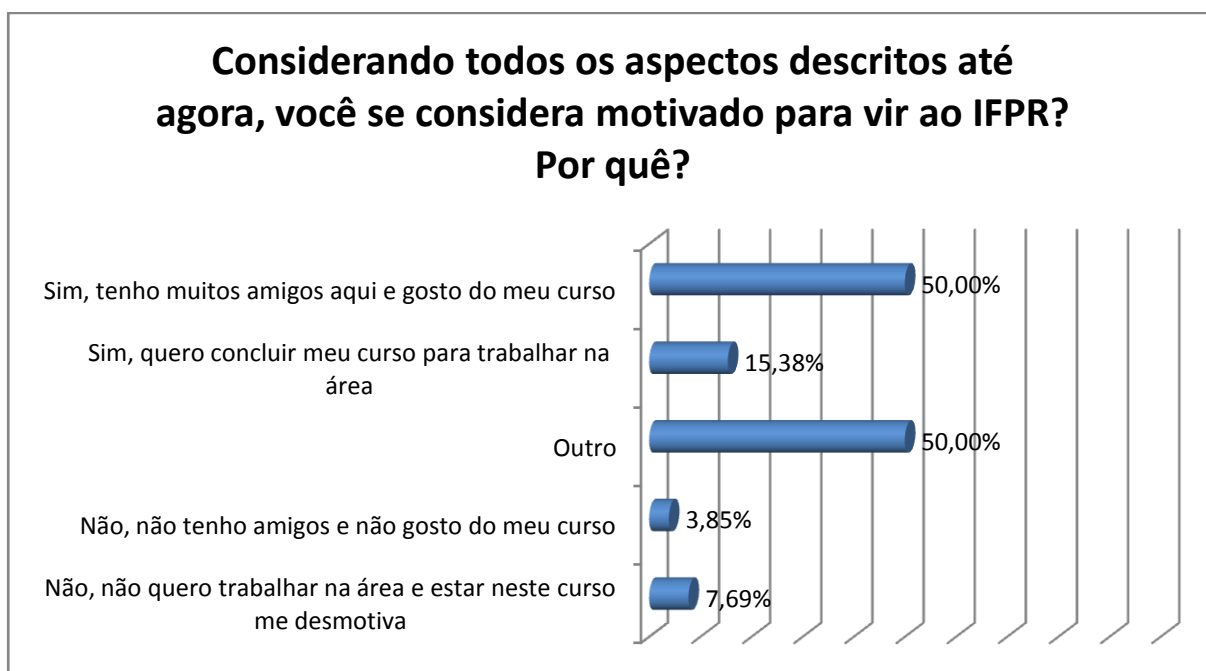
O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho [...] esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2006, p. 14-15).

Pistrak (2000) entra na discussão de trabalho e formação elencando três passos:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática da vida; 2. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente; 3. Ela deve acostamá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (PISTRAK, 2000, p. 90).

Frente a toda discussão e análise deste capítulo, finaliza-se com a última questão lançada aos estudantes: “Considerando todos os aspectos descritos até agora você se considera **motivado** para vir ao IFPR?”

GRÁFICO 30: CONSIDERANDO TODOS OS ASPECTOS DESCRITOS ATÉ AGORA VOCÊ SE CONSIDERA MOTIVADO PARA VIR AO IFPR?



Fonte: A autora (2016).

Duas opções tiveram o mesmo número de respostas: a opção “Sim, tenho muitos amigos aqui e gosto do meu curso” e “Outro”, sendo que nesta opção foram listados motivos como: gosta de muitas coisas dentro do IFPR; reconhece a importância de estar numa instituição federal; gosta do IFPR, mas não do curso; e necessidade de terminar o curso técnico para começar a trabalhar; porém o que mais se destacou foi “Sim, tenho muitos amigos e não gosto do meu curso”. Qualifica-se que “Um dos orgulhos, uma das alegrias que os jovens reivindicam é ter

muitos companheiros, e bem diferentes, e viver muito com eles [...]” (SNYDERS, 1988, p. 26), e ainda “tenho meu lugar, sou reconhecido” (SNYDERS, 1988, p. 26).

Considera-se, portanto, que o “gostar” ou não do curso em nada se relaciona com o **futuro** destes estudantes na área. Os **vínculos afetivos** com outros estudantes influencia muito mais a permanência deles na Instituição do que a promessa de uma carreira, “o que salva a escola de ser um inferno [...] são os amigos, a ligação com os jovens da mesma idade” (SNYDERS, 1993, p. 75).

Apresentando uma síntese avaliativa da análise dos dados como um todo, observou-se que a aplicação das entrevistas foi de suma importância para se elucidar sobre os diversos fatores que geram o desinteresse dos estudantes do EMI, bem como o que gera o interesse destes mesmos estudantes. A função da escola para estes estudantes é o pano de fundo da maneira como eles vivenciam o EMI, em sua essência, perpassando também pela maneira como eles enxergam o professor em sala de aula, suas metodologias e sua didática; o real motivo de estarem na instituição, seja por influência externa na escolha do curso ou não e as pretensões futuras após cursar o EMI; a vivência de todos os processos da instituição como estudante e sabendo que pode ter voz em todos estes processos. Percebeu-se que os estudantes participam de sua formação e a entendem de uma maneira diferenciada e que nem sempre o fator desinteresse é sinônimo de descaso com sua formação, pois foram vistos os diversos aspectos e seus contextos que podem gerar o desinteresse e o descaso absoluto, puro e simples não foi constatado. Os momentos de alegria, preconizada por Snyders (1988; 1993), já existem na escola, mas não estão sendo enxergados como tais. Muitas vezes vistos como rebeldia são subestimados e não são aproveitados em sua totalidade para se trabalhar grandes temas, como prevê a Complexidade, perde-se a oportunidade de religar saberes, reconectar fatos históricos, refletir e dialogar sobre toda a conjuntura global que acerca a vida destes jovens estudantes e que gera o interesse. O desinteresse existe, mas somente buscando os fatores de interesse que ele pode ser minimizado.

As categorias iniciais de análise bem como suas subcategorias mostraram a questão principal desta pesquisa, o (des)interesse dos estudantes do EMI, sendo analisada pela visão dos estudantes, pedagogas, professores e autores. A relação feita entre relatos dos participantes, teoria dos autores mencionados durante a pesquisa e contribuições da pesquisadora/ pedagoga, pôde validar esta pesquisa e

torná-la um rico material de análise não só da realidade estudada, mas que também pode ser expandida para a discussão sobre o EMI no Brasil.

Que a escola se apodere deste provérbio chinês: “o objetivo é ser feliz, o momento para ser feliz é agora, o lugar pra ser feliz é aqui” (SNYDERS, 1988, p. 13) e, ainda, seja positiva, pois “Mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2006, p. 80).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando as considerações finais é necessário retomar os objetivos propostos no início desta pesquisa. O objetivo principal foi compreender o interesse/desinteresse pelo estudo dos estudantes que hoje cursam Contabilidade no Ensino Médio Integrado em uma Instituição Federal de Ensino, o Instituto Federal do Paraná. Essa busca pela compreensão norteou toda a pesquisa e foi sendo desvelada na medida em que os dados foram tomando forma de análise. A abordagem Fenomenológica desta pesquisa auxiliou na forma de enxergar o mundo através da apreensão da essência do objeto-fenômeno interesse/desinteresse dos estudantes, a partir da vivência da realidade. A intencionalidade da pesquisadora surgiu através da vivência que pôde torná-la sensível ao fenômeno e pôde desvelar sua essência.

Foram 36 entrevistas originando um extenso trabalho de análise que conseguiu responder às questões propostas inicialmente. O objetivo principal foi cumprido, visto que, nas análises, diversos aspectos foram se incorporando ao tema, revelando-se também como as respostas do problema de pesquisa também proposto inicialmente: Quais condições escolares exercem influência no (des)interesse dos estudantes que cursam Contabilidade, no Ensino Médio Integrado (EMI)?

Vale sempre lembrar que este foi um recorte de um curso, feito em uma Instituição Federal de Ensino e não pode ser generalizado, mas pode ser efetivamente considerado como suporte para estudos semelhantes.

As seis categorias propostas na análise com suas 48 subcategorias responderam a todos os objetivos, em alguns casos geraram questionamentos que não estavam previstos. A partir dos resultados algumas considerações indicativas são feitas no decorrer deste texto conclusivo.

Como resultados, que respondem à questão central desta pesquisa e também ao objetivo geral, concluiu-se que as condições que exerceram influência na maneira do estudante se relacionar com a escola que podem gerar o desinteresse foram: na categoria (Des)interesse do estudante na escola os resultados giraram em torno da discussão sobre as metodologias defasadas dos professores; a função da escola; a rotina estafante; a condução da instituição em alguns processos

pedagógicos e administrativos; o conceito de autonomia; a adaptação dos estudantes; o processo de escolha do curso; a carga horária do EMI; o contraturno; o sistema de dependências e o uso do celular em sala de aula. Na categoria relação estudante e professor os resultados voltaram-se para as discussões sobre o papel do professor, o nível de formação dos mesmos, suas características profissionais e pessoais e o conceito de alegria na escola. Estes resultados respondem aos seguintes objetivos específicos: Analisar a visão dos estudantes, professores e pedagogas do Instituto Federal do Paraná sobre a relação da escola de Ensino Médio Integrado e a realidade do estudante e Analisar a relação entre estudantes e professores, na prática pedagógica, identificando elementos de interesses e desinteresses.

No texto que segue estes resultados bem como as considerações indicativas desta pesquisa vão sendo ressaltados.

Relacionando os aspectos levantados a partir destas duas categorias percebeu-se que tanto os professores quanto os estudantes percebem que as **metodologias utilizadas** em sala de aula não são atraentes e geram a longo prazo o desinteresse até mesmo para aquele estudante recém-ingresso na instituição, fato preocupante, pois detectou-se o desinteresse já no início do Ensino Médio e que acaba sendo “arrastado” ao longo dos três anos restantes. Alguns professores apresentam uma postura que não estimula o diálogo, podendo contribuir para a retração e a desmotivação, ocasionando o desinteresse. Esta questão foi inclusive mencionada por alguns professores, não se resumindo à opinião dos estudantes. Curiosamente, a boa **formação dos professores** é notável para todos os estudantes, que parecem honrados com o fato de a maioria de seus professores terem um nível de formação que não se encontra em outras escolas, nas palavras deles. No entanto, é justamente este **nível de formação** que faz alguns professores portarem-se como professores de Ensino Superior, esquecendo por vezes que o Ensino Médio, e no caso, o Integrado, exige outras conduções. Entende-se que a proposta do EMI é diferenciada por oferecer ao final do curso a certificação do EMI juntamente com um curso técnico, mas de nada adianta ser integrado e as disciplinas apresentarem-se fragmentadas e serem vistas isoladamente não sendo relacionadas com a área do curso escolhido por estes estudantes. Falsas conexões dos conteúdos não é o que se espera, mas sim, a reunião daquilo que foi fragmentado e descontextualizado. Problemas globais são excelentes exemplos, as

causas de sua origem muitas vezes não são conhecidas por todos e a repartição geográfica é que define quem deve se preocupar ou não. Essa fragmentação é um erro que **deve ser combatido através do ensino nas escolas, da visão complexa dos fenômenos** que elucidam para a compreensão da existência humana. Os jovens precisam sentir que se encaixam num mundo que deve ser também “reencaixado” para que faça sentido.

