



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

JUCELI BALDISSERA FELCKILCKER

**PROJETOS DE VIDA DE ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO: EXPECTATIVAS E
CONCRETIZAÇÕES**

Joaçaba – SC

2023

JUCELI BALDISSERA FELCKILCKER

**PROJETOS DE VIDA DE ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO: EXPECTATIVAS E
CONCRETIZAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol

Joaçaba – SC

2023

F311p Felckilcker, Juceli Baldissera.

Projetos de vida de estudantes egressos de cursos técnicos integrados ao ensino médio: expectativas e concretizações / Juceli Baldissera Felckilcker. – Joaçaba, 2023
272 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2023.

Bibliografia: f. 224-244.

1. Ensino médio. 2. Ensino técnico. 3. Pandemias. 4. Ensino profissional. I. Título.

CDD 373.246

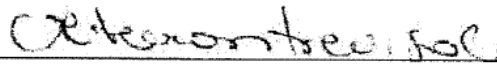
JUCELI BALDISSERA FELCKILCKER

**PROJETOS DE VIDA DE ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO: EXPECTATIVAS E CONCRETIZAÇÕES**

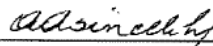
Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em 15 de agosto de 2023.

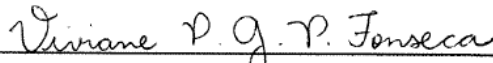
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz
Universidade Federal do Paraná (UFPR)



Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)



Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Profa. Dra. Dilva Bertoldi Benvenutti
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar meus agradecimentos à minha família, Ademir, Davi e Isabelle, pela compreensão nas horas de ausência, aos meus pais, Juvino e Rita (em memória), por tudo que me proporcionaram durante o tempo que estiveram presentes em minha vida, às minhas irmãs, Rizoni e Roseli, por todo o incentivo aos meus estudos.

À minha orientadora, Maria Teresa Ceron Trevisol, por sua dedicação e por ter acompanhado minha trajetória desde o Mestrado, sou grata pelas orientações, pela paciência, pelas palavras de incentivo.

Às membras da minha banca de qualificação e defesa, profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca, profa. Dra. Araci Asinelli da Luz, profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado e Profa. Dra. Dilva Bertoldi Benvenuti, pelas valiosas contribuições na elaboração desta Tese.

À profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca, pela oportunidade de conhecimento e trocas via o grupo do LabEducare.

À minha amiga Débora de Lima Velho Junges, pela contribuição com a leitura, sugestão de materiais e correções necessárias ao texto. Às minhas amigas Lizete, Sandra, Marli e Francieli, por compartilhar conversas, conteúdos e alegrias nesta trajetória acadêmica.

À Débora Diersmann Silva Pereira, pela revisão do texto.

À Tatiana Trento e Thiago Vendrami, pelo auxílio no decorrer do curso.

Aos professores e colegas da segunda turma do Doutorado da Unoesc, foi gratificante trilhar este caminho junto com vocês.

Ao Instituto Federal Catarinense, por ter me permitido o Afastamento Integral das atividades para que pudesse frequentar o Doutorado, e aos Setores de Egressos, de todos os *Campi*, que contribuíram para que a pesquisa fosse realizada. Aos Estudantes Egressos, dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que aceitaram participar da pesquisa e da roda de conversa, a todos(as), minha gratidão.

RESUMO

O presente trabalho de investigação se vincula à Linha de Pesquisa Processos Educativos e parte do problema de pesquisa: **quais as contribuições dos processos formativos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos projetos de vida dos jovens?** Tem como objetivo geral compreender os projetos de vida de estudantes egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense e as contribuições dos processos formativos, para o alcance desses projetos. Objetiva também verificar o perfil dos estudantes egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, identificar como os estudantes egressos entendem seus percursos e analisar os impactos que a pandemia da Covid-19 promoveu nos processos de ensino-aprendizagem, considerando o posicionamento dos estudantes egressos que vivenciaram essa experiência. Nessa formação aprendem as dimensões de ciência, cultura e trabalho. A perspectiva curricular desses cursos é omnilateral, isto é, visa à formação humana em suas dimensões objetivas e subjetivas, e inclui o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial e afetivo. O estudo realizado possui embasamento teórico em William Damon, na análise e discussões sobre projetos de vida e Urie Bronfenbrenner, com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, enfatiza as características da pessoa em desenvolvimento, considerando a interrelação entre quatro núcleos que constituem o modelo PPCT – Pessoa, Processo, Contexto e Tempo. Esses dois autores compreendem o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva interacionista e sistêmica, como o resultado de fatores e sistemas que se interrelacionam e esses sistemas interferem nas escolhas dos jovens. A base empírica do estudo realizado é uma pesquisa descritiva, de cunho exploratório, de natureza qualitativa e abordagem sistêmica. Os participantes foram 54 (cinquenta e quatro) egressos. Como procedimento de análise dos dados, utilizou-se os Núcleos de Significação, embasado em Aguiar e Ozella (2006), e do *software* Nvivo. A análise dos dados coletados evidenciou jovens com perfis e projetos de vida diferenciados. No que se refere à formação omnilateral, essa modalidade de processo formativo, com conteúdos interdisciplinares, possibilitou aos jovens concretizar projetos de vida, como: trabalhar na área de formação, iniciar um curso superior. Outros jovens mudaram de cidade, pois encontraram boas oportunidades de avançar em sua profissão e conquistar metas pessoais, como qualidade de vida com acesso a um maior número de atividades de arte e cultura. Entre os jovens que estão trabalhando, em sua maioria, se inseriram no mundo do trabalho, com possibilidade de seguir uma carreira no curso técnico em que foram habilitados. Quanto aos impactos da pandemia, destacamos que os jovens se sentiram, em um primeiro momento, inseguros; enfrentaram diferentes dificuldades, entre elas, o acesso à internet, à dinâmica das aulas *on-line*. Reconheceram que os conteúdos práticos ficaram prejudicados nesse período. Houve egressos que ficaram doentes, com ansiedade e depressão. Entre os motivos citados destacaram-se a dificuldade de avançar nos estudos, o medo da doença e o isolamento social. Perspectiva-se, com a pesquisa realizada, que possa contribuir nos processos de ensino-aprendizagem que envolvem os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, considerando as novas exigências que se encontram em curso no Brasil.

Palavras-chave: Jovens egressos. Processos Formativos. Inserção Ecológica. Institutos Federais. Impactos da Pandemia.

ABSTRACT

This research work is linked to the Research Line of Educational Processes and to part of the research problem: what are the contributions of the formative processes of the Technical Courses Integrated to High School in the life purposes of young people? Its general objective is to understand the life purposes of graduate students from the Technical Courses Integrated to High School of the Federal Institute of Santa Catarina and the contributions of the formative processes for the achievement of these projects. It also aims to verify the profile of the students who graduated from the technical courses integrated to high school, to identify how graduates understand their paths and to analyze the impacts that the Covid-19 pandemic has had on teaching-learning processes, considering the position of the graduates who lived that experience. In this training they learned the dimensions of science, culture and work. The curricular perspective of these courses is omnilateral, that is, it aims at human formation in its objective and subjective dimensions, and includes intellectual, cultural, educational, psychosocial and affective development. Such study has a theoretical basis in William Damon, in the analysis and discussions about life purposes, and in Urie Bronfenbrenner, with the Bioecological Theory of Human Development, emphasizes the characteristics of the developing person, considering the interrelationship between four nuclei that constitute the PPCT model – Person, Process, Context and Time. These two authors understand the human development from an interactionist and systemic perspective, as the result of factors and systems that interrelate and these systems interfere in young people's choices. The empirical basis of this study is a descriptive research, of an exploratory nature, of a qualitative nature and a systemic approach. The participants were 54 (fifty-four) graduates. As a data analysis procedure, the Meaning Cores were used, based on Aguiar and Ozella (2006), and on the Nvivo software. The analysis of the data collected revealed young people with different profiles and purposes. With regard to omnilateral training, this type of training process, with interdisciplinary contents, has enabled some of the youths to implement life purposes, such as: working in the training area or starting a higher education course. Other of these youths moved to other cities, as they found good opportunities to advance in their profession and to achieve personal goals, such as quality of life with access to a greater number of art and cultural activities. Among the youths who are working, the majority have entered the job market with the possibility of pursuing a career in the technical course in which they were qualified. Regarding the impacts of the pandemic, we highlight that youths felt, at first, insecure; they faced different difficulties, including access to the internet and the dynamics of online classes. They recognized that the practical contents were affected during this period. There were graduates who became ill, with anxiety and depression. Among the reasons cited by them, the main ones are the difficulty in advancing in studies, fear of the disease and social isolation. It is expected, with the following research, that it may contribute to the teaching-learning processes that involve Technical courses Integrated into High School, considering the new requirements that are underway in Brazil.

Keywords: Young graduates. Training Processes. Ecological Insertion. Federal institutes. Impacts of the Pandemic.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Instrução do pai.....	132
Gráfico 2 –	Instrução da mãe	133
Gráfico 3 –	Quanto ao rendimento de sua família por mês	136
Gráfico 4 –	Processo formativo durante a pandemia.....	146
Gráfico 5 –	Do que sentiu falta na instituição durante a pandemia.....	155
Gráfico 6 –	Analise as afirmações seguintes, avaliando o curso que você frequentou	158
Gráfico 7 –	Analise e numere de 1 a 5 (sendo 1 como mais importante e 5 menos importante) as alternativas que se referem ao percurso formativo vivenciado no IFC, quanto à “formação teórica que o preparou para vestibular e ENEM”	162
Gráfico 8 –	Formação cidadã	163
Gráfico 9 –	Formação voltada para o mundo do trabalho	164
Gráfico 10 –	Participação em Eventos	168
Gráfico 11 –	Ocupações que têm realizado após a conclusão do curso	207
Gráfico 12 –	Atividade profissional	209
Gráfico 13 –	Rendimentos após a formação	211
Gráfico 14 –	Oportunidades de trabalho.....	212
Gráfico 15 –	Contato com pessoas que conviveram com você na formação	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Campus e denominação dos egressos	27
Quadro 2 –	Programação e Temáticas dos Encontros Rodas de Conversa	32
Quadro 3 –	Análise de dados de acordo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano	35
Quadro 4 –	Resultado da pesquisa	42
Quadro 5 –	Dissertações e teses selecionadas e analisadas	43
Quadro 6 –	Resultados da pesquisa	44
Quadro 7 –	Pesquisas selecionadas	45
Quadro 8 –	Matriz curricular do técnico em informática 2021	115
Quadro 9 –	Distribuição geográfica	119
Quadro 10 –	Instrução dos irmãos	134
Quadro 11 –	Pessoas da família que realizaram cursos no Instituto Federal Catarinense	134
Quadro 12 –	Motivos que levaram os jovens à escolha do curso	139
Quadro 13 –	Rodas de conversa – motivo pelo qual escolheu o IFC	139
Quadro 14 –	Cursos posteriores dos alunos	156
Quadro 15 –	Análise as afirmações seguintes, avaliando o curso que você frequentou	158
Quadro 16 –	Participação nos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	159
Quadro 17 –	Importância dos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	160
Quadro 18 –	O que os jovens esperam do futuro – projetos de vida consistentes	187
Quadro 19 –	O que os jovens esperam do futuro destacados na roda de conversa – projetos de vida consistentes	189

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Cadastro do projeto no NVivo	35
Figura 2 –	Modelo Bioecológico – PPCT.....	86
Figura 3 –	Níveis socioambientais	88
Figura 4 –	Imagem das bonecas russas (matrioskas).....	88
Figura 5 –	Reforma do Ensino Médio com base na BNCC	106
Figura 6 –	Jovens ingressantes em 2019.....	127
Mapa 1 –	Instituto Federal Catarinense	119
Figura 7 –	Jovens que concluíram o ciclo em 2019	128
Figura 8 –	Eficiência acadêmica	129
Figura 9 –	Análise de conteúdo, a partir do software Nvivo, com as palavras mais frequentes nas respostas dos jovens.....	177
Figura 10 –	Análise de dados conforme a utilização do software Nvivo	179
Figura 11 –	Análise de conteúdo, a partir do software Nvivo, com as palavras mais frequentes nas respostas dos jovens.....	180
Figura 12 –	Nuvem de palavras realizada a partir do software Nvivo, baseada na pasta com os códigos relativos a ensino integrado, considerando os 100 itens lexicais mais frequentes	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, <i>Queer</i> , Intersexo, Agênero
GT	Grupo de Trabalho
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
<i>Scopus</i>	<i>SciVerse Scopus</i>
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unoesc	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA ATÉ A PROPOSTA DA TESE ...	13
1.2	O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	15
2	PERCURSO DA PESQUISA: METODOLOGIA	24
2.1	MÉTODO DA INSERÇÃO ECOLÓGICA	24
2.2	TIPO DE PESQUISA	26
2.3	PARTICIPANTES	27
2.4	LÓCUS DA PESQUISA	28
2.5	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	29
2.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	30
2.7	TRATAMENTO DOS DADOS.....	33
3	PROJETOS DE VIDA, ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE: ESTUDO DE REVISÃO	38
3.1	PROJETOS DE VIDA, BREVE INTRODUÇÃO	38
3.2	MAPEANDO AS PESQUISAS SOBRE PROJETOS DE VIDA, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO	41
3.2.1	Pesquisas Internacionais referentes a Projetos de Vida and jovens ...	44
3.3	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA CATEGORIA 1 – PROJETOS DE VIDA, ESTUDOS ATUAIS	47
3.4	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA CATEGORIA 2 – PROJETOS DE VIDA – BASEADOS NO POSICIONAMENTO DOS ESTUDANTES QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO	55
3.4.1	Subcategoria 1 – Jovem e relações familiares	56
3.4.2	Subcategoria 2 – Escola e formação para os Projetos de Vida	58
3.5	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES – CATEGORIA 2: ENSINO MÉDIO, ESCOLHA PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO.....	62
4	JUVENTUDE, PROJETOS DE VIDA E A TEORIA BIOECOLÓGICA	70
4.1	JUVENTUDES.....	71
4.1.1	Juventudes em Santa Catarina	75
4.2	TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (TBDH).80	
4.3	O MODELO PPCT E OS NÍVEIS SOCIOAMBIENTAIS –	

	MICROSSISTEMA, MESOSSISTEMA, EXOSSISTEMA E MACROSSISTEMA, APLICADOS À JUVENTUDE	85
4.4	OS JOVENS E AS RELAÇÕES.....	89
4.5	O JOVEM E PANDEMIA DA COVID-19	92
5	OS INSTITUTOS FEDERAIS, OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	97
5.1	LEI 13.415/2017 QUE PREVÊ A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A AUTONOMIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS	102
5.2	FORMAÇÃO PARA O MERCADO OU PARA O MUNDO DO TRABALHO?	111
5.3	O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	117
5.4	A AVALIAÇÃO DOS CURSOS CONSIDERANDO A COMPREENSÃO DOS EGRESSOS.....	122
6	JOVENS EGRESSOS DO IFC: ANALISANDO SEU PERFIL, PROJETOS DE VIDA E O MOVIMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	125
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS.....	127
6.2	DADOS QUESTIONÁRIO BLOCO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	130
6.3	BLOCO 2 – AUTOAVALIAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NO IFC – ENSINO MÉDIO INTEGRADO	138
6.3.1	Motivos para a escolha dos cursos do IFC	138
6.3.2	Impactos da pandemia no processo formativo no IFC.....	145
6.3.3	Avaliação dos cursos e atividades desenvolvidas no IFC	157
6.3.4	Avaliação dos percursos formativos	161
6.3.5	Desafios e Potencialidades dos Cursos	169
6.3.6	Análise internúcleos com auxílio do software Nvivo	176
6.5	BLOCO 3 – ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PROJETOS DE VIDA.....	183
6.5.1	Jovens que não definiram seus projetos de vida	183
6.5.2	Jovens que possuem projetos de vida consistentes	187
6.5.3	Atividades que auxiliaram na busca pelos projetos de vida	200
6.6	BLOCO 4 – ENSINO MÉDIO INTEGRADO E MUNDO DO TRABALHO .	206
6.6.1	Biografia de Cecília no modelo PPCT.....	216

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
	REFERÊNCIAS	224
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	245
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA:	254
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	257
	ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	259
	ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ	260
	ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	261
	ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-IFC	262
	ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-UNOESC	269

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção são apresentadas as vivências e aproximações da pesquisadora com a temática do ensino médio, juventudes e projetos de vida, tema central deste trabalho de tese. São abordados, também, o problema e objetivos da pesquisa.