Foi necessário entender como os estudantes enxergam sua experiência escolar no sentido de se apreender qual é a visão deles sobre a escola, local em que passam a maior parte do seu tempo. Quando indagados sobre a **função da escola**, os estudantes se manifestaram em sua maioria sobre a função de formação do cidadão, aprendizados para a vida e, principalmente - nas palavras deles, professores e pedagogas -, socialização. Esta socialização é vista a todo momento nos corredores e é um dos fatores pelos quais os jovens mais se interessam na escola. Momentos de apresentações de trabalhos, oportunidades de expressão e atividades culturais realizadas na instituição sempre têm um grande número de participantes, comprovando que a **alegria dentro da escola** existe principalmente nestes momentos nos quais eles podem se autoconhecer e conhecer ao próximo revelando suas essências. Indica-se que a **escola deveria se apropriar destes momentos** e permitir que sejam cada vez mais frequentes, **substituindo aulas com metodologias defasadas por momentos como estes de aprendizado e troca de conhecimentos**. Se estes instantes não forem pensados conjuntamente, não sendo vistos apenas como “aulas vagas”, darão o sentido à experiência escolar que tanto estes estudantes buscam e evita-se que os eventos dessa complexidade sejam mal aproveitados ou não visualizados por todos perdendo o seu real sentido.

A **condução da instituição** em alguns sentidos - aspecto que não estava previsto, mas foi discutido em todas as entrevistas - deixa tanto estudantes quanto professores desorientados. Relaciona-se, nesse sentido, o aspecto da **autonomia** e da **maturidade** dos estudantes, conceitos um tanto quanto confusos para eles, como foi visto nas entrevistas. A **autonomia** que os estudantes acreditam ter dentro da instituição gera mais aspectos negativos do que positivos. Os positivos, na visão deles, se referem à maneira como são tratados, muito semelhante àquela com que são tratados os estudantes de universidade. Frente a isso percebeu-se que alguns estudantes sentem-se bem em serem tratados como “adultos” pois para eles esta fase é vista como um trampolim para o Ensino Superior. Em contrapartida, este

mesmo aspecto foi citado por outro grupo de estudantes e também professores que acreditam que a autonomia dada aos estudantes faz com que eles entendam que a escola é um “local sem regras” e desorganizado. De fato, esta **autonomia** está relacionada com o conceito de **maturidade** que alguns estudantes vão compreender somente quando entenderem que a **autonomia** gera responsabilidades, e então o discurso passa a ser outro. **A instituição deve assumir essa condução desde o primeiro ano do Ensino Médio, na fase de adaptação dos estudantes, considerada a mais difícil por eles.** A condução será no sentido de direcionar para uma autonomia responsável e consciência sobre a experiência escolar.

A grande maioria dos estudantes, como constatado nas entrevistas, teve **influências externas na escolha do curso** e, muitas vezes motivados por familiares, adentram ao EMI sem o conhecimento necessário sobre o que é o curso e qual será o seu **futuro profissional** diante dessa escolha, o que não permite que criem uma identificação pessoal com a área escolhida, ocasionando o desinteresse. Ao iniciar o ano letivo se deparam com **cargas horárias** excessivas e pouco tempo para aproveitarem os **momentos de socialização**, dos quais mais gostam na escola. É evidente que o desinteresse começa a aparecer, e não sendo visualizadas muitas mudanças nessa **rotina** que se torna **estafante**, o estudante passa a demonstrar cada vez mais este desinteresse. No período do **contraturno** não consegue mais vir à aula, e quando vem está muito cansado para absorver quaisquer conteúdos. Aproveitam-se muitas vezes do **sistema de dependências**, pois estas parecem ser um refúgio da reprovação e se aproximam cada vez mais das coisas que os afastam desta rotina, muitas vezes sem sentido. É o caso do **uso do celular em sala de aula**, também visto como um refúgio que por vezes os acalenta e parece dar identidade a estes jovens estudantes. Eles sentem que ao menos isso não lhes foi tirado. **E é nesse aspecto que a escola poderia reconectá-los à aprendizagem escolar, utilizando os atuais e atrativos recursos tecnológicos tão presentes na vida destes jovens e que eles dominam. É urgente uma formação no sentido de ensinar o professor a usar a seu favor todos os novos elementos tecnológicos que estão presentes no dia a dia destes estudantes.** Quando se trata de tecnologias em sala de aula a formação deve ser constante, pois muita coisa se torna obsoleta em pouco tempo. Porém, é necessário fôlego e investimento diante deste desafio.

Em contrapartida, tudo o que possa aliviar esta **rotina estafante** passa a ser mais interessante para estes estudantes como os momentos de encontro com seus pares, promoção de discussões, eventos externos e momentos que ocorram fora de sala de aula, pois não caracterizam processos tradicionais da escola.

Na categoria Conteúdo teórico prático e (des)interesse os resultados apontaram para a discussão da integração das disciplinas do núcleo técnico e do núcleo comum; relação das disciplinas técnicas com o estágio obrigatório; dualidade histórica do ensino médio; identidade da instituição e falta de interesse em atuar na área técnica. Estes resultados responderam ao objetivo específico: Analisar a relação entre conteúdos pedagógicos do curso de Contabilidade e o mercado de trabalho.

O que se observou nas entrevistas foi que os estudantes não estão conseguindo estabelecer as relações necessárias entre os conteúdos que aprendem em sala de aula e suas atividades no **estágio**, o momento mais próximo que eles têm da prática de seu curso. **A consideração indicativa principal é a de que considerando a autonomia da instituição para modificar seus currículos, prevista na legislação de sua criação, propõe-se que possa ser desenvolvido um projeto-piloto**, um trabalho futuro, inclusive para um Doutorado, que experimente em um dos cursos um **currículo** que não seja fragmentado em disciplinas estanques e sem contexto; que possa distribuir o **tempo pedagógico** de forma a considerar temas que serão esgotados em todas as suas dimensões e que poderão reconectar os estudantes a sua realidade, no caso à realidade do curso escolhido. De fato, a formação técnica, com sua histórica **dualidade**, poderia ser mais rica se as disciplinas pudessem dialogar e nas figuras dos docentes atuantes apresentassem de fato uma conexão, fazendo sentido para os estudantes e que a indagação “para que vou usar isso?” seja cada vez menos proclamada.

Outro resultado interessante da pesquisa foi o que se refere à **identidade da instituição** que parece ainda não a ter bem definida. Não há um consenso sobre o tipo de formação que o IFPR oferece, alguns defendem a preparação para o vestibular, outros, a formação técnica sem a preocupação com vestibular. Esta confusão é repassada para os estudantes que também se veem no meio de uma discussão que não contribui para a formação. De um lado se veem no terceiro ano preocupados com vestibular, muitas vezes fazendo cursinho concomitante ao EMI, o que gera uma tensão muito grande; já nas vezes em que ocorre de o estudante não

se identificar com o curso e escolher uma área diferente no Ensino Superior, o **desinteresse pelas disciplinas técnicas** aparece e é neste momento que alguns optam pela realização do ENEM e conclusão somente das disciplinas do núcleo comum ao Ensino Médio, deixando de lado toda a formação técnica até então recebida.

Constatou-se que os estudantes matriculados no EMI **não estão seguindo na área**, optando por adentrar no Ensino Superior imediatamente após a conclusão do EMI, o que causa uma grande falácia entre o objetivo de criação dos IFs no Brasil. A expansão da Rede Federal de Ciência e Tecnologia pretendia formar técnicos que retornassem à sociedade trabalhando na área escolhida e promovendo mudanças regionais. Por ora, viu-se que este retorno não está ocorrendo e então se deve voltar o olhar a este perfil de aluno do EMI. **Como consideração indicativa a preocupação com a expansão da Rede deve ser revertida aos anseios e percepções que os jovens têm ao entrar na instituição.** Falta conhecimento do campo de trabalho e muitos veem na profissão técnica (quando se veem atuando) apenas uma ocupação temporária que pode gerar renda o mais rápido possível, já que o curso técnico de alguma maneira faz com que eles “ganhem tempo” nos estudos.

As categorias Tempo pedagógico; Relação estrutura curricular e o estudante e Formação e mercado de trabalho apresentaram como resultados aspectos relacionados à Complexidade, à proposta da transdisciplinaridade, mudança de 3 para 4 anos de EMI e retorno financeiro como motivação para a área técnica. Estes resultados responderam ao objetivo específico: Analisar a relação entre tempo e conteúdos pedagógicos para o ensino no curso de Contabilidade no Ensino Médio Integrado.

Percebeu-se nas entrevistas a preocupação de todos os grupos estudados em **transformar o currículo dos cursos de três para quatro anos**. Pensava-se que esta proposta seria refutada por “atrasar” os estudantes em um ano. Ao contrário do que se pensava, os estudantes afirmaram que não deixariam de cursar o EMI em 4 anos já que a maioria acaba por ficar 4 anos por causa das dependências que vão acumulando ao longo do EMI por conta da **rotina estafante**. Para alguns estudantes e professores somente assim a **carga horária** poderia ser mais “tranquila” e proporcionaria um ritmo menos acelerado e com mais qualidade.

Com quatro anos talvez a instituição pudesse criar a **identidade de formação** de técnicos de nível médio que tanto busca. Fator este mais citado, desvelando a essência do **desinteresse**, a atual rotina e cargas horárias excessivas, estágio obrigatório e trabalho de conclusão de curso, os dois últimos acontecendo simultaneamente. Duas destas características são exclusivas do curso escolhido, gerando um sentimento de injustiça nos estudantes, deixando-os, muitas vezes, desmotivados.

Mas, afinal, porque aumentar o número de anos melhora ou pode melhorar algo na educação?

Analisando criticamente esta questão, não se veem benefícios em **aumentar o número de anos do EMI**, a proposta do EMI dos IFs não peca no número de anos em que ocorre o curso, mas sim, na forma como está organizado seu currículo. Disciplinas estanques que mais fragmentam do que tentam estabelecer conexões, professores reivindicando mais horas/aula para sua disciplina, pois julgam que ela seja mais importante que outras atividades programadas para um tempo pedagógico visualizado em horas e não em conteúdos, e temas tecidos e traçados em uma trama da Complexidade dos fenômenos que ocorrem hodiernamente. Considera-se que se o EMI passar de 3 para 4 anos no mesmo formato em que ocorre agora, nada adiantará. Alguns aspectos práticos seriam amenizados, mas não é o cerne do problema.

A **consideração indicativa** na categoria anterior (o projeto-piloto) pode ser melhor refletida na discussão dos resultados oriundos destas categorias. Para se concretizar esta consideração indicativa é necessário que antes de sua implementação prática algumas reflexões sejam feitas.

O pedagogo, teoricamente, deveria entender o que é a escola, mas, infelizmente, ele não sai formado para isso. São necessários estudos, vivências e convivências para entender toda a rede escolar. E, por falar em rede, **o currículo** neste sentido deve ser visto a partir de Goodson, como uma teia que interliga e conecta todos os aspectos presentes na escola, um complexo temático formado por teias do conhecimento. O currículo não se propõe nesta pesquisa a ser prescritivo, apesar de a proposta dos IFs ser algo nacional, existe a autonomia que permite que o currículo da instituição possa ser renovado. No entanto, muitos desafios até chegar a este momento são esperados. Primeiramente o currículo não pode ser visto como disciplina, esta **proposta transdisciplinar**, olhar para a Educação deve

estar além das disciplinas. É necessário que se ensine a essência do saber, estimulando o olhar curioso sobre algo, pois o saber científico é motivado pela curiosidade epistemológica, portanto, **uma das proposições deste projeto é diminuir o número de disciplinas** e priorizar a curiosidade que gerará conhecimento. A escola deve sair de sua zona de conforto e abrir-se para a curiosidade que desvenda o mundo, que gera interesse. O currículo prescritivo, vindo de cima para baixo, gera desinteresse e não dá abertura para o **diálogo**. Quem o prescreve não considera todas as nuances da instituição e tampouco entende os problemas enfrentados dentro dela, em nada auxiliando para resolvê-los ou amenizá-los. E se não há diálogo, as mudanças também não surgem, se os professores, estudantes, pedagogas e comunidade escolar não entenderem, de fato, a ideia da **Complexidade**, nenhum projeto dará certo, pois o que é desconhecido gera desconforto. Esse desconforto só vai aos poucos desaparecendo quando há um entendimento do fato; por isso, a proposta deve ser coerente e consistente na teoria e na prática para que haja interesse em sua implementação. Antes de mudar o currículo, é necessário sensibilizar os professores da instituição que atuarão com este novo currículo, através de discussões e diálogos formadores; em um primeiro momento não é necessário que todos participem, mas é preciso que a parcela que participar seja ativa e interessada, o que reflete uma autonomia Freiriana que possibilita descobertas. Fazer com que conheçam novas possibilidades, pois o currículo só se reestrutura pelas práticas curriculares, numa práxis constante para entender a lógica interna do currículo e, assim, a lógica do tradicional daria lugar à lógica da **Complexidade**.

A discussão sobre o currículo trouxe este elemento norteador, este caminho a ser percorrido, como o principal para análise que visa o interesse/desinteresse dos estudantes inseridos na proposta do EMI. Proposta esta que já apresenta um currículo diferenciado e, no contexto desta pesquisa, concretiza-se em instituições federais que têm autonomia para modificar seus currículos se entendido que isso possa contribuir para o processo educativo e ainda assim atender aos objetivos da instituição. A **Complexidade**, vista como uma proposição curricular para o EMI, deve chegar o quanto antes ao conhecimento das autoridades diretivas dos Institutos Federais, que têm em suas mãos sujeitos que necessitam sentir e perceber significado naquilo que estudam. A **transdisciplinaridade**, muito mencionada nesta pesquisa, deve deixar de ser apenas um conceito que se apresenta confuso e

distante para se tornar uma possibilidade de religar teoria e prática, unir conhecimentos e proporcionar que estes conhecimentos sejam sempre religados e acima de tudo contextualizados. A **Complexidade**, com a proposta de reforma do pensamento, e a transdisciplinaridade enxergam neste cenário e neste contexto a oportunidade de ressignificar esta escola que se apresenta arcaica e muitas vezes desinteressante para estes estudantes.

Os desafios do atual contexto e a função da escola, bem como a reflexão do estudante hoje na escola num cenário pós-moderno, são reflexões e discussões essenciais se transpostos para o âmbito nacional e em especial à educação de nível médio aliada ao ensino técnico, pois a compreensão das características dos estudantes de hoje e o que eles pensam da instituição escolar atual auxiliam fortemente na concepção de criação de cursos para estes sujeitos, que inegavelmente enxergam a experiência escolar de modo diferenciado.

Este estudo foi de grande valia para a pesquisadora que elucidou sua insatisfação e seu anseio em desvelar os motivos do (des)interesse dos estudantes do EMI, bem como se espera seja também de grande valia para toda comunidade escolar que atua hoje com a última etapa da Educação Básica.

Com as considerações indicativas apontadas nesta finalização, um projeto de doutorado começa a se delinear com a esperança de que muitas destas considerações sejam postas em prática. Estudar e pesquisar sobre o (des)interesse dos estudantes do EMI foi essencialmente útil para pensar em uma nova construção curricular que possa ressignificar a experiência escolar não só dos estudantes que cursam o EMI mas também de todos os envolvidos nesse processo. Que o EMI vá além de um tempo obrigatório na vida destes estudantes. Que possa ser um tempo de conhecimentos tecidos, interligados, articulados, intencionais, multidimensionais, não fragmentados, a fim de que este tempo de experiências possa ser compreendido e vivenciado prioritariamente em sua essência.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere et al. (Org.). **Qualidade em Educação**: Série currículo: questões atuais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. 150 p. v. 4.
- ABRAMOWICZ, Mere. Subsídios para uma reflexão sobre o sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas públicas. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 11, p. 593-606, 2013.
- ALMEIDA, Andréa Cristina de; SUHR, Inge Renate Fröse. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. **Revista Intersaberes**, vol. 7, n. 13, p. 81-110, jan./ jun. 2012.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelho ideológico de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de Jose Augusto Guilhon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso de. Etnografia e o estudo da prática escolar cotidiana. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008. Cap. 3, p. 35-45.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Manoel Antonio Oliveira; ANDRADE, Nelson Lambert de. Qualidade em educação em Licício C. Lima. In: ABRAMOWICZ, Mere et al. (Org.). **Qualidade em Educação**: Série currículo: questões atuais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. 150 p. v. 4.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.
- AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Espaço Social, Campo Social, *Habitus* e Conceito de Classe Social em Pierre Bourdieu. **Revista Espaço Acadêmico**. ano III, n. 24, maio 2003.
- BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, ano 47, v. 120, n. 3, set./dez. 1996. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/1309/1996%20vol%2047%20n%C2%BA3%20Barbosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 08 jan. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. A **economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias.** v.1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. **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. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio:** documento base MEC. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. **Comissão de especialistas de ensino de Pedagogia.** Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Brasília: MEC/SESu, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pedag.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. **Guia de certificação do Exame Nacional do Ensino Médio.** Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP)/ Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). Brasília, DF: maio/2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2015/guia_certificacao_enem_2015.pdf>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRAUNER, Clarice Francisco; CIGALES, Marcelo Pinheiro; JUNIOR, Roni Centeno Soares. Algumas considerações sobre a teoria interpretativista e o método indutivo

na pesquisa social. **Revista Querubim**: revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, ano 10, n. 22, p. 36-42, 2014.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 241 p.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (orgs.). **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

CASTRO, João Paulo Macedo e. **A invenção da juventude violenta**: análise da elaboração de uma política pública. Rio de Janeiro: e-Papers Laced/Museu Nacional, 2009. 266p.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CHAVES, André Luiz Leite. Determinação dos rendimentos na Região Metropolitana de Porto Alegre: uma verificação empírica da Teoria do Capital Humano. **Revista Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 23, número especial, p. 399-420, 2002. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/2014/2395>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir (v. II). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CREMASCO, Maria Virginia Filomena. Algumas contribuições de Merleau-Ponty para a Psicologia em "Fenomenologia da percepção". **Rev. Abordagem Gestalt.**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 51-54, jun. 2009. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 fev. 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: **Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência**. Maio de 2011. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE. Disponível em: <http://www.debasil.com.br/admin/anexos/18-04-2011_14_56_17_.pdf#page=7> Acesso em: 06 jan. 2016.

DEMO, Pedro. **ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2009. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S (Eds.). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 1, p. 15-41.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 31-60.

DRUCKER, Peter F. **Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século**. Trad. Nivaldo Montidelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1992.

ENGELS, Friederich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edições Ridendo Castigat Mores. Versão para e-book, set. 1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRETI, Celso João. **Relatório de pesquisa: a implementação do ensino técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná- Campus Curitiba**, 2014.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Coleção educação e mudança, volume 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da Educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 out. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Concepção e experiências de ensino integrado. In: **BRASIL. Documento MEC. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Brasília, DF: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.

GENTILI, Pablo. A educação e as razões da esperança numa era de desencanto. In: OSOWSKI, Cecília Irene (Orgs.). **Educação e mudança social por uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 2, p. 25-40.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1987. Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 20.

GIROUX, Henry. O pós - modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria crítica e tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. cap. 2, p.41-71.

GODOY, Arilda Schmid. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, abr. 1995.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.79-108.

GONÇALVES, Yara Pires; STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade. Qualidade da educação em Michael W. Apple. In: ABRAMOWICZ, Mere et

al. (Org.). **Qualidade em Educação**: Série currículo: questões atuais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. 150 p. v. 4.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe Revisão técnica: Elizabeth Macedo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **BRASIL. Documento MEC. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Brasília, DF: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUEDEZ, Marilde Queiroz; KRAMES, Ilisabet Pradi. Qualidade na educação em Gómez e Sacristán. In: ABRAMOWICZ, Mere et al. (Org.). **Qualidade em Educação**: Série currículo: questões atuais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. 150 p. v. 4.

ISHII, Antonella Bianchi Ferreira. Qualidade da educação em Antonio Nóvoa. In: ABRAMOWICZ, Mere et al. (Org.). **Qualidade em Educação**: Série currículo: questões atuais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. 150 p. v. 4.

JÚNIOR, Décio Gatti; FILHO, Geraldo Inácio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. **As mudanças de sentido e de objetivos sociais do ensino secundário brasileiro**: o caso do Colégio Estadual de Uberlândia em Minas Gerais (1942-1971). Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/967.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2016. VI Congresso Brasileiro de História da Educação: invenções, tradições e escritas da História do Brasil: Universidade Federal do Espírito Santo, 16-19 de maio de 2011. Vitória-ES.

JUNIOR, João Ribeiro. **Fenomenologia**. São Paulo: Pancast Editorial, 1991.

KARNAL, Leandro. Entrevista intitulada “**O ódio no Brasil**” (2012). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iG-OGc1bufs>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Entrevista concedida ao programa “Educação em Pauta” Edição n. 07. Promovido pelo IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte). Em 21 de dezembro de 2014. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=sx7JBjcTBsg>. Acesso em: 07 jul.2015.

KUENZER, Acácia Zeneida; BREMER, Aparecida de Souza. **Ensino médio integrado**: uma história de contradições. ANPED SUL, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2217/208>>. Acesso em: 20 set. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção questões de nossa época v. 63.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARA, Marcos Rodrigues de. Qualidade da educação em Pedro Demo. In: ABRAMOWICZ, Mere et al. (Org.). **Qualidade em Educação**: Série currículo: questões atuais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. 150 p. v. 4.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola teoria e prática**. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Rodrigo; MAGALHÃES, Gabriel. **Para que(m) servem os Institutos Federais?** Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal2/9148>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINAZZO, Celso José. O pensamento complexo e a educação escolar na era planetária. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v.10, n. 2, p. 197-208 , maio/ago. 2010a.

MARTINAZZO, Celso José. A construção de conhecimentos pertinentes na educação escolar. In: **Sete saberes necessários à educação do presente**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2010b.

MARTINAZZO, Celso José. Identidade humana: unidade e diversidade enquanto desafios para uma educação planetária. In: **Sete saberes necessários à educação do presente**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2010c.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Traduzido por Carlos Alberto Ribeiro de Moura, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992. 269 p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000c.

MORIN, Edgar. CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. A. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Traduzido por Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica Edgar de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Maria da Conceição Almeida e Edgar de Assis Carvalho (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. Ética da compreensão. In: MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005, p. 109-123.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORIN, Edgar. **O método V**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO: 2000a.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

NÓVOA, Antonio. Entrevista concedida à revista **Folha de São Paulo**, jun./2015.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elizete Medianeira. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, Thabata Franco de. Pós-modernidade e educação: a multidimensionalidade da escola contemporânea. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 3, v. 3, n. 6, p. 33-45, jul./ dez. 2009.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PÉREZ, Gómez Angel I., Compreender e Intervir na escola. In: SACRISTÁN, Jose Gimeno; **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. cap. 4, p. 81-91.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PISTRAK, Mikail. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. In: **Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência**. Maio de 2011. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE. Disponível em: <http://www.debasil.com.br/admin/anexos/18-04-2011_14_56_17_.pdf#page=7> Acesso em: 06 jan. 2016.