1.1 DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA ATÉ A PROPOSTA DA TESE

Compreendo que a minha trajetória de pesquisadora não se iniciou em meu processo do doutorado, esse percurso se iniciou desde pequena, no pré-escolar, com a curiosidade de descobrir coisas novas, minha primeira professora foi minha irmã, Roseli, que sempre me ensinou e me cobrou muito, minha outra irmã Rizoni sempre teve paciência em explicar os conteúdos da vida; aprendi muito com meus pais, Juvino e Rita, que mesmo diante das dificuldades sempre proporcionaram formas para evoluir, pelo exemplo, pela educação, pela compra de livros.

No ano que iria completar sete anos iniciei a primeira série na Escola Básica Maura de Senna Pereira, onde completei o Ensino Fundamental e Médio. Na pesquisa com jovens pude lembrar de minha juventude, meus projetos de vida, sempre tive vontade de trabalhar em escolas, identificava-me com crianças e com a organização escolar (secretaria e núcleo pedagógico), pensava: “no futuro quero trabalhar nestes setores”.

Em nossa escola não havia Ensino Médio voltado ao Magistério, até cogitei estudar em outra cidade, mas em razão das circunstâncias, optei por cursar o Ensino Médio noturno, porém não percebia a integração dos conteúdos, a relação entre teoria e prática, a preparação para o futuro e também não havia laboratórios para unir conteúdos teóricos e práticos. Como não houve um trabalho sobre projetos de vida, optei por fazer vestibular para Letras e Psicologia.

No ano seguinte optei pelo curso de Letras e, dois anos depois, iniciei algumas matérias em Psicologia. Trabalhei como professora, como Assistente Pedagógica e, posteriormente, no Instituto Federal Catarinense (IFC) como Técnica em Assuntos Educacionais.

No Instituto Federal conheci a estrutura administrativa e o dia a dia dos estudantes, auxiliei os estudantes no Núcleo Pedagógico, participei de projetos interdisciplinares, do planejamento de ações que favorecem processos de ensino-

aprendizagem mais significativos, relações entre teoria e a prática. Procurei fortalecer a autonomia dos estudantes, apoiando iniciativas, como Grêmio Estudantil e cursos de qualificação profissional, que possuíam como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades.

Penso que a educação tem a função de nos aproximar, pois quanto mais você estuda, mais claro e acessível consegue ser, quem se preocupa com escrever/falar de maneira difícil não compreendeu o sentido da educação. Assim, como sempre tive o projeto de vida de trabalhar com pessoas, em escolas e estudar sobre o desenvolvimento humano, sinto-me realizada em conviver com pessoas, em refletir sobre planejamento de atividades, nos projetos de cursos, que beneficiam a formação de jovens e adultos.

No meu trabalho conheci as “juventudes”, termo usado para lembrar as discrepâncias e desigualdades existentes na condição juvenil (ABRAMO, 2005). O envolvimento com o cotidiano do IFC favoreceu a reflexão sobre como a escola pode contribuir para melhorar o futuro dos jovens, acredito que é importante ajudar o jovem a construir suas metas, tirar da gaveta seus objetivos e concretizá-los. Isso promoveu alguns questionamentos, os quais trouxe para esta pesquisa. Com o trabalho no Instituto Federal, pude perceber que a união entre teoria e prática promove uma educação integral do estudante e contribui para reflexões sobre o que realizar no futuro e o planejamento de seus projetos de vida.

Questões relacionadas aos jovens, à escola e aos projetos de vida constituíram o foco da pesquisa realizada no Mestrado, que, sob a orientação da Professora Maria Teresa Ceron Trevisol, objetivou investigar os projetos de vida indicados por alunos que frequentam o Ensino Médio, em escolas localizadas na cidade de Fraiburgo – SC, e analisar, a partir do posicionamento deles, em que medida a escola e os processos de estudo oportunizados nesse nível de ensino colaboram para o alcance desses projetos (BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016).

No Doutorado, pretendemos¹ aprofundar essa temática que envolve os jovens, seus projetos de vida, o lugar e o papel do Ensino Médio, mas tendo os *estudantes egressos* que frequentaram os cursos Técnicos Integrados à Educação Profissional

¹ A utilização do pronome nós remete à visão de que a construção do conhecimento é coletiva, baseada em interlocuções com autores, pesquisadores, de um orientador, de diversos materiais. Nesse sentido, destacamos Umberto Eco (1996, p. 120), que relata a escrita como “um ato social e dizemos nós” por presumir que o que afirmamos possa ser compartilhado pelos leitores.

nos anos de 2019, 2020 e 2021 como participantes e como relatores de sua vivência ao longo desse período de formação.

1.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados pelos Institutos Federais são destinados aos jovens que terminaram o ensino fundamental. No decorrer do processo formativo aprendem as dimensões de ciência, cultura e trabalho. As aulas são ofertadas no período matutino e vespertino, com matérias dos componentes da educação básica e da área técnica. Ao final do ciclo de três anos concluem de forma integrada o ensino médio e técnico. O Instituto Federal Catarinense, em seus 15 *campi*, oferece os cursos: Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio; Técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio; Técnico de Alimentos integrado ao Ensino Médio; Técnico em Automação Industrial; Técnico de Agropecuária integrado ao Ensino Médio; Técnico em Controle Ambiental; Técnico de Eletrônica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Guia de Turismo integrado ao Ensino Médio; Técnico em Hospedagem integrado ao Ensino Médio; Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio; Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio; Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Mecatrônica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Química integrado ao Ensino Médio; Técnico em Segurança do Trabalho integrado ao Ensino Médio; Técnico em Vestuário integrado ao Ensino Médio.

Em nossa pesquisa não houve seleção de cursos técnicos, em específico, mas se desejou coletar dados de participantes concluintes em 2021 e entender os processos formativos que participaram nos anos de 2019 a 2021, buscando a compreensão do lugar e papel dos processos formativos, organizados no decorrer do ensino médio, nos seus projetos de vida.

Os egressos que participaram desta investigação frequentaram três anos de formação e todas as etapas do curso, desde os componentes básicos, técnicos e a aplicação da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Destacamos que, em 2019, os cursos Técnicos Integrados à Educação Profissional passaram por modificações com as Diretrizes do Ensino Médio Integrado no IFC (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019a), com o Projeto Pedagógico de Curso de Educação

Profissional Técnica de Nível Médio (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019c), além dos ajustes que foram necessários durante a Pandemia² – da Covid-19, nos anos de 2020 a 2021.

Diante de tantas transformações na estrutura dos cursos e na vida dos jovens nesse período, considerando os impactos da pandemia, é importante que a instituição escola ou outros espaços formativos, mantenha reflexões e ações voltadas à preparação do jovem para seu futuro. E, nesse sentido, o trabalho sobre Projetos de vida que compreendemos deveria ser proposto com foco transversal, com o objetivo de que o jovem possa vislumbrar seu futuro, com foco profissional, pessoal e social, com valores éticos e morais que beneficiem também a sociedade. Esse trabalho nas escolas não deve ser simplesmente uma preparação para uma profissão (mão de obra flexível e adaptável), mas uma formação com uma perspectiva omnilateral.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265), a formação omnilateral busca observar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, uma proposta formativa com esse pressuposto abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

As questões e desafios relacionados ao ensino médio têm merecido a atenção da sociedade em geral, especialmente da área da educação, mesmo antes da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há uma ênfase da necessidade de Reforma do Ensino Médio. E, assim, atrelado a essas discussões, o tema, a disciplina Projeto de Vida vem ganhando destaque e intencionalidades, entre elas a de foco neoliberal, voltado à preparação de mão de obra. Neste trabalho, a definição de projeto de vida está alicerçada nos estudos de Damon (2009), que o compreende como objetivos que direcionam as pessoas ao longo de suas vidas, baseados em valores morais e éticos, que tragam benefício à sociedade, com foco pessoal, social e profissional.

² A pandemia de Covid-19 iniciou-se na China em dezembro de 2019, foi uma infecção respiratória potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2023).

Nos documentos oficiais, particularmente o da BNCC (BRASIL, 2018), houve a introdução, de forma mais efetiva, no currículo das escolas, a necessidade do trabalho sobre os Projetos de Vida, com o objetivo de desenvolver nos estudantes o autoconhecimento, formação para convivência, ética e cidadania, a fim de prepará-los para o mundo e os desafios pessoais e profissionais (BRASIL, 2018). Entretanto, muitos destes objetivos foram e estão sendo manipulados por instituições internacionais, como é o caso do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que se tornaram grandes financiadores da educação no mundo, o que trouxe modificações e reformas para o ensino. O aluno é compreendido como capital humano, uma vez que tais instituições estão mais preocupadas com a formação de mão de obra do que com a autonomia e criticidade do jovem (CORAGGIO, 1998).

A BNCC, os materiais didáticos (livros, apostilas) disponíveis para os jovens, muitas vezes, direcionam o processo formativo para projetos de vida e empreendedorismo, fazendo com que o jovem seja o único responsável pela sua vida, sem considerar as faltas de políticas públicas para juventude, a precarização existente nas empresas, as reformas neoliberais que foram aprovadas.

É desejável que as escolas, as Instituições Federais de Ensino que oferecem o ensino médio, planejem os Componentes Curriculares com foco em ampliar os horizontes dos estudantes, desenvolver o pensamento crítico, incentivar o protagonismo com a capacidade de resolver problemas, tomar atitudes e construir valores morais. Para Arantes et al. (2016, p. 87), “elaborar um projeto de vida significa para o jovem expressar sua identidade moral”, dessa maneira, o Ensino Médio é a etapa da educação básica para que seja estudado e refletido sobre o seu futuro, visando às escolhas pessoais e profissionais para o mundo do trabalho.

Conforme Ciavatta (2012, p. 34), “o conceito de mundo de trabalho, inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida.” Segundo Frigotto (2008, p. 12), “[...] a relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado do trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo.” Assim, o mundo do trabalho envolve opção de escolha, realização pessoal e consolidação da carreira profissional.

Também em Pacheco (2011, p. 11) evidenciamos que quanto à rede federal, “nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um

cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista.” Compreendemos que essas definições em relação aos objetivos dos cursos e da etapa da educação básica, ensino médio, demandam posicionamento e ação de todos os envolvidos, representantes do poder administrativo federal, estadual, municipal, de instituições educativas, docentes e funcionários, como também de estudantes e famílias.

Considerando esses aspectos, o problema de pesquisa que norteou este estudo foi o seguinte: Quais as contribuições dos processos formativos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos projetos de vida dos jovens?

Como o problema é abrangente se fez necessária a organização de questões de pesquisa, focando em aspectos de interesse desta investigação, a saber:

- a) Qual é o perfil dos egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense, considerando os anos de 2019, 2020 e 2021: quem são, quais os motivos pela opção em frequentar estes cursos, o que estão fazendo após a finalização do curso?
- b) Como os estudantes egressos compreendem os percursos formativos organizados pelo IFC e vivenciados no decorrer dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, particularmente, os que se referem aos processos de ensino-aprendizagem, observando a tríade ensino, pesquisa e extensão, com a formação omnilateral e em que medida contribuíram para o alcance de seus projetos de vida?
- c) Como os estudantes compreendem a formação proporcionada pela instituição IFC e sua capacitação para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho?
- d) Quais objetivos se constituíram projetos de vida após a conclusão do curso?
- e) Que impactos a pandemia da Covid-19 promoveu nos processos de ensino-aprendizagem, considerando o posicionamento dos estudantes egressos que vivenciaram essa experiência no decorrer do período de realização do curso de ensino médio?

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender os projetos de vida de estudantes egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do

Instituto Federal Catarinense e as contribuições dos processos formativos, organizados pela instituição, no decorrer do ensino médio, para o alcance desses projetos.

Nos objetivos específicos, destacamos:

- a) verificar o perfil dos estudantes egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, considerando o ciclo dos anos de 2019, 2020 e 2021: em aspectos, como: quem são, motivos pela opção em frequentar esses cursos, o que estão fazendo após a finalização do ensino médio;
- b) identificar como os estudantes egressos entendem os percursos formativos organizados pelo IFC e vivenciados no decorrer dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, particularmente, os que se referem aos processos de ensino-aprendizagem, observando a tríade ensino, pesquisa e extensão com a formação omnilateral, e em que medida contribuíram para o alcance de seus projetos de vida;
- c) analisar se a formação proporcionada pela instituição IFC está capacitando os jovens para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho;
- d) identificar quais objetivos se constituíram projetos de vida para os estudantes egressos do IFC;
- e) analisar os impactos que a pandemia da Covid-19 promoveu nos processos de ensino-aprendizagem, considerando o posicionamento dos estudantes egressos que vivenciaram essa experiência.

A relevância da pesquisa encontra-se em diferentes razões, entre elas destacamos:

A primeira razão se volta à compreensão de estudantes egressos sobre seus projetos de vida, os processos formativos – ensino-aprendizagem – vivenciados no decorrer do ensino médio, no IFC, as contribuições desses processos para o alcance de seus projetos, como também para o mercado ou para o mundo do trabalho. O estudo com egressos busca identificar o que aconteceu durante e *a posteriori* da finalização do curso, analisar se foi uma etapa importante, se os jovens mantêm contato com a instituição, se participam de eventos realizados, comitês, comissões, palestras.

A segunda razão é contribuir com processos de autoavaliação do Instituto Federal Catarinense, objetivando desencadear um processo crítico e reflexivo da experiência do ensino médio profissionalizante, as fragilidades e as dimensões positivas na formação dos estudantes, tendo os egressos como uma das fontes desse processo. Perspectivamos que os dados e análises vinculados a esta pesquisa contribuam para a estruturação de propostas de cursos de ensino médio diferenciados dos atuais; constituir um banco de dados e análises que poderão ser utilizados para respaldar processos de revisão das propostas de ensino médio profissionalizante na instituição, visto as novas exigências, desafios e questionamentos a respeito dessa etapa da educação básica – ensino médio – que se encontram em curso no Brasil.

A terceira razão é de natureza teórico-metodológica. Buscamos no referencial da teoria bioecológica sustentação para o embasamento, análise e discussão de dados, tendo como participantes jovens egressos. Os estudos realizados por Bronfenbrenner tiveram as crianças e as famílias como foco de análise, assim, perspectivamos verificar o potencial da teoria, também em estudos, tendo outras etapas do desenvolvimento como aspecto inquiridor, assim como o contexto das instituições educacionais.

A quarta razão volta-se à constituição de um mapeamento do perfil de jovens estudantes catarinenses, vinculados ao ensino médio, cursos profissionalizantes, quem são, o que fazem após a conclusão do curso, o papel da instituição educativa nos seus projetos de vida.

Como a pesquisadora é uma profissional que atua em serviços pedagógicos na instituição, estudei as legislações vigentes, participei de comissões, conheci a realidade de diversos *campi*, trabalhei com os profissionais formadores e tive contato e convívio com esses jovens, de forma mais efetiva no primeiro ano do curso, visto que na sequência houve meu ingresso no doutorado e, em 2020, o início da pandemia.

Considerando esses aspectos, a investigação proposta visa reunir elementos para *embasar a tese* de que os processos formativos oportunizados pelos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que unem teoria e prática, formação interdisciplinar, favorecem o desenvolvimento integral do estudante, formam um cidadão apto a participar da sociedade, visando, além do mercado de trabalho, ao mundo do trabalho. Esses processos colaboram para o traçar e concretizar de projetos de vida desses estudantes.