ROVARIS, Nelci Aparecida Zanette; WALKER, Rosso. **Formação de professores: pedagogia como ciência da educação**. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_34_11_525-7284-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Organização e introdução Diana Gonçalves Vidal. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Autores Associados, 2011. Coleção perfis da Educação: 3.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 23. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. Coleção polêmicas do nosso tempo, v.5.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** (Edição Comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Theodoro W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Orgs.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. 70 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Revista Educação, sociedade e culturas**, n. 3, 1995, p. 125-142.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. cap. 9, p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Tradução de Attílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. Sobre a origem e o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional

técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Catia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Tradução Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. Coleção ensaios transversais.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo**: conceituação e implicações. São Paulo: Atlas, 1977.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. cap. 3 p. 112-120.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2003. 205 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 2. ed. Papirus, 2002.

WERNECK, Vera Rudge. **O eu educado**: uma teoria da educação fundamentada na fenomenologia. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-154.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- AMARAL, H. **Atividades investigativas na aprendizagem da matemática no 1º ciclo**. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZEVEDO, José André de. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/3115/2209>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de pesquisa em História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, , 2006. Coleção Primeiros Passos.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A Metodologia enquanto ato político da prática**. Rumo a uma nova Didática. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato; Dickmann, Ivo. Paulo Freire e Educação Ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr.2012.
- CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: Seis abordagens**. 1. ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.186p.
- COSTA, Marisa Vorraber. O consumismo na sociedade de consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 33-37.
- COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**, Araraquara, SP: Junqueira e Marins Editores, 2006. cap. 4, p. 93-109.
- DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-367, maio/ago. 1986.

DOMINGUES, Soraya Corrêa. **A dimensão da Educação Ambiental na teoria e prática pedagógica da formação de professores em educação física**. 318 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DOMINGUES, Soraya Corrêa. **Cultura corporal e meio ambiente na formação de professores**. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

DOURADO, Luis Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luis Artur. Da diversidade: uma definição do conceito de subjetividade. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 3, p. 513-519, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n3/v42n3a11.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 16. ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa e educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. cap. 4, p. 93-124.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v. 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

HAGEMEYER, Regina Celi de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em revista**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem?. **Educ. Soc.** [online], v. 23, n. 78, p. 187-198, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. S; FERREIRA, N. S. C. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 47-78.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber? **Revista Inter-ação**. Goiânia, n.17, p. 111-125, jan./dez. 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Interações**. vol. VII, n. 14, p. 59-84, 2002.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva Lima. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MESQUITA; George Eduardo Ferreira de; BARBOSA, Zênia Regina dos Santos; SOUZA, Míria Helen Ferreira de. Formação e desenvolvimento da identidade ético-profissional do docente. In: **IV FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia, 2012**, Parnaíba-PI, Trabalhos, Campina Grande- REALIZE Editora, 2012, p.1-9. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/fd1e5b5ca7bcaf88ac18a6bccc5a4f87_495.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

MINASI, Luís Fernando, et al. Paulo Freire, um educador ambiental: apontamentos críticos sobre a educação ambiental a partir do pensamento freiriano. **Revista Desarrollo Local Sostenible**, v.05, n.13, fev. 2012.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Tradução de Edgard Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2013.

- MORIN, Edgar. O sistema: paradigma ou/e teoria? In: **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MULINARI, Filício. Considerações sobre a pedagogia de Kant: uma educação para a autonomia. **Revista Helius**, ano 1, n. 1, p. 95-114, jul./dez. 2013.
- NÓVOA, Antonio. Dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano VII, n. 27, ago./out. 2003.
- OLIVEIRA: Pécio Santos de. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2000.
- PAN, Mariza. **Ser integral**: uma experiência na pedagogia Freinet. Curitiba: Editora Gráfica Arins, 2003.
- PATRICE, Bonnewitz. Vamos reproduzir-nos socialmente o papel da escola. In: **Primeiras lições sobre sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- PETITAT, ANDRÉ. **Produção da escola/ produção da sociedade**: análise sócio - histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Horizontes de diálogo em educação ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jaques Rousseau e Paulo Freire. **Educação e Revista**, v. 25, n. 03, p. 823-298, dez. 2009.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SÁ, Ricardo Antunes de; CARNEIRO, Sonia Maria Marchioratto; LUZ, Araci Asinelli da. A Escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo pducativo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 159-169, jan./jun. 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2006. (mimeo).
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. Campinas, Cortez: Autores Associados, 1992
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 10 edição revista. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo. In: **ANDE Revista Assoc. Nac. de Ed**, São Paulo: Cortez, v. 05, n. 9, p. 27-37, 1985.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 3 p. 112-120.
- VIEIRA, Evaldo. **Sociologia da Educação**: Reproduzir e transformar. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Levantamento de Teses e Dissertações na Capes e na Scielo	243
APÊNDICE 2- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	247
APÊNDICE 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	251
APÊNDICE 4- Roteiro de entrevista com os estudantes	254
APÊNDICE 5- Roteiro de entrevista com os professores	256
APÊNDICE 6- Roteiro de entrevista com as pedagogas	258

APÊNDICE 1
LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÃO NA CAPES E NA SCIELO

TABELA 2: BANCO DE TESES DA CAPES

Banco de Teses da Capes (bancodeteses.capes.gov.br)		
Descritor	Nº de produções encontradas	Nº de produções que se referem ao tema desta pesquisa
Desinteresse dos jovens do E.M	4	0
Desinteresse dos jovens	12	1 OLIVEIRA, SONIA REGINA DA SILVA BORGES CARDOSO DE. A FACE OCULTA DA INDIFERENÇA: SOBRE O SOFRIMENTO DOS JOVENS NO CONTEMPORÂNEO. DOUTORADO em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01/02/2012.
Ensino Médio	2370	5 CROCHICK, NICOLE. INTERESSE DE SABER: UM ESTUDO COM ADOLESCENTE DO ENSINO MÉDIO. MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 01/04/2011.
Currículo E.M.	337	6 BENFATTI, XENIA DIOGENES. O CURRÍCULO INTEGRADO DO ENSINO

		<p>MÉDIO INTEGRADO: DA INTENÇÃO À REALIZAÇÃO.</p> <p>DOUTORADO em EDUCAÇÃO</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</p> <p>01/11/2011.</p>
E.M e interesse	195	<p>4</p> <p>BORGES, ALINE DANIELLE BATISTA. PERCEPÇÕES DE FORMANDOS DO ENSINO MÉDIO ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E DA CLASSE SOCIAL DE ORIGEM SOBRE SUAS CHANCES DE ASCENSÃO EDUCACIONAL: O QUE OS ALUNOS PENSAM, QUEREM E COMO INTERPRETAM SUAS REALIDADES.</p> <p>MESTRADO ACADÊMICO em CIÊNCIAS SOCIAIS</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO</p> <p>01/02/2012.</p>
Pós-modernidade e os jovens	7	0
Pós-modernidade	410	<p>3</p> <p>ARAUJO, ROSANGELA GONSALVES DE. COTIDIANO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO: UMA REFLEXÃO SOBRE A MERCADORIA-CORPO.</p> <p>01/06/2011 60</p> <p>MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SOROCABA.</p> <p>01/06/2011.</p>
Subjetividade e E.M.	44	<p>2</p> <p>BARBOSA, RAFAEL CONDE. O SIGNIFICADO ATRIBUÍDO À ESCOLA E AO ENSINO MÉDIO POR JOVENS DO 3º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO</p> <p>MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)</p> <p>Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA</p>

		UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. 01/10/2011.
Busca de sentido no E.M.	59	1 BACIANO, GISLAINE DE MEDEIROS. ENSINO MÉDIO: REALIDADE E EXPECTATIVAS JUVENIS. 01/10/2011 166 MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO. 01/10/2011.
Protagonismo Juvenil	27	1 FERREIRA, SONIA MARIA MORAES. O PROTAGONISMO DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR: COMPREENDENDO ATOS DE CURRÍCULO EM EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS DE FORMAÇÃO. 01/02/2012 DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 01/02/2012
Desinteresse	91	18 COSTA, FLORA MARIA DE ATHAYDE. ESCOLA PÚBLICA E ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO DA JUVENTUDE NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1996 - 2009) MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS , CAMPINAS 01/12/2011. BARBI, VICTOR HUGO. ELES MUDAM TANTO PARA O BEM COMO PARA O MAL. REPRESENTAÇÕES SOBRE O (IN) SUCESSO DOS ALUNOS EM UMA ESCOLA BEM SUCEDIDA

		<p>MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, GUARULHOS</p> <p>01/10/2012.</p> <p>OLIVEIRA, FLAVIO AUGUSTO FERREIRA DE. O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA E O SOFRIMENTO EM ADOLESCENTES COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.</p> <p>01/12/2012 223 f.</p> <p>MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA</p> <p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.</p> <p>01/12/2012.</p>
--	--	--

Fonte: A autora (2016).

TABELA 3: BANCO DE TRABALHOS DO SCIELO

Scielo (www.scielo.org/)		
Descritor	Nº de artigos encontrados	Nº de artigos que se referem ao tema desta pesquisa
Ensino Médio integrado	174	174
Protagonismo juvenil	2	0
Desinteresse	65	7
Juventude e ensino médio	9	9

Fonte: A autora (2016).

APÊNDICE 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE
EDUCAÇÃO

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de
Ensino**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O (des) interesse dos estudantes do Ensino Médio Integrado de uma Instituição Federal de Ensino.

Pesquisador Responsável: Marianna Angonese Frankiv

Local da Pesquisa: IFPR (Instituto Federal do Paraná)

Endereço: Rua João Negrão, 1285. Rebouças - CEP 80230-150 - Curitiba - Paraná - Brasil.

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de diagnosticar as possíveis causas que podem gerar o desinteresse ao estudo de alguns estudantes que cursam o Ensino Médio Integrado. Para tanto se faz

necessário analisar documentos da Instituição (currículos, documentos gerais e específicos, plano de curso) e aplicar entrevistas a estudantes, professores e pedagogas da Instituição. Esta pesquisa é importante e trará benefícios, porque irá levantar junto a estudantes e professores as possíveis causas que podem gerar o desinteresse dos estudantes do Ensino Médio Integrado da Instituição na qual estão inseridos podendo este estudo ser útil para pensar e desenvolver novas formas de lidar com o desinteresse destes jovens. Esta pesquisa inclusive poderá contribuir para o avanço científico da área.

O estudo será desenvolvido no Instituto Federal do Paraná através de entrevistas com data e horário marcados e que deverão durar cerca de 40 minutos, sendo realizadas individualmente ou em pequenos grupos. As entrevistas poderão ser gravadas, ressaltando que sua identidade será mantida em sigilo e nos resultados sua identificação será feita através de um código a escolha do pesquisador responsável. O material obtido nas entrevistas será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Caso você aceite participar, será necessário comparecer no Instituto Federal do Paraná, na sala, data e horário pré-agendados pela pesquisadora para responder a uma entrevista individualmente ou, em alguns casos, em pequenos grupos.

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu atendimento.