O estudo realizado possui embasamento teórico em autores, como William Damon e Urie Bronfenbrenner. Esses dois autores compreendem o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva interacionista e sistêmica. O desenvolvimento é entendido como resultante de um sistema de interações, indivíduo e meio, e esses sistemas interferem nas escolhas, nos projetos de vida dos jovens. Os projetos são definidos como “objetivos que direcionam as pessoas ao longo de suas vidas.” (DAMON, 2009).

A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner nos permitiu analisar o jovem em sua totalidade, ativo e participante de contextos e de relações. O autor compreende o movimento do desenvolvimento como resultante da interrelação entre quatro núcleos: pessoa, processo, contexto e tempo; também denominado de modelo PPCT. Assim, identificamos aspectos das pessoas em desenvolvimento, do contexto em que vivem e dos processos interativos que influenciam o desenvolvimento humano, em determinados períodos de tempo (o antes, durante e depois), do ciclo de formação dos jovens. A compreensão sobre os projetos de vida dos jovens e a base de sua construção está vinculada às relações entre esses aspectos.

No estudo realizado, a **Pessoa** está representada pelos egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. O **Processo** é o motor do desenvolvimento, sendo estabelecido em uma interação recíproca entre pessoas e o meio ambiente, e ocorre por meio do desempenho de papéis, das atividades diárias exercidas e, no caso da pesquisa, por meio dos processos formativos embasados em uma proposta de formação omnilateral. Relaciona-se às fases do desenvolvimento humano, cognitivo, emocional, dos jovens e suas interações. O **Contexto** está relacionado aos ambientes do Instituto Federal Catarinense e no que influenciaram no desenvolvimento da pessoa; na biblioteca, nos laboratórios, nas aulas que unem teoria e prática. O **Tempo** permanece vinculado às idades das trajetórias, da evolução temporal do ciclo, dos fatos que aconteceram durante e após a finalização do curso, visando compreender o desenvolvimento do jovem neste ciclo de três anos, suas transições ecológicas, como, por exemplo, o jovem deixar de ser aluno para ser profissional e as mudanças do seu papel na sociedade.

Para os estudantes, o Instituto Federal Catarinense é um espaço bioecológico de convivência, um *microssistema* que reúne características de interação, um ambiente imediato em que há um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento, num dado ambiente,

com características físicas e materiais específicas. Enquanto espaço de relações, entre professores, alunos, pais de vários estudantes, direção, pode ser considerado um *mesossistema*. Por meio dessa convivência intensificam-se as díades que contribuem para *transições ecológicas* (BRONFENBRENNER, 2012).

Bronfenbrenner (2002, p. 43) destaca a relevância de uma formação para o desenvolvimento humano, “a escola é o ambiente com responsabilidade primária por preparar os jovens para uma participação efetiva na vida adulta”, para isso, é importante aprender sobre “sensibilidades, motivações e habilidades” envolvidas na ajuda e no atendimento aos outros seres humanos. Destacamos que os Institutos Federais proporcionam aos estudantes, principalmente os que possuem vulnerabilidade social, a oportunidade de uma formação integral que une ensino, pesquisa e extensão. Percebemos a concepção de educação profissional e tecnológica baseada na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual, com estudos que envolvem pesquisa, ensino e extensão (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019c).

O texto sequente, que apresenta o estudo realizado, foi organizado em cinco capítulos, além da introdução e considerações finais. Inicialmente na introdução foram abordadas as motivações e aproximações da pesquisadora com o objeto de investigação, o problema e questões de pesquisa.

No primeiro capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, o detalhamento do tipo de pesquisa, lócus e participantes, procedimentos de coleta e de análise de dados, procedimentos éticos.

No segundo capítulo, compondo uma parte do referencial teórico da investigação, apresentamos um estudo de revisão, na modalidade estado do conhecimento (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014; MOROSINI; FERNANDES, 2014), tendo como foco o reconhecimento do que e de que forma os Projetos de Vida têm sido abordados por pesquisas. Para constituir o estado de revisão efetuamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando os descritores: Projetos de Vida, Ensino Médio, e Juventude. Em diálogo com os dados do estudo de revisão sobre projetos de vida, traremos a compreensão e estudos de William Damon, um dos autores que embasa esse trabalho.

Também compondo o referencial teórico, no terceiro capítulo abordamos a Teoria Bioecológica, a juventude, os contextos de desenvolvimento, o Modelo PPCT. Efetuamos ainda uma análise a respeito do cenário da juventude em Santa Catarina, experiências formativas em espaços diferenciados, culturas, com base em um segundo levantamento bibliográfico, na modalidade estado do conhecimento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No quarto capítulo, também compondo o referencial teórico, constituímos o cenário da Educação Profissional, a criação dos Institutos Federais, o projeto político pedagógico que alberga uma proposta de inter-relação teoria e prática, a pesquisa, o preparo para o mundo do trabalho. O capítulo foi constituído a partir dos dados do *site* do Instituto Federal Catarinense e dos documentos legais, como a Resolução CNE n. 06/2012, Diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFC (2019), Ensino Médio Integrado no IFC. Estudos e reflexões (2017), Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2019), Organização Didática dos Cursos do IFC (2021), Resolução *Ad Referendum* n. 008 Consuper/2020, que norteiam a educação integrada na referida instituição.

No quinto capítulo, o foco volta-se para a análise e discussão dos dados coletados, por meio da aplicação de um questionário, respondido por 54 participantes, e da roda de conversa com 15 (quinze) destes jovens que relataram sobre o percurso formativo no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense, sobre Projetos de Vida e sobre Mercado/Mundo do Trabalho.

Na parte final deste trabalho, encontram-se as considerações finais.

2 PERCURSO DA PESQUISA: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o percurso da pesquisa e o delineamento do tipo de pesquisa, participantes, lócus, procedimentos éticos, procedimentos de coleta e de tratamento de dados. Para compreender melhor esse percurso, remetemo-nos à origem da palavra metodologia (*méthodos* – caminho para chegar a algum lugar, e *logia* – estudo de algo) (VESCHI, 2019), abordamos, ainda, as diretrizes que orientaram o processo de análise do material constituído e as formas de construção do estudo.

2.1 MÉTODO DA INSERÇÃO ECOLÓGICA

Esta tese é baseada no modelo bioecológico de desenvolvimento, proposto por Urie Bronfenbrenner, assim, por meio da Inserção Ecológica, propõe um estudo científico em que considera os diferentes ambientes que influenciam o desenvolvimento humano por meio da interação de quatro núcleos, no modelo Bioecológico PPCT – Pessoa, Processo, Contexto e Tempo.

A Inserção Ecológica analisa os processos proximais que surgem das interações recíprocas, de forma complexa e com base regular de pesquisadores, participantes, objetos e símbolos presentes no contexto imediato e constituem a base de toda investigação, assim, o pesquisador é valorizado de forma semelhante ao participante da pesquisa, onde proporcionam a construção de um campo comum de desenvolvimento, em um contexto de reciprocidade, buscando a compreensão e a sistematização dos dados (CECCONELLO; ANTONI; KOLLER, 2003). Nesse método há a inclusão dos pesquisadores no ambiente investigado, com relação direta entre os participantes. Nesse modelo bioecológico rompe-se a separação entre sujeito e objeto de investigação (NARVAZ; KOLLER, 2004).

Assim, abordamos o desenvolvimento que ocorre a partir da interação da pessoa com o ambiente. Bronfenbrenner (1996, p. 16) evidencia que a metodologia de pesquisa corre o risco de ficar presa entre “um rochedo e um lugar macio”. O rochedo é o rigor e o lugar macio a relevância, porém, rigor conduziu experimentos bem planejados, mas geralmente de alcance limitado (experimentos artificiais e temporários) com situações desconhecidas para o sujeito e períodos breves. Bronfenbrenner (1996) destaca que a pesquisa ecológica necessita da inclusão do

maior número possível de contrastes ecológicos, ambientes diversificados, relacionados ao fenômeno investigado.

Bronfenbrenner (1996) destaca que analisar o desenvolvimento humano somente é possível quando se emprega um modelo teórico que permite a sua observação. A proposta bioecológica de investigação por observação naturalística privilegia a inserção ecológica do pesquisador no ambiente a ser estudado, a fim de entender os fenômenos, o processo, a pessoa, o contexto e tempo.

Quanto à noção de validade ecológica, esta não atribui ao ambiente no qual é realizada a pesquisa uma conotação válida ou inválida, isso dependerá do problema de pesquisa, o laboratório pode ser um ambiente totalmente apropriado para uma investigação e certos ambientes da vida real podem ser altamente inadequados, ou vice-versa. É fundamental atribuir ao experimento uma orientação ecológica, por meio de uma análise das características dos ambientes que influenciam na direção dos resultados (BRONFENBRENNER, 1996).

Assim, é importante a adequação entre a teoria e o método a ser utilizado, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), “uma teoria, para ser boa, deve ser prática.” A inserção e acompanhamento que visa conhecer a realidade dos egressos, o ambiente que realizaram os estudos (*campi* do IFC), as pesquisas documentais, pesquisa quali-quantitativa, a fim de obter dados sistêmicos que envolvem família, grupos, estudo, projetos de vida. Também envolve a sistematização dos quatro aspectos da teoria bioecológica: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. O processo proximal, ocorrido por meio da interação da pesquisadora, participantes, objetos e símbolos presentes no ambiente imediato, constitui-se na base de toda a investigação. A presença do processo proximal será relatada nos cinco critérios da Teoria Bioecológica:

1. Para que o processo proximal ocorra, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade;
2. Para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular;
3. As atividades devem ser progressivamente mais complexas, por isso a necessidade de um período estável de tempo;
4. Para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais;

5. Finalmente, para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Nesta pesquisa, a inserção ecológica privilegia o contato da pesquisadora no ambiente de pesquisa, trabalho há mais de dez anos em diferentes setores da instituição, participei de comitês e comissões, conheço os cursos, a rotina, os professores e estudantes. Nesta pesquisa, a inserção ecológica ocorreu no contato com os egressos por *e-mail*, WhatsApp, em tirar dúvidas sobre os questionários e, principalmente, pelas rodas de conversa, onde trocamos informações sobre o questionário (ensino integrado, projetos de vida, mundo do trabalho) e outros temas que surgiram no decorrer dos encontros.

2.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa se caracteriza como descritiva, de cunho exploratório, de natureza qualitativa e abordagem sistêmica. Analisa os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, em seus aspectos econômicos, políticos e morais.

Nas pesquisas qualitativas podemos analisar os elementos subjetivos, o significado da vida das pessoas, as perspectivas, visando contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; é importante usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016).

O estudo possui abordagem sistêmica, visando olhar para os jovens como pessoas que têm a capacidade de influenciar e de serem influenciadas pela sociedade, readaptando-se à medida que a sociedade se transforma (MORAES, 1996). Assim, busca validar o caminho escolhido para atingir os objetivos da pesquisa, tendo como embasamento a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBEDH), de Urie Bronfenbrenner, visando analisar o processo, a(s) pessoa(as), o contexto e o tempo de vida e de experiências.

2.3 PARTICIPANTES

Os participantes selecionados para compor a pesquisa são estudantes egressos dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio dos 15 *campi* do Instituto Federal Catarinense, que vivenciaram uma experiência formativa e de processos proximais no IFC nos anos de 2019, 2020 e 2021. Os dados do IFC assinalam que são 1.587 jovens que concluíram o ciclo em 2021, os possíveis participantes.

O número de estudantes matriculados e que frequentaram o IFC no período 2019 a 2021 apresentou significativas mudanças, principalmente nos anos de 2020 e 2021 em que houve a pandemia da Covid-19. Esse evento modificou os processos de ensino-aprendizagem, a necessidade da adoção das aulas remotas, entre outras variáveis, ocasionou alto índice de transferência. No IFC, de acordo com a plataforma Nilo Peçanha (MORAES, 2022), houve 679 estudantes que pediram transferência, geralmente deixam o ensino integral para estudar à noite. Entre os motivos estão a necessidade de trabalhar ou não conseguir se adaptar ao formato das atividades.

Em nossa pesquisa, tivemos 16 (dezesesseis) estudantes egressos que participaram do estudo piloto e, posteriormente, 38 responderam às questões. Por sugestão das avaliadoras, no exame de qualificação, os questionários do estudo piloto foram incorporados à pesquisa, pois se enquadravam no perfil dos participantes do estudo, assim houve a participação, na primeira etapa, de 54 jovens. Destes, todos foram convidados para as rodas de conversa (por meio de uma questão que pedia para quem tivesse interesse deixar seu contato). Dos 54, 15 participaram das rodas de conversa *on-line*.

Os participantes da pesquisa foram identificados com uma legenda por *Campi*, onde “E” significa Egresso e juntamente com a inicial do *Campi* formará a identificação, conforme descrição do Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – *Campus* e denominação dos egressos

<i>Campi</i>	Identificação	Total de Participantes Pesquisa	Total de Participantes na roda de conversa
Abelardo Luz	EAL	03	
Araquari	EA	04	
Blumenau	EB	01	
Camboriú	EC	05	03
Concórdia	ECO	06	
Fraiburgo	EF	07	04
Ibirama	EI	02	
Luzerna	EL	03	02

Rio do Sul	ER	04	02
Santa Rosa do Sul	ESR	02	
São Bento do Sul	ESB	03	
São Francisco do Sul	ESF	01	
Sombrio	ES	02	
Videira	EV	11	04

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

O Quadro 1 apresenta os 54 jovens que participaram da primeira etapa da pesquisa, questionário *on-line*, onde conseguimos representantes de todos os *Campi*. Na segunda etapa, na roda de conversa, houve a participação de 15 (quinze) egressos dos *Campi* de Fraiburgo, Videira, Concórdia, Camboriú, Rio do Sul e Luzerna. Dessa maneira, a pesquisa busca conhecer o ambiente natural dos estudantes, pois são jovens de várias regiões do estado de Santa Catarina, que vivenciaram todas as etapas do curso, estudaram todos os componentes curriculares, passaram por momentos de transformação pessoal, social, profissional, o que pode estar relacionado ao amadurecimento, frustrações/concretizações de seus projetos de vida, sem deixar de considerar os processos proximais que foram vivenciados nos ambientes institucionais e educativos, com professores, colegas, funcionários, entre outros.

2.4 LÓCUS DA PESQUISA

A escolha do Instituto Federal Catarinense (IFC), como lócus da pesquisa, justifica-se por se constituir um local de formação integral, que atende todas as classes sociais. A instituição também recebe alunos de outras cidades que buscam uma formação sólida, unindo conteúdos básicos aos técnicos. Possui 15 *campi*, distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, além de uma Unidade Urbana em Rio do Sul e da Reitoria instalada na cidade de Blumenau.

Os cursos dos participantes foram Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio; Técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio; Técnico de Alimentos integrado ao Ensino Médio; Técnico em Automação Industrial; Técnico de Agropecuária integrado ao Ensino Médio; Técnico em Controle Ambiental; Técnico de Eletrônica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Guia de Turismo integrado ao Ensino Médio; Técnico em

Hospedagem integrado ao Ensino Médio; Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio; Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio; Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Mecatrônica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Química integrado ao Ensino Médio; Técnico em Segurança do Trabalho integrado ao Ensino Médio; Técnico em Vestuário integrado ao Ensino Médio.

O questionário foi organizado em blocos com questões abertas e fechadas visando analisar o percurso formativo, o ensino médio integrado e projetos de vida, o mercado/mundo do trabalho. Dessa forma, este instrumento de coleta foi enviado a cerca de 1.587 concluintes do ciclo em 2021, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (MORAES, 2022). No entanto, como percebido em outras pesquisas envolvendo egressos na instituição, nota-se que há pouca participação.

Com a finalização do envio dos questionários por parte dos *Campi*, confirmou-se a participação de jovens de todas as regiões do estado, todavia, alguns jovens responderam ao questionário de forma incompleta, com respostas como “sim, não”, ou não concluíram suas ideias. Nos encontros de roda de conversa *on-line* efetuamos questionamentos para complementar dados que não foram suficientemente respondidos e para conhecer melhor os jovens (Inserção Ecológica). Spósito, Almeida e Tarábola (2020, p. 322) destacam que “O silêncio como categoria de análise em grande parte está ausente nos estudos da ação coletiva e da participação política sob a óptica dos atores.” O silêncio é uma maneira de lidar com medos, com ausência de suportes públicos, institucionais, o silêncio evidencia, também, as matrizes culturais e sociais que afetam as subjetividades dos estudantes de grande parte das escolas em territórios violentos (SPÓSITO; ALMEIDA; TARÁBOLA, 2020).