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

(Marianna Angonese Frankiv)

Orientador

(Soraya Côrrea Domingues)

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal pelo telefone 3535-1672 ou no endereço Rua João Negrão, 1285.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste **TERMO DE ASSENTIMENTO**. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

[Assinatura do Adolescente]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, **Marianna Angonese Frankiv**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: teoria e Prática de Ensino e **Soraya Correa Domingues**, professora Doutora – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o senhor professor a participar de um estudo intitulado: **O (des) interesse dos estudantes do Ensino Médio Integrado de uma Instituição Federal de Ensino.**

a) O objetivo desta pesquisa é diagnosticar as possíveis causas do crescente desinteresse ao estudo de alguns estudantes que cursam o Ensino Médio Integrado. Para tanto se faz necessário analisar documentos da Instituição (currículos, documentos gerais e específicos, plano de curso) e aplicar entrevistas com , professores e pedagogos da Instituição.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário manifestar-se individualmente sobre a questão que norteia a pesquisa. Se houver consentimento, esta entrevista será gravada com gravador de voz somente.

c) Para tanto você deverá comparecer no Instituto Federal do Paraná, na data e horário agendados para responder a entrevista que levará aproximadamente **40 minutos.**

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser relacionados somente ao constrangimento de responder algumas perguntas da entrevista por não se sentir a vontade com determinada pergunta.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são de levantar junto a estudantes e professores as possíveis causas que podem gerar o desinteresse dos estudantes do Ensino Médio Integrado da Instituição na qual estão inseridos, podendo ser este estudo útil para pensar e desenvolver novas formas de lidar com o desinteresse destes jovens. Esta pesquisa inclusive poderá contribuir para o avanço científico da área.

f) A pesquisadora **Marianna Angonese Frankiv**, responsável por este estudo, poderá ser localizada na Direção de Pesquisa, Extensão e Inovação, no horário das 9h às 15h para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado**.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Neste caso pela orientadora **Soraya Correa Domingues**. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**)

i) O material obtido nas entrevistas será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (impressão da entrevista e transporte do pesquisador não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios.

Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Marianna Angonese Frankiv

Mestranda do programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino.

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM CONTABILIDADE DO IFPR

FRANKIV, M. A. ; DOMINGUES, S.C.

1. Na sua opinião, qual é a função do Ensino Médio Integrado?
2. O currículo do seu curso poderia ser diferenciado? O tempo destinado a cada disciplina é suficiente, na sua visão de educando?
3. Na sua opinião, para que serve a escola?
4. Se você fosse falar sobre o IFPR para algum amigo ou familiar como descreveria esta instituição? (*aspectos estruturais, docentes, administração em geral*).
5. Quais as características (profissionais e pessoais) que você consegue perceber nos professores que você mais gosta?
6. Quais as características (profissionais e pessoais) que você consegue perceber nos professores que menos gosta?
7. Você percebe que se distrai facilmente em sala de aula? Por quê?
8. De que maneira você acredita ser mais eficaz o aprendizado: vindo à aula ou pesquisando sozinho? Por quê?
9. Na hora de fazer uma pesquisa qual fonte você costuma usar? (livros, meios eletrônicos, etc) Por quê?
10. Qual a sua opinião sobre a proibição do uso do celular em sala de aula?
 - () Não acho que o uso do celular atrapalha o andamento das aulas.
 - () Com o celular em mãos é mais difícil concentrar-se na aula.
 - () Gostaria de poder utilizá-lo para pesquisar o que o professor está falando.
 - () O professor poderia utilizá-lo como recurso pedagógico.
 - () Não uso meu celular em sala de aula.
 - () Acho que o uso do celular deve ser proibido.
 - () Outro.
11. Como você considera a sua relação com a escola?
 - () Excelente, não tenho nenhuma dificuldade.
 - () Boa, mas tenho dificuldades
 - () Boa.
 - () Ruim, tenho muitas dificuldades.

- () Muito ruim.
- () Outro:
- 12.** Considerando todos os aspectos descritos até agora, você se considera motivado para vir ao IFPR. Por quê?
- () Sim, tenho muitos amigos aqui e gosto do meu curso.
- () Sim, quero concluir meu curso para trabalhar na área.
- () Não, não tenho amigos e não gosto do meu curso.
- () Não, não quero trabalhar na área e estar neste curso me desmotiva.
- () Outro:
- 13.** Quais aspectos te deixam mais interessados no IFPR?
- () Atividades de pesquisa, extensão e inovação.
- () Momento em que eu posso apresentar projetos e assistir projetos de colegas.
- () Viagens, passeios e visitas técnicas.
- () Aulas e atividades em sala.
- () Outros:
- 14.** O que te desmotiva no IFPR?
- 15.** Em qual momento de sua vida escolar no IFPR você sentiu mais dificuldade. Esse momento te desmotivou? Por quê?
- () Nunca tive dificuldade em minha vida escolar no IFPR
- () Quando _____
- 16.** O que é ser um bom aluno?
- 17.** Você se enxerga na profissão de técnico? Você acha que os conteúdos abordados durante o curso de Contabilidade preveem o mercado de trabalho?
- 18.** Você gostaria de mudar algo no IFPR? Se sim, o quê?
- () Não
- () Sim: _____
- 19.** Há algo a mais que você gostaria de comentar sobre o tema desta pesquisa?

APÊNDICE 5**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CURSO INTEGRADO EM CONTABILIDADE DO IFPR**

FRANKIV, M. A. ; DOMINGUES, S.C.

1. Na sua opinião, qual é a função do Ensino Médio Integrado?
2. Há algo no currículo do curso de Contabilidade Integrado que deva ser mudado? Há relação dos conteúdos abordados nas disciplinas com o mercado de trabalho?
3. O tempo destinado à sua disciplina é suficiente?
4. O que você entende por transdisciplinaridade?
5. Qual o nível de interesse dos estudantes em relação aos conteúdos e atividades desenvolvidos em sala de aula?

- ótimo
- bom
- regular
- ruim

Comentário:

6. Qual o nível de interesse dos estudantes em relação às atividades extra-curriculares?

- ótimo
- bom
- regular
- ruim

Comentário:

7. Como você percebe o relacionamento entre os estudantes desta turma?

- ótimo
- bom
- regular
- ruim

Comentário:

8. Como você percebe o relacionamento destes estudantes com os professores?

- ótimo
- bom
- regular
- ruim

Comentário:

9. O desinteresse dos estudantes é algo que o preocupa? Por quê?

- 10.** O que deixa os estudantes mais interessados e como eles demonstram este interesse:
- a) na escola?
 - b) em sala de aula?
- 11.** O que deixa os estudantes mais desinteressados e como eles demonstram este desinteresse:
- a) na escola?
 - b) em sala de aula?
- 12.** Quais são as medidas mais urgentes a serem tomadas para que os estudantes tornem-se mais interessados?
- 13.** Se há algo que te desmotiva dentro do Instituto Federal do Paraná- *Campus* Curitiba (encaminhamentos de ordem pedagógica, estrutura física etc), o que poderia ser feito de mais imediato para que você fique mais satisfeito(a) com a escola em que trabalha? Se existe a desmotivação, esta atrapalha a relação com os estudantes em sala de aula?
- 14.** Há algo mais sobre o tema desta pesquisa que você considera importante salientar?

APÊNDICE 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS DO IFPR

FRANKIV, M. A. ; DOMINGUES, S.C.

1. Na sua opinião, qual é a função do Ensino Médio Integrado?
2. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico do IFPR-*Campus* Curitiba?
3. Há algo no currículo do curso de Contabilidade Integrado que deva ser mudado? Há relação dos conteúdos abordados nas disciplinas com o mercado de trabalho?
4. O que você entende por transdisciplinaridade?
5. Nos atendimentos aos estudantes e professores como você percebe o nível de interesse dos estudantes em relação aos conteúdos e atividades desenvolvidos em sala de aula?
6. Nos atendimentos aos estudantes e professores como você percebe o nível de interesse dos estudantes em relação às atividades extra-curriculares?
7. Nos atendimentos aos estudantes e professores como você percebe o relacionamento entre os estudantes?
8. Nos atendimentos aos estudantes e professores como você percebe o relacionamento destes estudantes com os professores?
9. O desinteresse dos estudantes é algo que o preocupa? Por quê?
10. O que deixa os estudantes mais interessados:
 - a) na escola?
 - b) em sala de aula?
11. O que deixa os estudantes mais desinteressados:
 - a) na escola?
 - b) em sala de aula?
12. Quais são as medidas mais urgentes a serem tomadas para que os estudantes tornem-se mais interessados?
13. Se há algo que te desmotive dentro do Instituto Federal do Paraná- *Campus* Curitiba (encaminhamentos de ordem pedagógica, estrutura física etc), o que poderia ser feito de mais imediato para que você fique mais satisfeito(a) com a escola em que trabalha?

ANEXOS

ANEXO 1- Fragmentos do Plano de Curso de Contabilidade (PPC)	260
ANEXO 2- Frangementos do Regimento Interno Comum aos <i>Campus</i> do IFPR....	269
ANEXO 3- Fragmentos do Estatuto do IFPR	271
ANEXO 4- Fragmentos do PPP do <i>Campus</i> Curitiba.....	275
ANEXO 5- Autorização para pesquisa na Instituição	282
ANEXO 6- Declaração de tornar público os resultados.....	283

ANEXO 1**FRAGMENTOS DO PLANO DE CURSO DE CONTABILIDADE (PPC)**

NOME DO CURSO: Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio.

EIXO TECNOLÓGICO: Gestão e Negócios

LOCAL DE REALIZAÇÃO/CAMPUS: *Campus Curitiba*

RESOLUÇÃO DE CRIAÇÃO: Resolução 09/03 do Conselho Diretor da ETUFPR
convalidada pela Resolução 34/10 do Conselho Superior do IFPR

CARACTERÍSTICAS DO CURSO: MODALIDADE INTEGRADO

PERÍODO DO CURSO: 3 ANOS

INÍCIO: MARÇO

TÉRMINO: DEZEMBRO

CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS: 3.233 h

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 200 h

CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.433 h

NÚMERO DE VAGAS: MÍNIMO 30/MÁXIMO 40.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Justificativa

A área de Contabilidade tem se ampliado devido à grande necessidade de difusão de informações para a gestão empresarial. Em busca da tomada de decisões cada vez mais precisas os empresários buscam apoio no profissional de contabilidade. Acompanhando a tendência da globalização, o mercado nacional tem procurado o crescimento da competitividade com base nas informações levantadas pela contabilidade. A área contábil além de uma necessidade empresarial é ainda uma obrigação legal para todas as entidades econômico-administrativa, necessitando, portanto de recursos humanos cada vez mais qualificados para atuação profissional. Mesmo as microempresas e empresas de pequeno porte são obrigadas a atender a legislação e necessitam cada vez mais de informações corretas sobre sua evolução para, possibilitar sua sobrevivência em um contexto de empresas preparadas que disputam cada fatia de mercado. Em Curitiba e região metropolitana, tem se observado um crescimento do número de microempresas e empresas de pequeno porte. Neste contexto, surge a necessidade de preparar um

profissional capaz de atender as demandas de mercado de forma ágil e eficaz. Com base no cenário exposto, verifica-se que o curso Técnico em Contabilidade procura suprir a necessidade imposta pelo mercado crescente de profissionais capazes de auxiliar a gestão das empresas com informações precisas e oportunas.