Assim, nas rodas de conversa aprofundamos questões que os jovens responderam de forma incompleta ou deixaram de responder, visando identificar se não compreenderam a pergunta; se não têm boas recordações; se preferem não comentar algumas situações. Diante desses fatos, as rodas de conversa tornaram-se importantes à compreensão das lacunas existentes nas respostas dos egressos.

2.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Descrevemos, na sequência, os aspectos éticos da pesquisa. A primeira etapa da pesquisa consistiu na apresentação e, por conseguinte, na aprovação da proposta

do trabalho de pesquisa por parte da Reitora do Instituto Federal Catarinense, Doutora Sônia Regina de Souza Fernandes, representada por Fátima Peres Zago de Oliveira, com a assinatura do Termo de Instituição Coparticipante (Anexo A). Após a assinatura do termo por parte do responsável pela instituição, foi realizada a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal Catarinense e da Universidade do Oeste de Santa Catarina. O desenvolvimento da pesquisa somente teve seu início após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP do IFC e do CEP/Unoesc, por meio dos pareceres consubstanciados números 5.395.291 e 5.646.899, conforme constantes nos Anexos C e D. Organizou-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram inseridos como parte inicial do questionário enviado aos estudantes. Considerando as normativas da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), não tivemos acesso a dados dos estudantes, particularmente os que nos permitissem os contatar. Os contatos com os egressos aconteceram por meio dos setores de egressos de cada *Campi*.

2.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste item, realizamos uma descrição detalhada da operacionalização da pesquisa.

- a) Pesquisa Documental: analisamos os documentos legais norteadores do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Instituto Federal Catarinense (Projeto Pedagógico Institucional, Organização Didática de Cursos, Resoluções), Plataforma Nilo Peçanha, que foram a base do capítulo teórico sobre o IFC e do ensino médio integrado, com o objetivo de conhecer a realidade da instituição e dos estudantes;
- b) Validação do questionário por quatro pesquisadores doutores, representantes de Programas de Pós-graduação em Educação, com vinculação à temática da pesquisa;
- c) Contatos com os *campi* do IFC, combinados em relação ao envio do *link* de acesso ao questionário eletrônico – *Google Forms*, aos egressos. Os interessados em participar da pesquisa manifestaram o seu consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam às questões. O questionário é uma técnica de “investigação composta por um

conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, interesses, expectativas, comportamento presente ou passado.” (GIL, 2008, p. 121). O instrumento é respondido sem interferências, em um ambiente ecológicamente válido para o pesquisado (casa, trabalho). É importante conhecer a pessoa em seu ambiente natural, como família, áreas de lazer, salas de aula, entre outros (BRONFENBRENNER, 2011).

- d) O questionário visando ao contato e à coleta de dados com os estudantes egressos foi organizado com base nos objetivos da pesquisa, buscando traduzi-los em questões específicas. A elaboração do questionário considerou a eficácia quanto à quantidade e características das questões abertas e fechadas. As questões que compõem o instrumento de coleta de dados foram organizadas em diferentes blocos, visto que cada bloco de questões se dirige a coletar dados para que a pesquisadora organize respostas e posicionamentos em relação ao problema, questões de pesquisa e aos objetivos (encontra-se disponibilizado no Apêndice B). Foi composto por questões abertas e fechadas, organizadas por blocos, a saber: Bloco 1 – Caracterização dos participantes; Bloco 2 – Autoavaliação do percurso formativo no IFC – Ensino Médio Integrado; Bloco 3 – Ensino Médio e Projetos de Vida; Bloco 4 – Ensino Médio e Mundo do Trabalho.
- e) Realizou-se um estudo piloto, tendo a participação de 16 (dezesesseis) egressos, os dados analisados foram submetidos à apreciação das avaliadoras deste trabalho no exame de qualificação. Considerando as observações das avaliadoras os dados desses estudantes foram incorporados aos dados a serem analisados. Dessa forma, a amostra deste estudo foi constituída por 54 (cinquenta e quatro) participantes.
- f) A última etapa de coleta de dados foi uma roda de conversa, composta por 15 (quinze) jovens que assinalaram, ao final do questionário, seu interesse em participar de um momento coletivo e deixaram seu contato. Os que demonstraram interesse receberam os termos de autorização de imagem e de gravação de voz, concordaram com as normas e receberam um *link* de acesso à sala virtual.

Em razão da distância entre os egressos optou-se pela Inserção Ecológica por

meio de uma roda de conversa *on-line* (março de 2023), com o objetivo de compartilhar experiências, debater questões respondidas no questionário no ano anterior e trocas de informações entre “egresso-egresso e egresso-pesquisadora”.

A roda de conversa é um recurso de pesquisa qualitativa que reúne participantes em uma entrevista coletiva, para que os jovens se sintam mais à vontade para contar suas experiências e projetos, sendo divididos em grupos pequenos, de quatro egressos. Pinheiro (2020, p. 2) destaca que as rodas de conversa “tem sido um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes e reflexividades em partilha.” Há ênfase no protagonismo do participante, o qual tem espaço para emitir suas opiniões, reflexões, experiências individuais e coletivas.

As rodas de conversa produzem narrativas e trocas, em que o pesquisador integra a conversa e a produção dos dados, havendo escuta e partilhas (MOURA; LIMA, 2014). Assim foram realizadas conforme programação detalhada no Quadro 2:

Quadro 2 – Programação e Temáticas dos Encontros Rodas de Conversa

Atividade – Temática foco do encontro:	Duração	Total Egressos (grupo1)	Total Egressos (grupo2)	Total Egressos (grupo3)
Avaliação do processo formativo no Instituto Federal Catarinense	1 hora	8	3	4
Ensino Médio e Mundo do Trabalho	1 hora	5	3	4
Ensino Médio e Projetos de Vida	1 hora	6	3	3

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

No mês de março de 2023, houve três grupos de rodas de conversa, realizadas por webconferência, para que todos os estudantes que tivessem interesse pudessem participar, pois havia representantes de todo o estado de Santa Catarina (processo detalhado na análise de dados). Os jovens que participaram da roda de conversa tinham idade de 19 a 21 anos, a maioria mulheres, interagem com a pesquisadora e entre si, ficaram entusiasmados em conhecer outras pessoas que passaram por experiências semelhantes às suas, e tinham interesse em conhecer mais sobre a história dos outros participantes. A roda de conversa constitui-se uma oportunidade de Inserção Ecológica da pesquisadora com os estudantes egressos, facilitando as trocas, ampliando a reciprocidade e aprofundando o conhecimento sobre os egressos.

2.7 TRATAMENTO DOS DADOS

Considerando a natureza da pesquisa qualitativa, é importante aprimorar os instrumentos para que possa ser extraído o maior número possível de elementos contidos nos contatos com os participantes, buscando com isso maior proximidade no entendimento dos significados e sentidos atribuídos aos questionamentos efetuados. Dessa forma, a análise foi realizada pelas pesquisadoras, com auxílio na organização dos dados do Núcleos de Significação, do embasamento de Aguiar e Ozella (2006) e do *software* Nvivo.

Em relação aos dados, após a aprovação pelo Comitê de Ética, entramos em contato com os setores de egressos dos *Campi*, onde alguns prontamente repassaram o questionário aos jovens. Os jovens responderam e os dados foram organizados em planilhas do *Google Forms*, de acordo com os blocos de perguntas, as respostas do problema e questões de pesquisa. Após a identificação de algumas respostas incompletas e da necessidade de aprofundar outras questões, foi realizada a roda de conversa. Nesse espaço virtual foi buscado compreender as questões que estavam duvidosas e incompletas e também proporcionar trocas entre pesquisadora-egressos e egressos-egressos.

As respostas dos jovens foram transformadas em pré-indicadores que representam a realidade sócio-histórica do sujeito. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 309), os pré-indicadores referem-se a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado.” Esses instrumentos não são constituídos de palavras *vazias*, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Em seguida, os pré-indicadores foram transformados em **Indicadores**, visando uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito, seguindo os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2013). Posteriormente, foram organizados os núcleos de significação que expressam os pontos centrais das respostas.

Dessa maneira, para compreender os núcleos de significação, seguimos a estrutura sugerida por Aguiar e Ozella (2006, 2013):

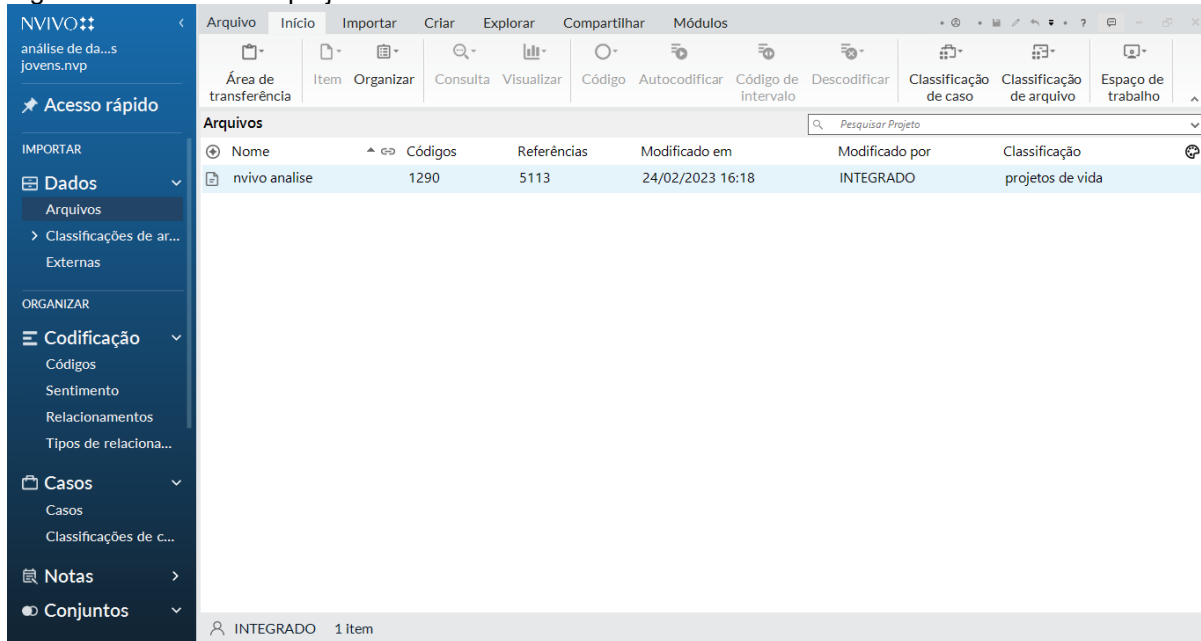
- a) Várias leituras do material transcrito;
- b) Identificação de pré-indicadores;
- c) Articulação dos pré-indicadores em indicadores;
- d) Articulação dos indicadores para organização dos NS;
- e) Interpretação intranúcleos;
- f) Interpretação internúcleos.

Assim, o núcleo de significação expressa os pontos fundamentais que trazem implicações para o sujeito, pois para compreender as pessoas precisamos olhar os conteúdos (história de vida, intencionalidade) para entendermos a dimensão subjetiva do participante. Com a análise em um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos, torna-se possível compreender as semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito, no sentido de compreender sua formação, suas expectativas de futuro, seus projetos de vida.

Conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico”, isso permite compreender o sujeito como um todo.

Após identificar os Núcleos de Significação, no processo de análise internúcleos, utilizamos o *software* Nvivo. A utilização de procedimentos associados de análise permite um aprofundamento na compreensão das respostas dos jovens, facilitando a codificação e, por consequência, possibilita a criação de redes que propiciam uma visualização e interpretação do *corpus* da pesquisa. O NVivo é um *software* criado pela *QSR International* (2014, p. 5), com o objetivo de analisar dados qualitativos, “foi desenvolvido para facilitar técnicas qualitativas comuns para organizar, analisar e compartilhar dados, independentemente do método usado.” Assim, com a instalação do programa, foi realizada a criação de um projeto para análise das respostas dos jovens, conforme informações a seguir:

Figura 1 – Cadastro do projeto no NVivo



Fonte: as pesquisadoras, com base no projeto criado no *software* NVivo.

Dessa maneira, com a identificação dos núcleos de significação e com a análise internúcleos, com o auxílio do *software* Nvivo, utilizamos o embasamento teórico orientado pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner, de acordo com o modelo PPCT – Pessoa, Processo, Contexto e Tempo.

Quadro 3 – Análise de dados de acordo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Modelo PPCT	Aplicação na Tese
Pessoa	Analisados os jovens, seus objetivos, projetos de vida, suas relações interpessoais, os caminhos que percorreram durante o ciclo de formação nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.
Processo	Compreendidas as atividades exercidas pela pessoa em desenvolvimento nos diferentes níveis. Analisamos a participação ativa em interações progressivamente mais complexas, na formação omnilateral e na busca pelos seus projetos de vida.
Contexto	Analisado o ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenvolvem os processos de desenvolvimento com a qual a pessoa interage em vários níveis de complexidade (o microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema)
Tempo	Diz respeito ao amadurecimento do jovem durante o ciclo de três anos da formação e os fatos históricos ocorridos nesse tempo. No tempo delimitado para a pesquisa, houve o evento da pandemia.

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Na pesquisa da tese, analisamos, também, a relação do tempo com o amadurecimento dos jovens e do planejamento de projetos de vida, observamos os processos de ensino-aprendizagem, a formação de díades (trocas entre professor e aluno), as mudanças ocorridas durante a pandemia, as transições ecológicas (onde o

estudante ingressante no IFC vivenciou um processo formativo que o constituiu profissional, e tendo passado por esse processo e não mais vinculado efetivamente à instituição, tornou-se egresso), se foram inseridos ao mundo do trabalho, se iniciaram um curso superior, ou se estão buscando seu lugar na sociedade, pois cada pessoa se desenvolve em seu tempo, contexto e processos proximais.

Dessa forma, analisamos as situações constantes de desenvolvimento, no que se refere a jovens e educação omnilateral, ou seja, nos aspectos biopsíquicos, socioemocionais, políticos, sociais, econômicos, pessoais (motivação, resiliência), entre outros que estão em constante desenvolvimento. Observamos, também, a importância das Transições Ecológicas, que acontecem “sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22). As transições ecológicas na vida dos jovens podem marcar a finalização do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, a entrada na Universidade, uma mudança de cidade, um início de relacionamento. A análise baseada nesse modelo favorece o entendimento da complexidade que envolve o comportamento humano, bem como o entendimento da singularidade de cada egresso.

Nesse modelo bioecológico, podemos considerar que a pessoa é tanto produtora como produto do desenvolvimento que ocorre por meio da interação entre contexto, características da pessoa, processos proximais que evoluem com o passar do tempo (BRONFENBRENNER, 1999). Dessa forma, os seres humanos são produzidos pelo tempo, história e cultura, como também produtores delas, quanto a isso:

as características psicológicas da espécie são um conjunto, uma função interativa das características biológicas e potenciais de um organismo em atividade, por um aspecto, e por outro, das formas de funcionamento psicológico e dos possíveis cursos de desenvolvimento existentes em uma determinada cultura em um dado período histórico. Resulta, assim, que o repertório dos processos mentais e os resultados disponíveis são possibilidade para o desenvolvimento individual, podendo variar de uma cultura ou subcultura para outra, dentro e por meio do tempo. (BRONFENBRENNER, 2012, p. 153).

No que se refere a pessoa (jovens), os dados da pesquisa agregaram a discussão sobre os fatores que interferem no seu desenvolvimento, a influência direta ou indireta do meio. Observamos o fenômeno de constâncias e mudanças na vida e no seu desenvolvimento, suas convicções, nível de atividade, temperamento, além de

suas metas e motivações.

Ao passar de um microsistema para outro, ocorre um movimento no espaço ecológico, nessas passagens a pessoa aprende novos conhecimentos e experimenta novos papéis e novas relações, nas transições ocorrem o desenvolvimento conforme o sujeito se sente apoiado, estabelece relações que dão sentido às experiências (POLETTTO; KOLLER, 2008).

No caso dos participantes deste estudo, por serem de diversas regiões do estado de Santa Catarina, podemos pensar que o ambiente pode influenciar nas escolhas dos jovens, pois em determinadas regiões agrícolas há cursos voltados à agricultura, há grandes agroindústrias, em regiões de indústrias têxteis, há cursos de vestuário, enfim, os cursos estão relacionados conforme os arranjos produtivos locais. O contexto também é responsável em conferir e avaliar o *status* de competência que uma pessoa adquire no meio em que vive ou foi criada. O plano de competência pessoal ocorre por meio do *status* da pessoa adquirido no ambiente, no caso dos jovens pesquisados, a quantidade de anos estudados.

Dessa maneira, com a base teórica utilizada da Teoria Bioecológica, de Bronfenbrenner e no que se refere aos projetos de vida, as pesquisas desenvolvidas por Damon (2003, 2009), os autores se articulam, pois estudam o desenvolvimento humano de maneira sistêmica, compreendendo-o como resultante de um sistema de interações, indivíduo e meio, e esses sistemas interferem nas escolhas dos jovens, assim, buscamos compreender a relação entre a formação Técnica Integrada ao Ensino Médio e a formulação dos Projetos de Vida dos egressos. Em nosso estudo, em alguns momentos da análise dos dados, as respostas dos participantes do questionário e das rodas de conversa foram utilizadas em uma mesma questão ou tópico para ampliar a análise, confirmar aspectos abordados pelos estudantes egressos e efetuar relações de acordo com o modelo PPCT.

3 PROJETOS DE VIDA, ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE: ESTUDO DE REVISÃO

Este capítulo objetivou mapear e analisar as contribuições das pesquisas acadêmicas, dissertações e teses, para as discussões da temática projetos de vida, juventudes e ensino médio. Considerando esse objetivo, efetuamos um estudo de revisão – Estado do Conhecimento (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014; MOROSINI; FERNANDES, 2014) – no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Utilizamos também as bases de dados de busca *Brasil Scientific Electronic Library Online* e Periódicos da Capes, tendo como recorte temporal o período de 2011 a 2022.

O mapeamento e análise desses estudos contribuiu para as análises e discussões propostas nesta Tese. A plataforma foi escolhida uma vez que favorece o acesso, na versão integral, dos trabalhos de teses e dissertações brasileiras, além de ser uma fonte confiável. Antes de iniciarmos a apresentação dos dados e análises do estudo de revisão efetuado, organizamos a subdivisão sequente, com a finalidade de situar e definir o conceito projetos de vida, efetuar um diálogo entre diferentes autores, expoentes dessa discussão, entre eles, William Damon, um dos autores que constituiu o embasamento teórico deste trabalho.

3.1 PROJETOS DE VIDA, BREVE INTRODUÇÃO

Uma referência teórica importante sobre projeto de vida, tratado por “sentido da vida”, foi o psiquiatra austríaco e ex-prisioneiro do campo de concentração de Auschwitz, Victor Frankl, que se baseou em sua experiência e nas situações dolorosas vividas naquele local. Em seus escritos destaca que as pessoas que tinham esperança e crenças sobre o sentido da vida enfrentavam o sofrimento e lutavam para sobreviver. Com sua experiência observou que os prisioneiros que não desanimavam nos campos de concentração tinham uma capacidade de buscar um sentido para suas vidas.

Frankl (1985, p. 71) destaca:

A busca por sentido certamente pode causar tensão interior em vez de equilíbrio interior. Entretanto, justamente esta tensão é um pré-requisito indispensável para a saúde mental. O uso dizer que nada no mundo contribui tão efetivamente para a sobrevivência, mesmo nas piores condições, como saber que a vida da gente tem um sentido. Há muita sabedoria nas palavras de Nietzsche: “Aquele que tem um ‘porquê’ para viver pode suportar quase qualquer como”.

Em suma, nota-se que, para o estudioso, o sentido da vida está na maneira como ela é vivida. Podemos afirmar que as pessoas que possuem um projeto buscam todas as formas para realizá-lo. Frankl (1991) buscou um sentido à vida como uma força no campo moral ou espiritual que motiva à vida, onde as pessoas que possuem um objetivo buscam formas para realizá-lo.

Damon (2009) resgata alguns pontos de Frankl e avança no estudo sobre a busca da felicidade, das realizações, de propósitos e nas relações do conhecimento sobre si e o mundo. Damon (2009, p. 173) relata: “Os jovens devem descobrir seus projetos vitais pessoais, com base em seus interesses e crenças”, é importante ter um engajamento ético, visando ao bem comum, em pensar uns nos outros e nas futuras gerações.

O projeto vital corresponde a uma meta essencial na identidade do sujeito que visa beneficiar o mundo e a sociedade, sendo projetos éticos, que possuem uma orientação moral que implica uma causa significativa, com uma preocupação em fazer diferença no mundo por meio de ações éticas e cidadãs (DAMON; MENON; BRONK, 2003).

No âmbito dessa discussão, Damon, Menon e Bronk (2003, p. 121) trazem o sentido de “*purpose*” (propósito), definem “*Purpose is a stable and generalized intention to accomplish something that is at once meaningful to the self and of consequence to the world beyond the self*”, ou seja, “Propósito é uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e importante para o mundo além de si.” Envolve dimensões pessoais, sociais e profissionais, é construído em médio e longo prazo, representa ações que são organizadoras e motivadoras. Damon (2009, p. 43) coloca que “um propósito pode organizar uma vida inteira, concedendo-lhe não apenas significado, como também inspiração e motivação para o aprendizado contínuo.”

Arantes et al. (2016, p. 79) destacam que:

Partimos do conceito de *purpose* proposto por Damon (2009). Na difícil tentativa de traduzir o termo para o idioma português, Araújo (2009) denominou-o de “projeto vital”. Tal escolha refere-se ao fato de que o termo “projeto” não abarca toda a definição do conceito de *purpose*, e o termo “vital” passa então a pressupor a centralidade que este projeto ocupa na vida do sujeito, sendo parte constituinte do self. Entendemos que os termos “projeto vital” e “projeto de vida” são correlatos.

No decorrer do trabalho utilizaremos o termo “projetos de vida”, com foco em

seu sentido ético, relacionado a valores da vida das pessoas e da sociedade. A pesquisadora Parra (2018, p. 58), em seus estudos, ressalta que: Projeto de vida é: “um conjunto dinâmico de intenções e ações que se constroem e se transformam ao longo da vida levando uma pessoa a dar sentido a sua existência e as suas atividades cotidianas a partir da construção de um laço afetivo com o mundo mais amplo.”

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 12) destacam que “Se tal projeto tiver características de alcance social, que beneficiem o próprio sujeito e aqueles a sua volta, pode ser considerado nobre.” Os mesmos autores enfatizam que “se for estabelecido visando a metas destrutivas, contra o interesse de alguns ou da sociedade, pode ser considerado antissocial.” Nas escolas é importante uma formação cidadã que una cohecimento aos valores, habilidades para construção de projetos de vida éticos (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

No Brasil, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este termo e a sua operacionalização assumiram destaque:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 464).

Apesar das críticas às Políticas Neoliberais e a relacionarem os Projetos de Vida com a preparação para o trabalho e empreendedorismo (SANTA CATARINA, 2020, p. 53), evidencia-se nas normativas estaduais o foco da importância de que o jovem implemente novos negócios, seja empreendedor de si, responsável por seu sucesso (ou fracasso).

Em nosso estudo buscamos compreender a formação com foco pessoal, social e profissional e como foi realizada a formação integrada ao Ensino Médio. Ressaltamos que na instituição estudada não é oferecido um componente curricular denominado Projetos de Vida e este tema, de acordo com os jovens pesquisados, foi abordado de forma transdisciplinar, por meio de alguns textos, debates em sala de aula, palestras, que proporcionaram a reflexão sobre futuro, juventude, valores, trabalho e cidadania.

Em consonância com Arantes (2020) e outros autores, nos posicionamos a

favor de uma formação reflexiva para os Projetos de Vida, em que os assuntos que comporiam o processo formativo pudessem servir como bússola, indicando caminhos aos jovens, relativos às três dimensões, pessoal, social e profissional, visando contribuir para a organização e motivação de objetivos, na busca de um sentido para a vida. Dessa forma, apresentamos, na sequência, dados a respeito do estudo de revisão, estado do conhecimento efetuado, que contribuirá para situar e ampliar as discussões em relação ao lugar e papel dos projetos na vida dos jovens.

3.2 MAPEANDO AS PESQUISAS SOBRE PROJETOS DE VIDA, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO

O estudo de revisão efetuado objetivou constituir o Estado do conhecimento da temática foco da pesquisa. Por meio dessa modalidade buscou-se a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Para que fosse possível mapear as produções – dissertações e teses – foram utilizados os princípios da pesquisa bibliográfica, a qual prevê a localização, registro e a categorização de novas reflexões sobre determinado tema de pesquisa (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

No primeiro e segundo ano de doutorado realizamos a pesquisa com os descritores de interesse do estudo: Projetos de vida, Juventude e Ensino Médio. Após a qualificação, em dezembro de 2022, por sugestão da banca, acrescentamos o descritor adolescência e atualizamos o recorte temporal de 2011 a 2022. Incluímos artigos internacionais, aplicando aspas duplas e operadores booleanos, “projetos de vida”, “juventude *or* adolescência” *and* “ensino médio”. Na grande área de conhecimento – ciências humanas – identificou-se 1.275 estudos. Como haviam estudos que não estavam ligados ao interesse, foi buscado na área de conhecimento educação, na qual foram encontradas 246 pesquisas, destas 127 dissertações e 119 teses, as quais passaram a ser analisadas.

Quadro 4 – Resultado da pesquisa

Plataforma consultada	Descritores	Data e Horário da pesquisa
Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Biblioteca Digital.	“projetos de vida”, “juventude <i>or</i> adolescência” <i>and</i> “ensino médio”.	22/12/2022 14h35 às 17h55 28/12/2022 22h30 às 23h40

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Dentre estes, após a leitura dos títulos e resumos, com o objetivo de delimitarmos os trabalhos que contribuem para a identificação do estado de conhecimento, elegemos alguns critérios de inclusão e exclusão, pois nem todas as pesquisas atendiam ao objetivo deste estudo. Como critérios de inclusão, utilizou-se:

- a) Estudos que discutem os temas relacionados à investigação (trabalho de tese), particularmente: Juventude, Adolescência, Projetos de Vida, Perfil dos Jovens do Ensino Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional;
- b) Pesquisas com jovens que frequentam ou concluíram o ensino médio, a fim de identificar seu posicionamento a respeito dos projetos de vida.

Nessa etapa, também foram determinados os critérios de exclusão, visto a necessidade de descarte dos trabalhos que divergem do foco deste trabalho, quais sejam:

- a) Estudos que envolvem outros temas, em que fique em segundo plano juventude, adolescência, ensino médio e projetos de vida;
- b) Estudos voltados a projetos de vida na Universidade;
- c) Pesquisa com grupos específicos (Educação de Jovens e Adultos, pessoas com Altas Habilidades).

Após definir e aplicar os critérios de inclusão e exclusão, foram relidos os títulos, resumos e partes do texto e selecionados 20 estudos, sendo 6 teses e 14 dissertações, com potencial de contribuir para a verificação do “estado do conhecimento” da temática que constitui o foco desta pesquisa, conforme Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Dissertações e teses selecionadas e analisadas

Dissertações
AVELAR, Christiane Pinheiro dos Reis Calil. <i>Projetos de vida e aspirações profissionais de jovens dos setores médios</i> . 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
PAIVA, Camila Ferreira Lopes. <i>Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o Ensino Médio público e privado</i> . 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.
DANZA, Hanna Cebel. <i>Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento</i> . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
BALDISSERA-FELCKILCKER, Juceli. <i>Ensino médio e a contribuição nos projetos de vida de adolescentes na cidade de Fraiburgo – SC</i> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.
CINATI, Anderson. <i>Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada no interior do estado de São Paulo</i> . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
GONÇALO, Mariana Fancio. <i>Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento</i> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
ZANELLA, Tânia. <i>Compreensão dos Alunos do Ensino Médio sobre a Contribuição dos Processos de Ensino e Aprendizagem para a efetivação de seus Projetos de Vida</i> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.
ALMEIDA, Janaína da Conceição Santos Dias. <i>Meu olhar de encontro ao teu: a escola na ótica dos jovens-estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro</i> . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.
SILVA, Alexandre Bernardo. <i>Escolhas possíveis em futuros incertos: A Escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência</i> . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.
SILVA FILHO, Geuid Cavalcante da. <i>Formação, projetos profissionais e projetos de vida: olhares dos estudantes do curso de técnico em administração integrado ao ensino médio do IFPI. Campus de São Raimundo Nonato</i> . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.
MAZZARDO, Ana Lúcia da Luz. <i>Projeto de vida: uma proposta de construção compartilhada com estudantes do ensino médio</i> . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
PONTES, Hamanda Maiara Nascimento. <i>Visões de mundo e significados sobre o ensino médio: um estudo comparado com jovens estudantes do diurno e noturno no Distrito Federal</i> . 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.
SOUSA, Michela Augusta de Moraes. <i>Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO</i> . 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
BRESSAN, Marina Scaramuzza. <i>Juventude criminalizada, projetos de vida e direitos humanos: o campo de possibilidades no contexto da socioeducação</i> . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2022.
Teses
KLEIN, Ana Maria. <i>Projetos de Vida e Escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida</i> . Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. <i>Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento</i> . Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. <i>Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento</i> . Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo., São Paulo, 2013.
GUEDES, Fernanda Lopes. <i>Projetos de Vida e a Constituição do Profissional Técnico do Ifsulsap: Expectativas de Jovens diante de um Projeto de Educação Profissional Integrada</i> . Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

DANZA, Hanna Cebel. *Conservação e mudança dos projetos de vida dos jovens*. 2019. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LEAL, Noêmia Soares Barbosa. *Formação Profissional e Projetos de Vida. Vivências de jovens com trajetórias em Instituições de Acolhimento*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2021.

Fonte: Baldissera-Felckilcker e Trevisol (2022).

As 20 produções que constituíram o foco da análise foram classificadas por ano de publicação. Nos anos de 2012 e 2015 não foram identificadas pesquisas que atendessem todos os critérios. No ano de 2011, foram selecionadas duas teses, em 2013 uma tese e duas dissertações, em 2014 uma dissertação, em 2016 houve quatro dissertações, em 2017 uma tese e duas dissertações, em 2018 houve uma dissertação, em 2019 houve uma tese e uma dissertação, em 2020 identificou-se duas dissertações, em 2021 uma tese e em 2022 uma dissertação. Chama a atenção a ampliação de estudos tendo como foco o projeto de vida, juventude e ensino médio a partir de 2014, quando o Brasil incluiu a renovação do Ensino Médio entre as estratégias do Plano Nacional de Educação.

As dissertações e teses se vinculam a Programas de Pós-graduação localizados em regiões diferentes do Brasil: a região Sudeste se destaca com doze dos estudos analisados, seguida do Sul, com quatro, Centro-Oeste com dois, Nordeste com dois. Não houve trabalhos selecionados na região Norte do Brasil a respeito dessa temática.

3.2.1 Pesquisas Internacionais referentes a Projetos de Vida *and* jovens

Este tópico objetiva apresentar dados de pesquisas desenvolvidas em outros países que não o Brasil, sobre Projetos de Vida *and* jovens. Seguimos com os preceitos da pesquisa bibliográfica, com o recorte temporal: 2011 a 2022; descritores: Projetos de Vida *and* jovens. As bases de dados dessa busca foram *Brasil Scientific Electronic Library Online* e Periódicos da Capes. No Quadro 6, os dados identificados:

Quadro 6 – Resultados da pesquisa

Plataforma consultada	Descritores	Data e Horário da pesquisa
Brasil Scientific Electronic Library Online.	“Projetos de vida” <i>and</i> “Jovens”	11/12/2022 17h15 às 18h50
Periódicos da Capes	“Projetos de vida” <i>and</i> “jovens” <i>and</i> “ensino médio”	12/12/2022 13h30 às 15h30
Brasil Scientific Electronic	“ <i>Purpose</i> ” <i>and</i> “ <i>high school</i> ”	15/12/2022

Library Online.		14h20 às 15h40
Periódicos da Capes	"Purpose" and "high school"	15/12/2022 15h45 às 17h

Fonte: Felckilcker e Trevisol (2023).