Objetivos

Formar profissionais Técnicos em Contabilidade, proporcionando ao aluno a compreensão das atividades relacionadas ao registro dos fatos administrativos, do levantamento de Demonstrativos exigidos por Lei, bem como capacitá-los a analisar estes demonstrativos gerando informações vitais para o sucesso da tomada de decisão pela administração das empresas, com base nos princípios éticos, políticos e estéticos.

Objetivos específicos

Assim, o curso proposto pretende:

- Compreender e aplicar os conhecimentos científico-tecnológicos, para explicar o funcionamento do mundo e dos processos produtivos, planejando, executando e avaliando ações de intervenção na realidade;
- Utilizar adequadamente a linguagem oral e escrita como instrumento de comunicação e interação social necessária ao desempenho profissional;
- Exercer liderança, sabendo trabalhar e coordenar equipes de trabalho que atuam na instalação, montagem, operação e manutenção de máquinas e equipamentos, possibilitando que o profissional possa posicionar-se criticamente;
- Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber;
- Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática nas diversas áreas do saber;
- Proporcionar ao aluno uma formação idônea pautada na ética com visão global;
- Habilitar o profissional de contabilidade a compreender o meio político, social e econômico em e que está inserido;
- Contribuir para a formação de um profissional com o perfil empreendedor, capaz de fornecer informações essenciais para planejar, executar, controlar e avaliar o processo produtivo.

- Habilitar o profissional para atender as necessidades contábeis em níveis fiscais e gerenciais das empresas;
- Habilitar profissionais na área de gestão para o fornecimento de informações extraídas das Demonstrações Financeiras.

Requisitos de acesso

O acesso ao curso de nível médio integrado em Contabilidade será realizado através de processo seletivo regulamentado pela Pró-Reitoria de Ensino da Instituição, no qual poderão participar egressos do Ensino Fundamental.

Perfil profissional de conclusão

A escola tem a responsabilidade social de estar formando profissionais para uma sociedade em mudança. Assim, num mundo global que exige formação geral e não específica, o currículo deverá formar profissionais de contabilidade, da Área de Gestão, em nível Técnico com competência para:

- Executar o registro dos fatos administrativos ocorridos nas empresas sob sua responsabilidade, a fim de elaborar as demonstrações contábeis exigidas pela legislação. Suas atividades profissionais são desempenhadas em organizações públicas ou privadas, na área industrial, na área comercial e na área de prestação de serviços, nos diversos setores da economia;
- Elaborar provisões baseadas em informações extraídas das demonstrações contábeis;
- Realizar abertura de empresas, bem como o seu encerramento. Elaborar o planejamento tributário no momento da abertura da empresa ou no decorrer de seu desenvolvimento;
- Apresentar bom relacionamento, senso crítico-reflexivo, iniciativa, flexibilidade, senso de observação, auto-gestão, abstração e raciocínio lógico;
- Aplicar as habilidades cognitivas e afetivas, fundamentadas nos conhecimentos técnico-científicos, éticos, políticos e educativos, que contribuem para o alcance da qualidade da atividade administrativa;
- Possuir conhecimentos básicos nas áreas específicas de direito, estatística, administração geral, área financeira, informática, recursos humanos;
- Saber relacionar-se de forma interpessoal facilitando o trabalho de grupo dentro das organizações;

- Saber observar as questões éticas, exercendo suas atividades profissionais com responsabilidade, justiça e competência;
- Ter criatividade e atualização, buscando constantemente ser agente ativo em aprimoramento profissional acompanhando a evolução técnica científica do mundo do trabalho, atuando como agente ativo de transformação social de sua realidade;
- Apresentar perfil de liderança, buscando o aprimoramento de características que propiciam a atividade de liderança;

Organização curricular

O currículo do curso desenvolver-se-á na modalidade integrada ao ensino médio, com duração de três anos, num total de 3880 horas/aula, sendo: 2.680 horas/aula para as disciplinas do ensino médio e 1200 horas/aula para disciplinas específicas do curso técnico em Contabilidade, acrescidas de 200 horas de prática profissional na forma de estágio supervisionado obrigatório.

Antes de introduzir a questão do currículo, acredita-se ser necessário fazer algumas considerações embasadas em idéias de estudiosos dessa área do conhecimento. Para Veiga (1996) devemos entender o currículo como algo que vai além de uma organização formal e não simplesmente num conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, que compõe a atividade de uma escola, mas sim um conjunto articulado com certa ordenação para seguir uma determinada direção. Este autor afirma que o currículo é um elemento de importância da organização escolar, pois implica na interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo. Segundo Costa (1998) “currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regido por uma determinada ordem estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. Saviani (1998), complementa essas idéias ao afirmar que o currículo é uma construção social do conhecimento e o conhecimento escolar é um processo dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses; ele explicita ainda que o conhecimento científico deve ser convertido em saber escolar para a organização das disciplinas ou módulos escolares.

Assim, Saviani (1996) afirma que o currículo enquanto “construção social resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas”. Pedra (1993), afirma

que é na escola que se configura o real currículo por meio de um processo de negociação entre professores, alunos e instituição. Acredita-se que o currículo é um elemento de grande importância no sentido de garantir uma profissionalização de qualidade, que atenda às exigências do mundo do trabalho, que os educadores envolvidos na construção curricular devam ter um compromisso político de transformação da sociedade e se empenhem para oferecer uma formação que integre a teoria e a prática, rompendo a dicotomia entre elas, reafirmando os pensamentos de Freire (1995) de que uma depende da outra.

Os processos pedagógicos que atendem aos interesses coletivos acontecem em dois sentidos: no conjunto das relações sociais e produtivas, e, por meio de procedimentos educativos intencionais e institucionalizados, através das diferentes formas e modalidades de ensino aprendizagem.

O movimento de reforma curricular desencadeado pela nova LDB propiciou ampla discussão no colegiado do curso Técnico em Contabilidade do IFPR. Uma vez que tem-se a crença de que o currículo se constitui num dos caminhos para solucionar problemas da formação e prática profissional na área da gestão, parte-se então da análise do currículo atual para assim, delinear o trajeto a seguir. Discutiuse o papel da escola; concepção de ensino-aprendizagem; práticas pedagógicas; concepção de currículo; papel do professor; perfil do profissional. Organização curricular da habilitação Técnico em Contabilidade A organização curricular da Habilitação de Técnico em Contabilidade do Instituto Federal do Paraná, deverá garantir um ensino que articule a teoria e a prática, de forma a permitir a formação de um profissional com o perfil proposto, através de uma construção de conhecimento que permita ao profissional atuar num mercado globalizado e competitivo.

Esta estrutura deverá garantir os princípios de autonomia institucional, flexibilidade, integração entre estudo e trabalho e pluralidade no currículo, garantindo o aproveitamento de conhecimentos adquiridos em outras instituições. Em síntese este currículo deverá garantir a formação de perfis profissionais dotados de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que possibilitem ao profissional a compreensão global do progresso de trabalho em gestão, a autonomia, a iniciativa, a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe multiprofissional, aprender continuamente e pautar-se por princípios éticos. A fundamentação teórica e prática será utilizada com a metodologia para o

desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas à área de gestão. O professor, como orientador da construção do conhecimento e incentivador da prática do aprender, mediará a condução de práticas da pesquisa, da elaboração de trabalhos e de seminários, o que tornará o processo de ensinoaprendizagem mais dinâmico e consistente. O desenvolvimento dos módulos terá como base os princípios que fundamentam as atividades da administração de modo que o aluno possa utilizar os conhecimentos adquiridos na sua prática no campo de atuação profissional. Para o processo de elaboração do currículo do curso Técnico em Contabilidade, durante a organização modular, foram utilizadas como referencial as seguintes categorias de análise:

Competências: categoria que está articulada ao processo de aquisição do conhecimento, abrangendo operações mentais básicas até as mais complexas, necessárias ao exercício de determinada função – o “saber”. Habilidades: categoria referida mais diretamente a aplicação prática de uma competência adquirida, ou seja: “o saber fazer”. A partir destas categorias básicas foram estabelecidas as bases tecnológicas – conteúdos – essenciais para que o aluno venha a dominar as competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão. As bases tecnológicas foram agrupadas em disciplinas em função de suas finalidades. A Habilitação de Técnico em Contabilidade terá organização modular, sendo composta por três módulos anuais: o primeiro sem terminalidade, o segundo sem terminalidade e o terceiro com terminalidade e diplomação do aluno como Técnico em Contabilidade.

A carga horária total da habilitação será de 3.880 horas/aula (3.233 horas/relógio). O 1º.ano terá 1400 horas/aulas, o 2º.ano terá 1280 horas/aula e o 3º. terá 1200 horas/aulas. Aos alunos do curso Técnico em Contabilidade Integrado deverá realizar estágio obrigatório, como forma de desenvolver a prática profissional e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA:

Compreende atividades de administração e de suporte à produção e à prestação de serviços em qualquer setor econômico e em todas as organizações, públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação. As atividades de gestão caracterizam-se pelo planejamento, operação, controle e avaliação dos processos que se referem aos recursos humanos, aos recursos materiais, ao

patrimônio, à produção, aos sistemas de informações, aos atributos, às finanças e à contabilidade.

Competências profissionais gerais do Curso Técnico em Contabilidade:

- Identificar e interpretar as diretrizes do planejamento estratégico, do planejamento tático e do plano diretor aplicáveis à gestão organizacional;
- Identificar as estruturas orçamentárias e societárias das organizações e relacioná-las com os processos de gestão específicos;
- Interpretar resultados de estudos de mercado, econômicos ou tecnológicos, utilizando-os no processo de gestão;
- Utilizar os instrumentos de planejamento de recursos humanos;
- Executar os procedimentos do ciclo pessoal.
- Executar os procedimentos do ciclo tributário, financeiro e contábil.
- Identificar a organização e os processos próprios de uma empresa comercial ou dos setores responsáveis pela comercialização em organização não-comercial.
- Aplicar princípios e conceitos, tais como patrimônio, faturamento, lucro bruto e lucro líquido, custos e despesas, margem de contribuição e outros relacionados com produtividade e lucratividade.
- Coletar, organizar e analisar dados relevantes para as atividades de comercialização, tais como concorrência, demanda, volumes de venda por loja ou por vendedor e outros relacionados com o desempenho empresarial.
- Identificar e interpretar a legislação que regula as atividades de comercialização, tais como as normas referente aos direitos do consumidor, aos contratos comerciais, as normas de higiene e segurança, ao comércio exterior, as questões tributárias fiscais.
- Controlar estoques utilizando técnicas e modelos adequados.
- Especificar bens e serviços utilizando técnicas e modelos próprios.
- Aplicar conceitos de matemática financeira (juros, descontos, prestações) e calcular valores, utilizando-se de calculadoras financeiras ou de planilhas de cálculo.
- Dar condições técnicas na área de organização e técnicas comerciais, visando a melhoria das funções comerciais básicas relacionadas com as atividades de compra e venda e prestação de serviços.
- Dar condições ao educando para estabelecer a diferença entre os diversos tipos de pessoas jurídicas, e, possa conhecer as relações contábeis, jurídicas e fiscais mais profundas entre empresas/ empregados/fiscos.