Na busca, após o filtro revisado por pares, foram selecionadas 24 publicações, 5 artigos no SciELO e 19 no Periódicos da Capes. Dentre estes, após a leitura dos títulos e resumos, com o objetivo de delimitarmos os trabalhos que contribuem para a identificação do estado de conhecimento, elegemos alguns critérios de inclusão e exclusão, pois nem todas as pesquisas atendiam ao objetivo deste estudo. Como critérios de inclusão, utilizou-se:

- a) Pesquisas desenvolvidas em outros países sobre jovens e Projetos de Vida, a fim de identificar o que buscam, quais seus objetivos;
- b) Buscar os conceitos que envolvem os Projetos de Vida.

Nessa etapa também foram determinados os critérios de exclusão, visto a necessidade de descarte dos trabalhos que divergem do foco deste trabalho, quais sejam:

- a) Estudos que envolvem outros temas, em que fique em segundo plano os projetos de vida;
- b) Pesquisas com outros grupos (terceira idade, universitários).

Após definir e aplicar os critérios de inclusão e exclusão, foram relidos os títulos, resumos e partes dos artigos que contribuem para o objetivo deste trabalho. No Quadro 7, dados sobre os trabalhos selecionados:

Quadro 7 – Pesquisas selecionadas

País	Autores(as)	Título	Ano de publicação
Brasil	Elodia Honse Lebourg Rosa Maria da Exaltação Coutrim Luciano Campos da Silva	Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro	2021
Brasil	Valéria Amorim Arantes Viviane Potenza Guimarães Pinheiro	Projetos de vida de jovens brasileiros: identidades e valores em contexto	2021
Brasil	Denise D'Auria Tardeli Valéria Amorim Arantes	As possibilidades de autorrealização expressas nos projetos de vida de	2021

		adolescentes	
Brasil	Bruna Caroline Pereira Cristian Zanon	Influência dos Contextos Escolar e Familiar nos Projetos de Vida de Adolescentes	2021
Estados Unidos	Allison E. White	<i>Purpose as a Powerful Resource in the Time of COVID-19</i>	2020
Pesquisa realizada no Brasil e na Espanha	Jorge Luiz de Goes Pereira Fátima Cruz Souza	Formação de Técnico em Agropecuária no Brasil e na Espanha: Projetos de vida da juventude rural	2020
Brasil	Leticia Lovato Dellazzana-Zanon Cristian Zanon Ana Paula Porto Noronha Matheus Vinícius de Oliveira Ana Flávia de Paula Rosado	Evidências Preliminares de Validade da Escala de Projetos de Vida Para Adolescentes	2019
Brasil	Leticia Lovato Dellazzana-Zanon Lia Beatriz de Lucca Freitas	Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência	2015
Estados Unidos	Kendall Bronk	<i>Purpose in life: a critical component of optimal youth development.</i> New York: Springer Science, 2014.	2014
Estados Unidos	Willian Damon	<i>Why We Can't All Just Get Along</i> Defining Ideas, A Hoover Institution (online) Journal.	2012
Brasil	Cristina Satiê de Oliveira Pátaro	Juventude e projetos vitais na sociedade contemporânea outh purpose in contemporary society	2012
Brasil	Gustavo Leão Juarez Tarcisio Dayrel Juliana Batista dos Reis	Juventude, projetos de vida e ensino médio	2011
Cuba	Ovídio D'Angelo Hernández	<i>Los jovenes y el dialogo intergeneracional en la transformacion comunitaria y social</i>	2011
Estados Unidos	Willian Damon	<i>The Education of Steve Jobs</i> Defining Ideas, A Hoover Institution (online) Journal (Also cited on the Huffington Post.)	2011

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

No que se refere aos autores que contribuem para as análises e discussões a respeito da temática foco desse texto, os mais evidenciados foram: Damon (2009), Damon, Menon e Bronk (2003), Danza (2014), Arantes (2009, 2021), Pinheiro (2013, 2020), Pátaro (2011), Dayrell (2007), Arroyo (2014), Carrano (2003), Saviani (2007), Frigotto (2001). As pesquisas abordam contextos escolares envolvendo estudantes do Ensino Médio de diferentes localidades do Brasil. Os tipos de pesquisa desenvolvidas variam de exploratórias, observação participante, bibliográficas, utilizando-se de procedimentos de coleta de dados: questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo e observações.

Os trabalhos selecionados apresentam temas recorrentes: projeto de vida, estudo, juventude, busca por conhecimento, motivações, profissões, mercado/mundo

do trabalho, relacionamentos, medos, lutas, representações sociais, futuro.

Com o objetivo de efetuarmos a análise do conteúdo das pesquisas, extrair delas sentidos e significados, organizamos categorias temáticas, tendo como embasamento os Núcleos de Significação, firmados em Aguiar e Ozella (2006).

Nos Núcleos de Significação, conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 228), os conteúdos das pesquisas foram transformados em **pré-indicadores**, com o objetivo de verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação, depois **indicadores e núcleos temáticos**, um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, para que sejam extraídos os **núcleos de significação**, os resultantes expressaram os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito.

Para serem transformados em dados de pesquisa, usamos a mediação teórica e o pensamento categorial, onde o foco é o sujeito. Para usar os núcleos de significação é essencial usar as categorias mediação, historicidade, contradição, sentido e significado, dimensão subjetiva da realidade, a fim de realizar os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Considerando esse embasamento: 20 estudos (6 teses e 14 dissertações) e 14 artigos foram organizados em três categorias:

- a) Categoria 1 – Projetos de vida – Estudos atuais;
- b) Categoria 2 – Projetos de vida – baseados no posicionamento dos estudantes que frequentam o ensino médio;
- c) Categoria 3 – Ensino Médio e mundo do trabalho, com maior foco nos projetos profissionais.

Passaremos, na sequência, a apresentar a análise de cada uma dessas categorias.

3.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA CATEGORIA 1 – PROJETOS DE VIDA, ESTUDOS ATUAIS

Conforme mencionado anteriormente, o termo projetos de vida tem sido abordado por diferentes autores, como Frankl e Damon, no entanto, outros autores clássicos da psicologia também se dedicaram a temas similares. Em Piaget (1955),

em seus escritos sobre a construção das estruturas formais, evidenciamos a ênfase de que o jovem é capaz de raciocinar sobre hipóteses, ultrapassar as fronteiras do real e essa capacidade é importante para a constituição de um plano de vida, pensar em seu lugar na sociedade.

O estudo de Dellazzana-Zanon e Freitas (2016) destaca que Erikson considera a resolução bem-sucedida da crise de identidade do adolescente como a base para o estabelecimento do projeto de vida, onde sua construção tem um papel central na orientação dos objetivos fundamentais de um indivíduo, sendo um componente essencial da identidade e do bem-estar individual. Nesse estudo, o projeto de vida diz respeito ao desenvolvimento do que se espera realizar durante a vida (BRONK, 2012 apud DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2016).

Evidenciamos que há pesquisas que relatam o “projeto vital”, que se refere ao fato de que o termo “projeto” não abarca toda a definição do conceito de *purpose* e o termo “vital” passa então a pressupor a centralidade que esse projeto ocupa na vida do sujeito, sendo parte constituinte do *self* (ARAÚJO et al., 2016). Os *projetos vitais* buscam beneficiar o mundo e a sociedade, baseados em valores éticos e morais, enquanto os *projetos de vida* podem ser individuais, baseados em um significado pessoal. Quanto aos Projetos de Vida e Projetos Vitais, Klein (2011, p. 29) destaca:

A definição de Ortega y Gasset permite-nos compreender os projetos de vida a partir de duas dimensões: em um plano individual, ao destacar a importância das escolhas pessoais e nesse sentido se aproximam da indeterminação, resultante da liberdade de escolha de cada pessoa; em um plano sócio-histórico, no qual os projetos vitais vinculam-se a um contexto mais amplo que leva em conta o tempo, a cultura, a sociedade na qual se insere o indivíduo. Nessa dimensão há determinação, uma vez que as circunstâncias são dadas, mas numa amplitude e diversidade que viabilizam a escolha individual. A circunstância é dada, mas abre-se num leque de possibilidades à liberdade de escolha de cada indivíduo e a opção recai sobre aquela que se relaciona ao projeto da pessoa. A articulação destas duas dimensões resulta num fluxo contínuo de ações projetadas que constituem a trajetória de cada indivíduo e o singulariza em seus percursos.

Assim, o projeto de vida corresponde a uma meta essencial na identidade do sujeito que visa beneficiar o mundo e a sociedade, sendo projetos éticos, que possuem uma orientação moral que implica uma causa significativa, com uma preocupação em fazer diferença no mundo por meio de ações éticas e cidadãs. Os projetos vitais necessitam ter estabilidade como um elemento que gera coesão entre os objetivos que são lentamente alcançados e o resultado final esperado; devem

articular as metas e ser motivadores na vida dos sujeitos (ARAUJO, 2009).

Com base nos estudos realizados, que buscaram compreender os jovens, a dissertação de Avelar (2013) ressalta que refletir sobre um projeto de vida é pensar como se pretende viver, nos aspectos pessoais, sociais e profissionais, pois refletir a respeito do futuro não é somente almejar realizações profissionais, mas também buscar metas pessoais, visando ser um ser humano melhor e possuir metas sociais e financeiras. Para Cinati (2016, p. 119), na investigação realizada, destaca que “o desenrolar de um projeto de vida não está suscetível apenas à vontade pessoal para atingir seus objetivos. A ideia de lutar e acreditar que um sonho irá dar certo é algo importante em termos motivacionais, mas é preciso ir além”, os projetos de vida podem ser aperfeiçoados com a orientação de familiares, professores, psicólogos, grupos com objetivos em comum, algumas atividades podem levar os jovens a uma reflexão e ao encontro consigo.

As pesquisas realizadas por Klein (2011), Almeida (2017) e Danza (2019) sinalizam que *o projeto de vida é um instrumento para guiar e dar suporte aos jovens que procuram um sentido para suas vidas*. Destacam que o autoconhecimento e metas faz com que os jovens reflitam sobre o que pretendem construir no futuro, reconhecer os valores morais que permitem aos jovens transcender os próprios interesses e encontrar o sentido em objetivos de vida que contribuam para a sociedade.

O projeto de vida é entendido como um plano de ação elaborado pelos jovens no Ensino Médio, na busca de uma realização futura, que pode ser profissional, escolar ou afetiva. Observa-se que muitos jovens têm interesse em continuar os estudos visando ir para o Ensino Superior, na busca de mais oportunidades em médio e longo prazo (ALMEIDA, 2017).

Em acordo com Damon (2009, p. 192):

Todos os jovens devem fazer suas próprias escolhas: ninguém pode fazer isso por eles. Mas podemos ajudá-los a ser capazes de fazer boas escolhas que lhes proporcionem uma sensação de bem-estar que dure por toda vida. Podemos oferecer possibilidades que incendeiem sua imaginação, orientação que encoraje suas aspirações mais elevadas.

E, nesse sentido, Damon (2009), a partir de pesquisas realizadas com jovens norte-americanos, identificou quatro diferentes características que refletem o modo como o sujeito se posiciona diante dos projetos vitais. São eles: 1 – desengajados,

aqueles que não manifestam nenhum interesse e comprometimento por um objetivo de longo prazo; 2 – sonhadores, aqueles com ideias idealistas, mas que fizeram pouco ou nada em prática para colocá-las no mundo; 3 – superficiais, se engajam em atividades com um mínimo de propósito, porém o mudam frequentemente; 4 – os que têm projetos vitais, são aqueles que encontraram algo significativo para se dedicar, têm noção clara do que estão tentando realizar no mundo.

Damon (2012) relata que é importante a preparação, os jovens de hoje precisam entender as condições que favorecem seu desenvolvimento, precisamos garantir que essas condições prevaleçam nos locais em que os estudantes passam o tempo – principalmente em nossas escolas.

Diante do exposto, evidenciamos que é importante criar novas formas de abordar os problemas que envolvem a juventude e o projeto de vida com os jovens, com o objetivo de favorecer maior conhecimento de si, refletir sobre interesses, buscar soluções, estar engajados na concretização de seus propósitos e inspirar ações, sendo necessário: a) ter estabilidade; b) ter metas concretas e pensadas em longo prazo; c) ser organizadores e motivadores de tomada de decisão e maneiras que sejam possíveis concretizá-las (DAMON, 2009).

Os estudos envolvendo a Psicologia Positiva salientam que a presença de um projeto de vida na vida dos jovens está associada ao esforço pessoal e prevê o desenvolvimento de comportamentos saudáveis, como resiliência, sucesso acadêmico e conduzem os indivíduos em projetos positivos que beneficiem a sociedade, por exemplo, ser professor e ser voluntário em locais carentes, ser bombeiro e salvar vidas.

Klein (2011, p. 30) buscou conhecer os “projetos de vida de cada indivíduo que podem ou não serem desenvolvidos coletivamente, desde que sejam tomados como princípio norteador da existência individual, ou seja, desde que tenham significado pessoal” e que componham um quadro estável e temporalmente amplo. Averiguou-se que os jovens têm projetos econômicos que se combinam com valores e objetivos de vida familiares, pró-sociais e religiosos.

Em se tratando de futuro e de estudos sobre projetos de vida, Pinheiro (2013), Danza (2014) e Pátaro (2011) utilizaram os modelos organizadores do pensamento, que constituem aquilo que é tido por cada sujeito como a realidade, a partir da qual elabora pautas de conduta, explicações ou teorias.

Pinheiro (2013) utilizou a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento,

a fim de identificar aspectos cognitivos e afetivos no funcionamento do psiquismo, analisou ainda as possíveis relações entre os projetos de vida e o sentimento de felicidade a eles relacionados. Danza (2014) pesquisou os projetos de vida e educação moral, também a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, em jovens em idade escolar, juntamente com os valores que os subjazem. Essas pesquisas, a partir do referencial dos modelos organizadores do pensamento, compreendem um modelo como um conjunto de representações que o sujeito realiza a partir de uma situação determinada, constituído pelos elementos que abstrai e retém como significativos entre todos os possíveis, aqueles que imagina ou infere como necessários, os significados e as implicações que lhes atribui e as relações que estabelece entre todos eles.

Pinheiro (2013, p. 9) evidencia que “existe um *continuum* entre os processos de integração e regulação de valores e sentimentos, constituídos pelas características constantes na identidade moral de cada sujeito e pela flexibilidade imposta pela sua representação dos conteúdos do meio.” Assim, os projetos de vida podem ser transformados e são aspectos importantes na forma de pensar, agir e na evolução dos jovens. Conforme o estudo realizado por Danza (2014), os resultados evidenciaram que a intervenção mencionada contribuiu principalmente para o autoconhecimento e para a atribuição de um sentido ético para os projetos de vida dos alunos e, de forma mais discreta, para o conhecimento das profissões e aspectos relacionados ao mercado de trabalho. Diante desses achados, cabe o destaque de que a inclusão da temática dos projetos de vida nas escolas pode contribuir com a formação moral dos alunos.

Pátaro (2011), baseada na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, identificou uma influência dos sentimentos e das emoções no engajamento dos jovens em projetos vitais a partir dos seguintes aspectos: configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio; posicionamento dos jovens diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades; relações entre o *self* e o outro. Destacou, ainda, no processo de construção dos projetos vitais, a importância das relações interpessoais, do bem-estar e da satisfação do *self*, além dos valores morais que sustentam os projetos vitais.