- Desenvolver uma visão real das situações de balanços, abrindo perspectiva quanto a sua composição e sua estrutura.
- Propiciar condições básicas para identificar as vantagens e os problemas que ocorrem no processo produtivo, assim como a sua estrutura de custos de produção, de distribuição e consumo dos bens da sociedade.
- Executar escrituração contábil na área da administração pública.
- Dar conhecimentos gerais do direito civil e comercial.
- Dar conhecimento do direito trabalhista e tributário.
- Desenvolver os conceitos básicos de Economia, bem como mostrar ao aluno o quadro econômico atual de nosso país.
- Introduzir à Estatística, de uma forma acessível ao aluno, dentro de um esquema de ensino objetivo e prático, bem como revisar ao aluno conceitos básicos de matemática com o arredondamento, frações, porcentagem, etc. ... que serão usados no decorrer do curso.

Competências profissionais específicas do Curso Técnico em Contabilidade:

- Desenvolver a formação técnica em Contabilidade dentro dos princípios legais e éticos de competência CFC e CRC (Conselho Federal de Contabilidade e Conselho Regional de Contabilidade);
- Desenvolver a área de contabilidade objetivando a integração entre o mercado e a laboralidade.
- Realizar capacitação permanente através de seminários e palestras compatibilizando teoria e prática na formação técnica;
- Elaborar monografias com temas pertinentes a sua área de atuação no mercado;
- Participar sistematicamente de estágios nas empresas, proporcionando oportunidade da troca de experiências profissionais, acompanhando a evolução tecnológica.
- Ter conhecimento empresarial: Constituição, Organização e Funcionamento;
- Conhecer e executar as técnicas de escrituração dos principais livros utilizados pelas empresas comerciais;
- Contabilizar as principais operações realizadas pelas empresas comerciais, públicas e privadas, com ênfase para as operações com mercadorias;
- Administrar a gestão na empresa comercial dentro dos novos princípios de modernidade;

- Identificar as empresas comerciais, suas principais operações e diferenciá-las dos outros tipos de sociedade, organização e funcionamento;
- Identificar a contabilidade comercial, suas características e campo de aplicação;
- Executar os conceitos básicos, tais como: noções de débito e crédito, patrimônio e seus componentes, contas, plano de contas e escrituração;
- Apresentar o Plano de Contas no campo empresarial;
- Conhecer, aplicar e respeitar as operações típicas das empresas comerciais, enfatizando as operações com mercadorias, de compra e venda, bem como os fatores que alteram o valor das compras e das vendas, apresentando exemplos práticos de contabilização, desde a aquisição até a venda e conseqüente apuração do resultado.

ANEXO 2

FRAGMENTOS DO REGIMENTO INTERNO COMUM AOS CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Os *Campus* do Instituto Federal do Paraná (IFPR) são unidades descentralizadas de ensino, pesquisa e extensão dotadas de competência administrativa e pedagógica, estabelecidos por ato do Conselho Superior, cujo funcionamento é baseado na Lei 11.892/2008, no Estatuto, no Regimento Geral e nos regulamentos do Conselho Superior e da Reitoria.

Art. 2º Em conformidade com a Lei 11.892/2008, os *Campus* do IFPR são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica e têm por finalidade promover o desenvolvimento do estudante, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício profissional e da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, tendo por princípios, assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, nos termos da lei;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - gratuidade do ensino;
- VI - valorização do profissional da educação;
- VII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação;
- VIII - garantia de padrão de qualidade;
- IX - valorização da experiência extraescolar;
- X - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 3º O presente regimento compõe o conjunto de normas comuns e complementares ao Estatuto e parte integrante do Regimento Geral do IFPR, que disciplina a organização e o funcionamento dos *Campus* do IFPR.

Parágrafo único. Cada *Campus* poderá, desde que aprovado pelo Colégio Dirigente do *Campus* e que não restrinja ou extrapole normas superiores e gerais, estabelecer regulamento interno específico para atender suas particularidades, em caráter complementar a este regimento.

ANEXO 3

FRAGMENTOS DO ESTATUTO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Aprovado pela Resolução nº 13/2011-CONSUP, Retificado pela Resolução nº 39/2012-CONSUP, Resolução nº 02/2014-CONSUP e Resolução nº 02/2015-CONSUP

TÍTULO DA INSTITUIÇÃO

Capítulo I Da Natureza e Das Finalidades

Art. 1.º O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR, instituição criada nos termos da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

§ 1.º O Instituto Federal do Paraná é domiciliado na sede de sua Reitoria, situada na Rua João Negrão, 1285, Bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, CEP 80230-150.

§ 2.º O Instituto Federal do Paraná é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampus e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

§ 3.º Sendo uma instituição multicampus, o Instituto Federal do Paraná possui estas unidades administrativas localizadas nas cidades paranaenses de mesma denominação, cujos endereços constam no anexo I deste Estatuto, e pelos demais *campus* criados a partir de programas de expansão da rede federal.

§ 4.º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, o Instituto Federal do Paraná é equiparado às universidades federais.

§ 5.º O Instituto Federal do Paraná possui limite de atuação territorial para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, circunscrito ao Estado do Paraná, aplicando-se, no caso da oferta de ensino a distância, legislação específica.

§ 6.º A Reitoria, como órgão de administração central, estará instalada em espaço físico distinto de quaisquer *campus* que integram o Instituto Federal do Paraná.

Art. 2.º O Instituto Federal do Paraná rege-se pelos atos normativos mencionados no *caput* do Art. 1.º, pela legislação federal, e pelos seguintes instrumentos normativos:

- I - Estatuto;
- II - Regimento Geral;
- III - Resoluções do Conselho Superior;
- IV - Atos dos Órgãos Colegiados, e
- V - Atos da Reitoria.

Capítulo II Dos Princípios, Das Finalidades e Características e Dos Objetivos

Art. 3.º O Instituto Federal do Paraná, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

- I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;
- V - compromisso com a natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.
- VI - produção de conhecimento legitimado mediante a interação com a realidade.

Art. 4.º O Instituto Federal do Paraná tem as seguintes finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo, e de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no

mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal do Paraná;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente;

X - participar de programas de capacitação, qualificação e requalificação dos profissionais de educação da rede pública;

XI - O IFPR, verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá ofertar cursos fora da área tecnológica.

Art. 5.º O Instituto Federal do Paraná tem os seguintes objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas, prioritariamente aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica.

VII – executar, sem finalidade comercial, serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens com fins exclusivamente educativos

Art. 6.º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal do Paraná, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica.

§ 1.º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deste artigo deverá observar o conceito de aluno equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo MEC.

§ 2.º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o IFPR poderá, com anuência do MEC, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo.

§ 3.º Cada *campus* do IFPR terá atribuições, condições e prerrogativas equivalentes para uma atuação sistêmica no cumprimento dos percentuais referidos no Caput deste artigo.

ANEXO 4

FRAGMENTOS DO PPP DO *CAMPUS* CURITIBA DO IFPR

MARCO SITUACIONAL

Quando falamos de escola, falamos de salas de aula, da aula, do professor, do estudante e, às vezes, chegamos até os gestores. Num segundo momento, podemos até ampliar a discussão e chegar a temas como a relação professor e aluno, o papel da escola e sua função frente à sociedade.

Para muitos escola é um ambiente com grandes muros e certa organização. Sabemos, no entanto, que a escola real revela outras faces que em geral não são vistas a “olho nu”. Com efeito, para entender a escola, faz-se necessário estar dentro dela e a partir de então realizar estudos que possam gerar inquietações que venham contribuir com possíveis melhorias no espaço e no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, nas condições de trabalho daqueles sujeitos que permanecem na escola grande parte de suas vidas. Sendo esse processo, portanto, intimamente ligado à história da educação e à teoria da forma escolar, não apenas no âmbito universal como principalmente no nacional. A história da educação no Brasil pode ser discutida desde nossa colonização, ou seja, a partir da chegada dos colonizadores que trouxeram consigo padres jesuítas e sua Companhia. A partir da República, ou seja, a partir do século XIX, paulatinamente vai-se criando uma preocupação em expandir a escolarização para todos os grupos sociais, pois anteriormente, no Império, a escola era destinada a apenas uma pequena camada da população. Nessa esteira, na primeira década do século XX, o governo de Afonso Pena dá início à formação profissional no que tange às políticas públicas, pois antes o que se sabe é da existência do **Liceu de Artes e Ofícios** na cidade do Rio de Janeiro. A proposta do Liceu era de iniciativa privada, criada a partir de 1856, portanto ainda dentro do contexto imperial. Afonso Pena, em seu discurso de posse no dia 15 de novembro de 1906, anunciava que "A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito pode contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis" (FONSECA, 1986)

No entanto, será no governo de Nilo Peçanha que se dará, a partir da Lei 1606 de 29 de dezembro de 1906, a criação de uma Rede Nacional de Escola de

Aprendizes Artífices como consta em seu decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909: *“Crea nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906: Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as 21 dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação”*. (FONSECA, 1986) Parecia haver já naquele momento uma grande preocupação com os “desocupados” e, sobretudo, “desfavorecidos da fortuna”, pois o Brasil, lentamente, vinha se urbanizando sem, no entanto, criar condições para as classes menos favorecidas se instalar nos centros urbanos.

A urbanização brasileira não foi seguida de um processo mais rápido de industrialização, o que é contraditório quando se observa com o ato de criação de uma Rede Nacional de Escola de Aprendizes Artífices, pois se não tínhamos tantas indústrias, qual era então o objetivo do governo? Para a socióloga Marisa Brandão “fica claro que a profissionalização que se buscava era aquela baseada num conhecimento que se adquiria de forma empírica, em que instrumento de trabalho era basicamente manual, uma ferramenta que o trabalhador manipulava numa relação direta com o objeto de seu trabalho. Naquele momento, o que se buscava desenvolver, portanto, era ainda o artesanato, a manufatura, a arte do ofício” (BRANDÃO, 1999). Esse discurso de manutenção da ordem e bons costumes também era feito pela elite paranaense, sobretudo na capital do Estado, e é nesse contexto que também em Curitiba, capital do Estado, dá-se a criação da Escola de Aprendizes Artífices no Paraná, ou seja, a partir de 1909 com o decreto e instalação a partir de 1910. Naquele momento Curitiba vivia um processo de transição para a modernidade e como todo processo que se diz moderno os pobres não participam, como afirmou Emiliano Pernetta a respeito desse momento “os pobres e os sapos vão indo para mais longe” (PANDINI, 1996).

A década de 1930 trouxe para o país um governo que tinha no discurso a preocupação com o trabalho, Getulio Vargas governou a nação de 1930 a 1945.

Naquele momento o país vivia uma crise no modelo agrário, o que serviu de pretexto para estruturar um novo modelo nacional de desenvolvimentismo que tinha em uma de suas bases a industrialização. Esse discurso teve reflexo também na educação brasileira e em 1931 o então ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, através de seis decretos, dá início à reforma educacional, mas é somente com Gustavo Capanema, a partir de 1934, que a reforma atinge os ensinos industriais e secundários, sobretudo o ensino agrícola. Nesse momento é também criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e, em 1946, já no período democrático, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Para Maria Lúcia de Arruda Aranha “os cursos mantidos pelas empresas atendem alunos de baixa renda que visam a se profissionalizar e as escolas oficiais são mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferem os cursos de formação, desprezando os profissionalizantes”. (ARANHA, 1989) A partir de 1937, já no Estado Novo, a Escola de Aprendizizes do Paraná torna-se **Liceu Industrial de Curitiba**, passando a ser unificado e preparando trabalhadores para as áreas em crescimento como a indústria, transporte, pesca e comunicações, todos em nível secundário. Posteriormente, o Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, que oferecem a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Portanto, o Liceu Industrial de Curitiba transforma-se em Escola Técnica de Curitiba e, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. E em 1978, a Lei 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica.

A criação do IFPR – breve histórico

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição pública e gratuita de educação superior, básica e profissional, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e tem sua origem na Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR).

Por sua vez, a ET-UFPR originou-se da Escola Alemã, fundada em 1869 por Gottlieb Müller e Augusto Gaetner e pertencia à antiga Colônia Alemã de 23

Curitiba. Até 1914, o estabelecimento foi denominado de Escola Alemã, e depois dessa data passou a ser chamado de Colégio Progresso e, posteriormente, de Academia Comercial Progresso. Em 1941, a então Academia Comercial Progresso foi adquirida pela Faculdade de Direito da UFPR, sendo autorizada a funcionar sob a denominação de Escola Técnica de Comércio, anexa à Faculdade de Direito. Em 22 de janeiro de 1974, o Conselho Universitário decidiu integrá-la à Universidade, como órgão suplementar e, a partir de 1986, ela passou a ser denominada Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná. A partir de 14 de dezembro de 1990, ao aprovar a reorganização administrativa da Universidade, o Conselho Universitário alterou sua denominação para Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, vinculando-a à Pró-Reitoria de Graduação e, em novembro de 1997, por decisão deste mesmo Conselho, foi classificada como Unidade da UFPR. Em sessão do Conselho Universitário (COUN) da UFPR, realizada em 19 de março de 2008, a Escola Técnica foi autorizada a aderir ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), cujo principal objetivo é a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

PARA PENSAR A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO IFPR

Trabalho no sentido ontológico é o que caracteriza a existência humana, pois trabalhar é agir sobre a natureza e transformá-la com o objetivo de atender as necessidades humanas. Isso porque o homem - para satisfazer suas carências básicas - cria objetos e simultaneamente constrói seus saberes e sua cultura. O trabalho é, nesse sentido, o fenômeno originário da formação do homem enquanto ser capaz de viver, criar e recriar sua existência porque opera conjuntamente a transformação da natureza e a aquisição de conhecimento. Sendo assim, trabalho, vida e aprendizagem estão intimamente ligados, pois não há como sobreviver sem transformar a natureza, e não há como transformar a natureza sem pensar, agir e aprender.

Entretanto, sabe-se que o trabalho foi historicamente utilizado para gerar exploração, dominação e exclusão, sobretudo a partir da divisão entre trabalho intelectual (valorizado e fonte de prestígio) e trabalho manual (desvalorizado e fonte de humilhação). Tal divisão não foi diferente no Brasil. Aqui houve separação e hierarquização entre o trabalho realizado para produzir coisas (manual) e o trabalho para produzir conhecimento (intelectual), configurando historicamente escolas para

trabalhadores e escolas para as elites; educação geral para as elites dirigentes e preparação para o trabalho para os órfãos, desamparados e filhos dos trabalhadores.

A recente proposta dos Institutos Federais com o “ensino integrado e profissional” busca superar esse tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira, articulando trabalho manual e trabalho intelectual, instrução profissional e instrução geral. De tal forma, o ensino a ser desenvolvido pelo Instituto Federal do Paraná representa uma significativa oportunidade de formação para o trabalho, organicamente articulada à elevação dos níveis de escolaridade. Mas afinal, que tipo de trabalho pretendemos possibilitar aos alunos do IFPR? Evidentemente, responder tal questão implica retomar uma discussão realizada pela Sociologia do Trabalho e o papel do trabalho diante das profundas alterações nos modelos produtivos.

Como já é do nosso conhecimento, até os anos de 1970 predominava no mundo um padrão de produção chamado “Fordista/Taylorista” ou “Produção em Massa”. As duras críticas feitas ao Padrão Fordista, sobretudo as realizadas pelos movimentos sociais, pelo movimento feminista, pelo movimento estudantil de maio de 1968 e pelo movimento operário impulsionaram mudanças significativas. A onda de protestos dos anos 1960 contra a organização Fordista/taylorista de trabalho ganhou força e deu visibilidade aos problemas nessa forma de organização, tais como: desqualificação do trabalho, apropriação do saber operário, rotinização das tarefas, vigilância e arbitrariedade patronal, aumento do ritmo do trabalho e pagamentos individualizados baseados em prêmios. Esses movimentos de contestação atingiram inicialmente a França, a Itália e os Estados Unidos, espalhando-se por quase todos os países industrializados, inclusive o Brasil, fazendo com que esta forma de organização do trabalho fosse duramente questionada.

A essa crise somou-se o esgotamento econômico e tecnológico do próprio Modelo Fordista, que se mostrou incapaz de manter os padrões de produção e de consumo fazendo erigir um novo modelo flexível de gestão, de organização do trabalho e, sobretudo, de novos valores, inclusive a serem adotados pelas escolas na formação dos futuros trabalhadores. Quando da vigência do Padrão Fordista de Produção, ao menos nas economias centrais de capitalismo avançado, a perspectiva de “emprego seguro e para a vida toda” era constante no planejamento organizacional das empresas e no horizonte dos trabalhadores. Todavia, com a

gradativa adoção do Padrão Flexível de Produção, essa perspectiva foi se desfazendo e ficando cada vez mais evidente que o emprego, caracterizado a partir de uma carreira contínua, coerente e segura não se apresentava mais como possível para boa parte dos trabalhadores. Empregos permanentes tornaram-se, então, cada vez mais restritos a poucas empresas e cargos. Em contrapartida, disseminou-se uma nova forma de emprego flexível no tempo e no espaço, o que gerou novas formas de contratação de trabalho: em tempo parcial, temporário, por conta própria, terceirizado, informal etc. Uma nova concepção de trabalhador, e também de aluno, foi gestada para atender as demandas da reestruturação produtiva: a necessidade de um trabalhador que soubesse lidar com tecnologias, com processos flexíveis de trabalho e que tivesse a disponibilidade de ser, ele próprio, um trabalhador flexível. Exigiu-se também a sujeição do trabalhador ao ideário da empresa, por meio da fabricação de novas subjetividades, que tornaram obscuros e dissimularam o conflito entre capital e trabalho. Formar para o mercado de trabalho significa formar para o modelo atual (que é flexível), pode ocorrer, ainda que, podemos formar agora dessa maneira e depois o mercado poderá pedir outro formato. A questão é: que caminho devemos tomar?

Nesse sentido, a defesa do Instituto no momento da construção deste documento vai na direção de formar para o trabalho, ou seja, que o aluno seja capaz de se apropriar dos conhecimentos tecnológicos modernos e dos conhecimentos gerais para poder pensar e agir, criando condições de melhorar o mundo e não apenas se adequar a ele. Portanto, a educação a ser desenvolvida no IFPR deverá superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral e agir de forma articuladora das capacidades do pensar e do agir. Sendo assim, vale indicar que o termo integrar e formação integrada tem seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que constituem e concretizam os processos educativos. Portanto, no caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino profissional e técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional de tal maneira que haja no processo educativo a possibilidade de emancipação humana. Filosoficamente, o debate sobre o porquê educar é bastante extenso. Desde o projeto da Paidéia grega, a formação do indivíduo tem sido um tema recorrente entre os filósofos. Alguns dos temas analisados no contexto da história da filosofia ainda

parecem pertinentes hodiernamente. Em especial, parece ser interessante destacar algumas reflexões relevantes ao âmbito das atividades desenvolvidas no IFPR-Curitiba. Adorno, em *Educação e Emancipação*, ressalta a separação ocorrida entre razão crítica e razão instrumental. Enquanto filósofo que vivenciou a Segunda Guerra Mundial, Adorno constata que a racionalização da sociedade não implica necessariamente a emancipação, ao contrário do que supor a filosofia do Iluminismo. Adorno destaca que o projeto kantiano sempre subordinou o desenvolvimento da razão à emancipação humana, seja dos preconceitos, das dominações, ou, poderíamos dizer, da própria barbárie. Constatar o retorno humano à barbárie em uma sociedade tecnificada, como a Alemanha do início do século XX, colocou à prova a capacidade da razão humana estar vinculada com a emancipação. E é nesse contexto que Adorno argumenta acerca da separação ocorrida entre uma razão voltada a fins (razão instrumental) e uma razão crítica, a qual permitiria o desenvolvimento da autonomia humana.

Esses argumentos lançam o desafio de se formar pessoas capazes de se apropriar da racionalidade de um ponto de vista emancipatório e autônomo e não apenas de desenvolver a capacidade de compreensão técnica do mundo, compreensão essa, contudo, fundamental e indispensável. A capacidade de refletir sobre a própria técnica produzida, por exemplo, é um dos aspectos essenciais da autonomia humana. E, em outra perspectiva, representa a apropriação do conhecimento por parte do educando. E, em outras palavras, autonomia intelectual. Dessa forma, destaca-se a importância do preparo do aluno para atuação no mundo coletivo, o qual exige o domínio da linguagem e da ação política. Habermas, em *Técnica e Ciência como "Ideologia"*, mostra em que medida a tecnificação da administração e da política contém um viés de dominação do ser humano. Em contrapartida, a capacidade humana para o debate político representa também uma forma de emancipação. Assim, a formação de alunos capazes de produzir tecnologia, refletir sobre ela e se posicionarem no mundo coletivo parece ser um desafio a ser assumido numa instituição de ensino que preze pela autonomia intelectual e desenvolvimento humano.

ANEXO 5

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO

Curitiba, 16 de abril de 2015.

Senhor Coordenador,

Declaramos que nós da Direção Geral do Instituto Federal do Paraná, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "O (des)interesse dos jovens do Ensino Médio de uma Instituição Federal de Ensino sob a responsabilidade de Marianna Angonese Frankiv e de sua orientadora Soraya Correa Domingues nas nossas dependências até o seu final em junho de 2016.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os estudantes do Ensino Médio Integrado da Instituição e que serão utilizados dados de questionários já aplicados aos alunos do Ensino Médio Integrado, planos de curso, planos de ensino, documentos institucionais que sejam relevantes ao estudo.

Pede-se autorização também para utilizar a metodologia de observação sistemática onde "o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe" (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 176) Faz-se necessário, portanto, assistir algumas aulas, com a devida autorização do docente responsável e da Direção geral desta Instituição.

Atenciosamente,

Sheila Cristiana de Freitas

Sheila Cristiana de Freitas
Instituto Federal do Paraná
Diretora de Ensino - Campus Curitiba
Mat. SIAPE 1782960

Diretora de Ensino do Câmpus Curitiba do Instituto Federal do Paraná

ANEXO 6

DECLARAÇÃO DE TORNAR PÚBLICO OS RESULTADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE TORNAR PÚBLICOS OS RESULTADOS

Título da Pesquisa: O (des) interesse dos jovens do Ensino Médio de uma Instituição Federal de Ensino.

Eu Marianna Angonese Frankiv, pedagoga, mestranda do program de pós-graduação em Educação da UFPR – Mestrado Profissional, autora da pesquisa “O (des) interesse dos jovens do Ensino Médio de uma Instituição Federal de Ensino”, a ser realizada no Instituto Federal do Paraná (IFPR), no período de abril até junho de 2016, declaro que, de acordo com as práticas editoriais e éticas, serão publicados os resultados da pesquisa em revistas científicas específicas ou apresentados em reuniões científicas, congressos e jornadas, independentemente de os resultados serem favoráveis ou não.

Curitiba, 27 de abril 2015.

Marianna Angonese Frankiv

Mestranda do programa de Pós-graduação em Educação PPGE

Curitiba 27/04/2015
M. Frankiv