Leão, Dayrell e Reis (2011), em pesquisa realizada com concluintes do ensino médio no estado do Pará, abordam a realidade do ensino médio na ótica dos jovens, analisando a relação que eles estabeleciam entre os seus projetos de vida e as

contribuições da escola para a sua realização. O estudo revelou grande diversidade de projetos juvenis, evidenciando estratégias elaboradas a partir do contexto social, das idades da vida e de determinada postura diante do futuro, expressão de um cenário sociocultural marcado pelas incertezas. Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1082) colocam que “A escola e a sociedade em geral não lhes ofereciam muitas perspectivas. Viam-se, assim, com poucos suportes materiais e subjetivos que os possibilitassem vislumbrar possíveis caminhos nos seus futuros.”

Assim, evidenciamos que nas pesquisas que compuseram o levantamento bibliográfico e que constituíram a categoria 1, os alunos se questionam sobre: Como conseguir alcançar meus objetivos? A construção de um projeto de vida se inicia na busca de um caminho, um propósito que o faça buscar algo que deseja. O fato de refletir a respeito do futuro faz com que os estudantes organizem seus pensamentos e ações para lutar pelo que acreditam, procurem desenvolver sua autonomia e almejem um futuro melhor, possuam projetos que envolvem valores humanos e materiais (DANZA, 2019; SILVA FILHO, 2018; SILVA, 2017; GUEDES, 2017).

Baseados nisso, na pesquisa de Lebourg, Coutrim e Silva (2021), os jovens analisados possuem em seus projetos de futuro o casamento, o mundo do trabalho e o prosseguimento dos estudos. Os projetos de vida variam de pessoa para pessoa, o que faz sentido para uma pessoa pode não fazer para a outra, assim como o local/realidade em que os jovens vivem o influenciam, um jovem que tem todas as condições, que é sustentado pelos pais, pode ter tendência a desenvolver projetos sociais, enquanto o que necessita trabalhar pode voltar-se a projetos econômicos.

Em algumas situações, observa-se que jovens que possuem melhores condições sociais têm possibilidade de se preparar durante muitos anos para o mundo do trabalho, por meio de cursos extraclasse, estágios, intercâmbios, enquanto os que estão em vulnerabilidade social, muitas vezes necessitam conciliar trabalho e estudo e, quase sempre, têm poucas opções de ascensão profissional. Defende-se que quanto mais conhecimento mais autonomia e, conseqüentemente, opções de escolhas futuras, realizações, em nível econômico, social e emocional. Os jovens também consideraram que a formação no Instituto Federal contribui de forma significativa para que possam realizar esses projetos, tanto no que se refere aos conhecimentos de formação geral quanto aos específicos da área técnica (BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016; SILVA FILHO, 2018).

Observamos nas pesquisas realizadas nos Estados Unidos um menor interesse

por projetos coletivos, em que apenas 20% dos jovens encontraram algo significativo a que se dedicar, projetos que guiem seus esforços diários e os ajudem a planejar o futuro (DAMON, 2007); e no Brasil, na pesquisa de Klein (2011), na qual se observa o baixo envolvimento dos jovens com assuntos sociais, apenas 5% têm metas ligadas à coletividade.

Na pesquisa realizada por Baldissera-Felckilcker (2016), solicitou-se o posicionamento dos estudantes em relação à questão: O que você espera para seu futuro? Assim como as pesquisas em nível nacional apontam para os aspectos econômicos como primordiais na conquista do projeto de vida, 51% dos jovens participantes afirmam esse desejo. Destes estudantes, temos os que são motivados pela sociedade do consumo (gostam de comprar por *status*, muitas roupas, eletrônicos, bens supérfluos), mas também os que buscam facilidades para sua vida, como ter um *notebook* para estudar, ter uma casa para proporcionar estabilidade à família.

Quanto à continuidade dos estudos, para 55,4% dos participantes os processos de ensino-aprendizagem organizados pela escola colaboram para o alcance dos seus projetos de vida, sendo importantes: viagem de estudos (32%); palestras e exposições culturais (30%); feira de conhecimentos (21%); visita a museus (17%). Vemos que os alunos interpretam que as atividades extracurriculares colaboram mais do que os componentes curriculares. Na pesquisa de Guedes (2017), estudar também é algo importante, a maioria dos alunos pretende continuar estudando após o ensino médio, alguns na mesma área da formação técnica, outros em áreas diferentes.

As pesquisas sobre os processos de aprendizagem são importantes também na busca pela identidade. Os estudantes acreditam que a formação acadêmica, a busca incessante pelo conhecimento, a determinação de concretizar as metas pessoais e profissionais, proporcionará maior valor no mundo do trabalho (AVELAR, 2013; DANZA, 2019).

Dessa maneira, na fase da juventude, os interesses profissionais são intensificados, os familiares e professores exercem influência direta sobre as decisões, o que pode interferir nas suas escolhas (seguir a profissão do pai ou buscar o curso que os pais valorizam), enquanto que os amigos atuam de maneira indireta sobre suas decisões, por meio de conversas e troca de informações, intervindo de forma cooperativa na escolha da profissão (SOBROSA, 2012 apud GUEDES, 2017, p. 90). Por essa razão, há que se questionar como as escolas auxiliam no

desenvolvimento dos projetos de vida de seus estudantes? São trabalhados conteúdos morais, valores, ética ou simplesmente conteúdos voltados às escolhas profissionais? (BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016).

Assim, em relação às preocupações com o futuro, Gonçalo (2016) relata que a escolha da profissão é uma das grandes decisões relativas ao início de uma possível concretização dos projetos de vida; demonstrou significados de realização, bem-estar e felicidade. Para esses estudantes, é muito importante que eles desempenhem, no futuro, um trabalho que seja prazeroso, ainda que não saibam a carreira profissional que desejam seguir (SILVA FILHO, 2018; GUEDES, 2017).

D'Angelo Hernández (2011, p. 2, tradução nossa), no que diz respeito à juventude, destaca que “A dimensão social geracional afeta, de forma construtiva ou restritiva, as diferentes esferas da vida social. A sua expressão pode ser traçada desde o núcleo familiar próximo, nas relações de vizinhança e comunitárias, no campo laboral e profissional, na vida cultural e política.”

Destaca ainda: “No que diz respeito ao aspecto construtivo da questão, é oportuno recordar o papel orientador e educador das gerações adultas, na transmissão e formação de capacidades, competências, conhecimentos e valores que lhes competem. A realidade é construída sobre o legado histórico da cultura já existente.” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 2, tradução nossa). Assim, a cultura se constrói como a aprendizagem do que as outras gerações realizaram, os conhecimentos são assimilados e aprimorados com o tempo, o papel dos adultos é ensinar aos jovens os melhores caminhos.

Observamos que a relação dos jovens com o mundo vem sendo modificada. Se a geração de nossos avós tinha como planos simplesmente casar e ter filhos, atualmente os jovens evidenciam interesses e projetos de vida que englobam estudar, ter uma profissão, viajar; em sua maioria, desfrutam de sua liberdade e não ficam presos a regras sociais (BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016; DANZA, 2019; KLEIN, 2011).

Entre os projetos de vida citados pelos alunos, identificou-se que buscam ter uma vida estável e um espaço no mundo do trabalho; foram citados: a continuidade dos estudos, seja na faculdade, seja em cursos formais e não formais; ter um emprego e dedicar-se à vida familiar (BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016). Sousa (2020, p. 101) destaca que ao serem indagados sobre o que pretendem fazer após o término do Ensino Médio, 66% gostariam de continuar os estudos em uma

Universidade. Outros 22% disseram que querem arrumar um emprego; 2% dos jovens responderam que querem se casar; 3% dos jovens querem fazer curso técnico; 4% dos jovens ainda não pensaram nisso; 3% querem trabalhar e depois continuar os estudos.

Na pesquisa de Silva Filho (2018), os resultados mostraram que a maioria dos estudantes já tinha projetos profissionais e de vida, predominantemente relacionados com a continuidade dos estudos no ensino superior, a inserção no mercado de trabalho e o empreendedorismo. Já para Gonçalo (2016), a maioria dos jovens escolheria sua profissão segundo seus interesses pessoais, afinidade e não simplesmente pela opinião da família.

Ainda que o sonho de adentrar à Universidade seja o objetivo de parte dos jovens, não podemos afirmar se essa escolha faz parte de seus projetos de vida ou de um ideal imposto pela sociedade (SOUSA, 2020, p. 101). Nota-se também que os jovens observam no trabalho e no estudo uma forma de superar as dificuldades que a vida lhe impôs, é uma oportunidade de ressignificar a vida, pois ter um trabalho está relacionado à sobrevivência, à estabilidade financeira, o que possibilitará concretizar outros projetos. No estudo de Danza (2019), por meio da intervenção longitudinal, os jovens que tiveram acompanhamento da pesquisadora durante o Ensino Médio puderam refletir e identificaram-se com projetos coletivos, isto “além do eu”.

Quanto à inclusão da discussão dos Projetos de Vida na BNCC, destacamos que é importante conhecer o cenário vivido pelas juventudes e compreender a construção de seus objetivos futuros (BRESSAN, 2022).

Diante dos dados coletados, verificamos a necessidade de compreender os sistemas de aprendizagem, focar matrizes curriculares que priorizem aos jovens a reflexão sobre o futuro, sobre os processos de ensino-aprendizagem baseados em valores, as trocas entre professor-estudante e estudante-estudante, de forma a desenvolver atividades éticas que beneficiem toda a sociedade.

3.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA CATEGORIA 2 – PROJETOS DE VIDA – BASEADOS NO POSICIONAMENTO DOS ESTUDANTES QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO

Iniciamos esta seção analisando alguns dados dos estudos identificados no estudo de revisão, estado do conhecimento realizado, e que se voltam às concepções

de projetos de vida. Extraímos os dados sobre o que os jovens querem para seu futuro, baseados nas opiniões dos estudantes e qual a importância da escola na sua formação.

Nos núcleos identificamos a busca de um sentido para a vida, de realizações pessoais, da família, influências e metas para o futuro, o autoconhecimento, a procura da identidade juvenil, a influência dos grupos juvenis. Também houve destaque à busca para concluir o Ensino Médio, a necessidade de mais políticas públicas para a juventude e os poucos jovens que buscam projetos ligados à coletividade.

A partir desses núcleos dividimos os temas em duas subcategorias, que serão discutidas nos tópicos a seguir:

- a) Jovem e relações familiares, como o núcleo família influencia nas metas para o futuro;
- b) Escola e formação para os projetos de vida, necessidade de políticas públicas para formação juvenil, busca por concluir o Ensino Médio, o jovem do Ensino Médio e o desinteresse por projetos coletivos.

Dessa maneira, analisamos cada uma delas com base nos estudos que fundamentam esse estado do conhecimento.

3.4.1 Subcategoria 1 – Jovem e relações familiares

Nesta subcategoria, *Jovem e relações familiares*, identificamos a influência da família na constituição dos valores morais e dos projetos de vida. Na pesquisa de Danza (2019), foram analisados 103 jovens do Ensino Médio pertencentes a duas escolas da região sul da cidade de São Paulo, utilizando a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, por meio dos quais é possível realizar diversas interpretações, selecionar e organizar uma série de elementos e significados. Os jovens referem que a “família é o único elemento que recebe significados afetivos, estando relacionada com os sentimentos de bem-estar, felicidade e amor.” (DANZA, 2019, p. 109).

Evidenciamos no estudo realizado por Danza (2019) que na opinião de uma jovem, na primeira fase da pesquisa, a família foi significada como uma instituição que confere apoio e cuidado aos seus membros. A participante mencionou seu desejo de

constituir uma nova unidade familiar no futuro, por meio do casamento e da concepção de filhos. Os sentimentos a ela atribuídos foram a felicidade e o amor. Na segunda fase, a jovem mencionou novos significados além dos já abstraídos na fase anterior, sendo eles, a existência de conflitos e a importância da convivência de seus membros. Na terceira fase, a família recebeu o significado de instituição que a apoia nos estudos. Na última fase da pesquisa, os significados atribuídos à família foram os mesmos já mencionados em fases anteriores, como o apoio, o cuidado, o casamento, a ajuda aos filhos com os estudos, acrescentando que a cada ano a relação com sua família fica melhor.

Na pesquisa de Sousa (2020, p. 101), a família também demonstra ser um local de acolhimento. Quando indagados sobre com quem conversam a respeito de seus projetos de vida, 45% dos jovens estudantes disseram procurar a família; 36% confiam mais nos amigos; 1% citou os seus professores; 11% não conversam com ninguém; 2% conversam com amigos da família e 5% procuram o(a) namorado(a) para conversar sobre os seus projetos de vida. Intriga-nos compreender por que, em uma escola em tempo integral, que visa formar o sujeito por inteiro e dar a ele a oportunidade de autoidentificação, apenas 1% dos jovens tem confiança em expor seus projetos de vida com seus professores.

No estudo de Cinati (2016, p. 83), dos estudantes da escola pública, 18% assinalaram estar “casada(o)”, “com filhos” daqui a 10 anos, enquanto essa mesma categoria, quando assinalada pelos estudantes da escola privada, foi de 12% entre os estudantes. Baldissera-Felckilcker (2016), Cinati (2016) e Sousa (2020) destacam que os pesquisados pensam primeiramente em ter um emprego ou estudar, isso demonstra que pretendem se estabilizar financeiramente para, posteriormente, realizar outros projetos que envolvem sentimentos, valores e relacionamentos.

Klein (2011, p. 172) destaca que os objetivos familiares relacionados ao amor e à amizade podem ser definidos pela busca da conquista e da preservação do bem-estar das pessoas próximas, àquelas com quem se tem um contato pessoal, 73% dos(as) jovens os consideram importantes e apenas 4% sem importância; indecisos são 23%.

Baldissera-Felckilcker (2016) relata com base na pesquisa realizada com estudantes do ensino médio que os estudantes desejam ter uma vida estável no futuro, elegeram como projetos de vida a continuação dos estudos, a busca por uma profissão e constituir uma família. A família constitui um microsistema

(BRONFENBRENNER, 2011) em que o indivíduo encontra seu apoio para desenvolver suas metas.

3.4.2 Subcategoria 2 – Escola e formação para os Projetos de Vida

Essa subcategoria analisa os núcleos que envolvem a escola e formação para os projetos de vida, necessidade de políticas públicas para formação juvenil e o jovem no Ensino Médio.

Na pesquisa de Bressan (2022), constatou-se que o conceito de Projeto de Vida foi abordado como Direito Humano tanto em decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos quanto do Supremo Tribunal Federal, inclusive em casos referentes a jovens sob responsabilização estatal. Os dados analisados demonstram que, apesar da mudança de paradigmas frente aos Direitos de Crianças e Adolescentes, jovens no contexto da socioeducação vivenciam a falta de projeção de um porvir ou, ainda, a dificuldade em estruturar ações para alcançar um futuro desejado. A pesquisa traz luz à necessidade de garantir atenção integral a esses jovens, a fim de alargar seu campo de possibilidades e, conseqüentemente, possibilitar a construção de Projetos de Vida emancipadores (BRESSAN, 2022).

Nessa busca por melhorias no contexto educacional e considerando o documento norteador da BNCC (BRASIL, 2018), verificamos que o termo “projeto de vida” foi citado como objetivo do Ensino Médio; escolas vêm incorporando como disciplina – projetos de vida – em um sentido formativo nas necessidades: individuais, a busca do “eu”; sociais, busca pela reflexão sobre “eu e o mundo”, com foco em temas que envolvem: vida, felicidade, família, consumo, justiça social, ética, saúde, inserção no mercado/mundo do trabalho, reflexões sobre a sociedade (BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016; ZANELLA, 2016). Também está ligada a conteúdos, como “orientação profissional”, “empreendedorismo” (SILVA FILHO, 2018).

Para Leal (2021, p. 42), “ há urgência por um trabalho voltado à construção de experiências imbuídas de sentido para os jovens, que os envolvam afetiva e cognitivamente, oferecendo elementos que integrem e direcionem a construção de projetos de vida” para que tenham mais autonomia em seu futuro.

Algumas disciplinas que envolvem trabalho, empreendedorismo, sofrem as críticas de serem ligadas ao conformismo, o que se generaliza a todo o conteúdo do Projeto de Vida, no entanto, embora haja críticas devemos analisá-lo de maneira mais

ampla, pois todas as pessoas possuem projetos de dimensões pessoal, social ou profissional, porém nem todas conseguem colocá-los em prática sozinhos, requerem ajuda de outra pessoa, que, nesse caso, pode ser o professor, os funcionários, outros colegas.

Na pesquisa realizada por Danza (2019), evidenciamos a ênfase de que é imprescindível que as instituições educativas compreendam o projeto de vida como um potente transformador da realidade pessoal e coletiva dos jovens, conceda exemplos morais e incentive a criação de projetos de vida éticos e destinados ao compromisso social.

Em se tratando do trabalho sobre Projetos de Vida nas escolas, na pesquisa de Danza (2019), os resultados sugeriram que a intervenção feita com um grupo de jovens durante o Ensino Médio contribuiu para que os jovens do grupo experimental construíssem projetos de vida mais complexos e com compromisso social; 81,4% dos participantes chegaram à quarta fase da pesquisa com um projeto de vida bem estabelecido.

Pereira e Souza (2020) discutem a articulação entre gênero, educação técnico-profissional em Agropecuária e projetos de vida de moças e rapazes rurais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do norte do Brasil e dos Centros de Formación Agrária do norte da Espanha. Os resultados mostram uma vinculação entre a formação profissional técnica e os projetos de vida dos jovens estudantes, a opção por uma formação agropecuária entre jovens brasileiros tem uma função instrumental de abrir possibilidades de acesso a outros cursos ou outras áreas de formação, enquanto os espanhóis buscam a formação técnica para continuar o trabalho familiar.

As pesquisas de Danza (2019), Cinati (2016) e Baldissera-Felckilcker (2016) indicam que a sociedade demanda uma educação que possa contribuir no desenvolvimento da autonomia, de responsabilidade e comprometimento coletivo, entretanto, muitas escolas ainda priorizam a preparação para o vestibular e o “decorar conteúdos”. Esse é um aspecto que a escola e seus profissionais necessitam considerar nesse momento em que estão ocorrendo as mudanças no Ensino Médio. É preciso pensar na formação humana, que discuta esses projetos procurando despertar a criticidade dos alunos.

Arantes e Pinheiro (2021, p. 1) destacam que a “maioria dos jovens entende seus projetos de vida como um curso natural da vida ou como um sonho ou

idealização, assim como apresentam uma visão de futuro altamente centrada no eu e em suas próprias conquistas”, onde destacam, também, a articulação da construção dos projetos de vida com a interação de valores coletivos.

Com esse mesmo sentido de valores coletivos e também éticos, Mazzardo (2019) busca compreender a produção de saberes e representações de estudantes do Ensino Médio, considerando um processo compartilhado de construção dos seus projetos de vida em relação à auto/trans/formação socioeducacional. Durante o processo foram problematizadas as experiências no âmbito familiar, escolar e social na perspectiva de refletir sobre seu contexto individual a fim de tomar decisões conscientes, autônomas, democráticas, considerando os preceitos éticos, exercendo a cidadania com empoderamento social adequado aos seus interesses, para a construção compartilhada do Projeto de Vida. Assim, espera-se potencializar o protagonismo e a autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio para a tomada de decisões conscientes, evitando o abandono e o fracasso escolar.

Corroborando com os autores anteriormente mencionados, percebemos que o tempo dos jovens é diferente do tempo da escola, pois os jovens têm emoções e sonhos a vivenciar, enquanto a escola tem o foco no conteúdo, no ENEM, o que provoca distanciamento entre escola/aluno (SOUZA, 2020; BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016).

Na escola, os “projetos de vida” estão sendo trabalhados de várias formas, o modelo Neoliberal tem foco no empreendedorismo em “formar cidadãos adaptáveis para o mercado de trabalho”, no entanto, em nosso estudo, o foco dos projetos de vida é a formação humana para coletividade, onde os jovens possam planejar sua vida e também pensar na sociedade. É importante despertar nos jovens a busca por um sentido para sua existência; aprimorar o autoconhecimento e a busca por metas; refletir sobre o que pretendem construir no futuro; reconhecer os valores morais que permitam transcender os próprios interesses.

Avelar (2013, p. 86) destaca:

A família e a escola são instituições responsáveis por orientar os jovens sobre como viver o presente de olho no futuro. As famílias, atarefadas na função de trabalhar para proverem a casa, deixam essa tarefa para a escola, que, por sua vez, preocupada em aplicar as políticas públicas ou em obter o maior número de aprovações nos vestibulares, deixa os jovens solitários, vivendo a angústia das escolhas e da falta de opções ao tentarem estabelecer horizontes mais claros quanto ao futuro.

Dessa forma, é importante oferecer um espaço de diálogo para os jovens, a fim de melhorar as políticas públicas existentes, é necessário olhar o ensino com o olhar e a necessidade dos jovens. A escola assume o lugar de auxiliar na reflexão de futuro, de propor ao aluno pensar sobre si e sobre o mundo, conhecer sua comunidade, buscar soluções científicas para embasar suas atitudes. Esse trabalho pode ser interdisciplinar no desenvolvimento dos conteúdos, pois à medida que estes se organizam de forma inter-relacionada (a matemática está na geografia, no português), no ensino médio, é fundamental aprender a resolver os problemas da vida, fazer a leitura de mundo, tratando o aluno como um sujeito ativo (BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016; ZANELLA, 2016; KLEIN, 2011).

A figura do professor assume um papel importante na proposição dessas atividades escolares. Esse dado, relacionado ao professor, também converge com os resultados encontrados na pesquisa de Zanella (2016). Aos professores é atribuído um papel fundamental, pois ao prepararem espaços de aprendizagem em que os alunos participam das aulas, analisam situações do cotidiano da vida e do mundo do trabalho, favorecem a construção de conhecimentos e colaboram com a construção de seus projetos de vida. É necessário que haja formação continuada para os professores, para que sejam abordados conteúdos que proporcionem a formação integral dos jovens, os projetos de vida e fatores emocionais, sociais e profissionais, visto que novas tecnologias e metodologias estão surgindo em um mundo em constante transformação.

Nos jovens que estudam à noite, em sua maioria jovens trabalhadores, as condições de ensino e aprendizagem estão precarizadas, há um número restrito de funcionários, além da desativação de espaços, como a biblioteca, a sala de informática e outros benefícios de entretenimento, como a rádio escola (PONTES, 2020). A mesma autora destaca: “as estudantes percebem as fragilidades do processo educacional a que estão submetidas” (PONTES, 2020, p. 26), observam a reduzida carga horária de aula, seleção mínima de conteúdo, práticas de ensino e avaliação menos exigentes, tais quais aligeiramentos e a banalização do compromisso com a qualidade do ensino ofertado.

Partindo de suas experiências, as estudantes pontuam que no período da manhã a escola se assemelha a um quartel, um espaço onde seus comportamentos são altamente regulados e passíveis de punições, dentro ou fora de sala, enquanto à noite tem liberdade para tomar suas decisões, sair mais cedo, não usar uniforme

(PONTES, 2020, p. 193). Nota-se, também, o excesso de disciplinas fragmentadas, que torna difícil aprofundar os conteúdos, dessa forma aprendem superficialmente um pouco de cada matéria, no noturno a situação ainda é pior, pois o tempo de aula é menor (BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016).

Observa-se que o Ensino Médio desperta uma visão ambivalente, de um lado é visto como positivo, importante para o futuro, de outro negativo, como repetitivo, maçante e cansativo. É importante que esse nível de ensino seja reestruturado, considerando a proposição de um currículo integrado, que busque superar a fragmentação das disciplinas que não dialogam entre si, que favoreçam o desenvolvimento da consciência dos jovens para lutar por seus projetos de vida e transformá-los em indivíduos e profissionais preparados para enfrentar desafios, qualificados e seguros (BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016). Mesmo com adversidades, os estudantes consideram fundamental terminar essa etapa para realizar outras ações.

Dessa forma, as pesquisas que constituem a base de discussão dessa subcategoria destacam que para o jovem desenvolver novos projetos é necessário concluir o Ensino Médio, assim, apesar das fragilidades, a escola e o estudo são percebidos, positivamente, por 81% dos(as) participantes (KLEIN, 2011). A instituição escola contribui para o alcance dos projetos de vida, por meio de atividades e disciplinas curriculares que têm seu significado associado ao futuro, à formação para o trabalho e ao vestibular (KLEIN, 2011; ZANELLA, 2016; BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016). Assim, o Ensino Médio é uma etapa de aprendizagem, de reflexão, de busca por um futuro melhor, sabemos que apresenta suas fragilidades, mas é necessário passar por esse ciclo para prosseguir com novos desafios e concretizar outros projetos de vida.

3.5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES – CATEGORIA 2: ENSINO MÉDIO, ESCOLHA PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO

As pesquisas que foram selecionadas para compor a segunda categoria referem-se ao Ensino Médio³ – Escolha Profissional e Mundo do Trabalho, ressaltam a ligação entre estudo, metas e trabalho que auxiliarão na reflexão para a

³ No estado do conhecimento nove pesquisas referem-se ao Ensino Médio como formação geral e cinco como formação Integral.

concretização dos projetos de vida.

Nas pesquisas que se referem ao Ensino Médio e Mundo do Trabalho, percebemos que os núcleos de significação identificaram o Mercado de trabalho x precarização da mão de obra; as más condições do Ensino noturno; Influências do Banco Mundial na Educação, mais especificamente na BNCC; Planejamento, futuro, escolhas profissionais e visão capitalista; Ensino integrado e formação reflexiva para o futuro.

Evidenciamos a influência dos bancos e a OCDE na Educação e na BNCC, inclusive, os projetos de vida com maior foco nas profissões, no empreendedorismo e na formação de mão de obra. De acordo com Silva⁴ (2010 apud NETO, 2020, p. 290):

Para o neoliberalismo, a Educação é vista como simples instrumento de acesso para atingir as metas econômicas compatíveis aos seus interessados que culminam com um único objetivo: de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados à suposta competição do cenário ideal criado pelos mecanismos do mercado e, de outro, a grande massa de indivíduos relegados a trabalhos rotineiros e repetitivos ou ainda ao rol dos desempregados.

Nesse sistema neoliberal, a educação passa a funcionar de acordo com o mercado, com menores investimentos no campo político e social, muitas vezes substituindo conteúdos referentes à cidadania, história, sociologia, por temas que interessam ao capitalismo, como empreendedorismo.

Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1083) colocam que “Inspirados em Dubet (2006), poderíamos dizer que a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo.” Questionamo-nos se o posicionamento dos jovens diante do futuro e dos projetos de vida expressam a desigualdade social, onde há esgotamento de possibilidades, de mobilidade social, principalmente para os mais vulneráveis. Em uma sociedade desigual, são privados de vivenciar sua condição

⁴ As teses e dissertações foram realizadas antes e durante a implementação da Reforma do Ensino Médio e da inclusão do componente Projeto de Vida que está sendo incorporado nas escolas de 2019 a 2022. Dessa maneira, foi necessário um estudo da BNCC, na parte do documento que se refere a projetos de vida. Neto (2020, p. 294) destaca que a “precarização da BNCC não se reduz somente à legitimidade da proposta curricular, mas ao retrocesso e desmonte do Currículo Mínimo, com impactos e perigos de todas as ordens à formação humana.” (visa formar cidadãos flexíveis e adaptáveis ao mercado de trabalho). Neto (2020, p. 286) destaca que “nesse contexto, emerge a discussão curricular sobre a construção de uma BNCC – Base Nacional Comum Curricular como uma das estratégias-chave da racionalidade neoliberal”, defendendo uma visão de educação e formação como “grande negócio global” (BALL, 2014) e atendendo assim aos interesses econômicos dos dominantes.

juvenil, têm dificuldade na elaboração de projetos de vida (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

O estudo de Helal e Rocha (2011 apud AVELAR, 2013, p. 128) destaca que “A palavra empregabilidade ocupa posição de destaque na academia, no mundo empresarial e nas discussões sobre políticas públicas, no Brasil e em outros países.” Convém destacar, entretanto, que seu surgimento é relativamente recente, demonstra a crise no mercado de trabalho, redução dos empregos formais, o que leva os trabalhadores a aceitarem a ausência de direitos trabalhistas. Pochmann (2007 apud PAIVA, 2013, p. 25) considera “famílias de baixa renda aquelas que sobrevivem com menos de meio salário mínimo per capita; e com maior nível de renda, ou seja, pertencentes às classes média e alta, as famílias que possuem acima de três salários mínimos mensais per capita.”

Para as jovens que necessitam trabalhar e estudar à noite o cenário é ainda pior, pois convivem com o medo da violência e do assédio. Na pesquisa de Pontes (2020, p. 28), há o destaque à relação que as mulheres estabelecem com os espaços e tempos da cultura noturna, marcada pelo medo e risco de violência sexual; destaca que o temor das jovens encontra justificativa nas estatísticas de violência contra a mulher. Em 2018, o Instituto de Pesquisa Data Folha (apud PONTES, 2020, p. 28) mostrou que 42% das mulheres brasileiras já sofreram assédio sexual em locais públicos. Entre as adolescentes e jovens de até 24 anos, a porcentagem encontrada sobressaiu-se: 56% das mulheres nessa idade já foram assediadas na rua, transporte público e no trabalho; 47% destas eram estudantes do ensino médio. O estudo também revela que a entrada no ensino médio representou uma situação nova e, até certo ponto, desconcertante para as jovens, a experiência está marcada pelo desapontamento, pois suas expectativas não se tornaram reais.

As pesquisas de Danza (2019) e Cinati (2016) relatam preocupação que o projeto de vida seja utilizado pelas estruturas de poder da cultura dominante para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e influenciado pela sociedade de consumo, o que leva os jovens a idealizarem um bom trabalho para poder adquirir bens de consumo. Para Cinati (2016, p. 118), “o projeto de vida compreende a busca pela felicidade, e se ser feliz muitas vezes está associado à ideia de consumir, este projeto de vida pode estar sendo influenciado pela sociedade e mídia.”

Thiesen (2014 apud CINATI, 2016, p. 85) destaca que a racionalidade neoliberal do Estado mercado enxerga a educação como forma de crescimento

econômico, sendo favorável para a manutenção do sistema capitalista. É possível perceber que essa política neoliberal, ao exercer sua influência sobre a educação, favorece uma mercantilização do sistema educacional, não apenas nas políticas públicas, mas também proporcionando um aumento significativo das escolas privadas no cenário nacional.

Assim, Cinati (2016, p. 120) enfatiza que “É importante que a escola discuta esses projetos de vida de forma crítica destacando as diferenças econômicas e sociais existentes entre esses grupos na sociedade.” É necessário lutar por políticas públicas direcionadas aos jovens e ao trabalho, para que consigam ter oportunidades e se inserirem no mundo do trabalho, em que haja opções de escolha e possibilidades de construir uma carreira.

Cinati (2016) enfatiza que a formação durante o Ensino Médio não pode ser voltada unicamente ao mercado de trabalho, onde se privilegiam os méritos individuais, sem observar a realidade dos estudantes. Nessa fase, de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com inclusão de componentes práticos voltados ao trabalho e diminuição de carga horária de outros que fazem o aluno refletir, como filosofia, história, artes, necessitamos compreender o processo, para que não seja um retrocesso ao ensino dos jovens, com uma formação superficial, com conteúdos fragmentados que não dialogam entre si.

Os jovens compreendem o ensino médio como um tempo de tomada de decisões sobre que profissão seguir, qual curso superior escolher (PONTES, 2020; KLEIN, 2011). No entanto, frequentar o ensino médio ainda não é uma oportunidade para todos. Dieese (2016, p. 57) informa que:

Os dados do ano de 2014 mostram que, entre os jovens na faixa etária entre 14 e 17 anos, os números referentes à escolaridade estavam distribuídos da seguinte forma: 1,1% deles não tinha instrução; 47,1% possuíam o Ensino Fundamental incompleto; 21,2% haviam concluído o Ensino Fundamental; 26,9% estavam com o Ensino Médio incompleto; e 3,2% haviam concluído o Ensino Médio.

Os dados mostram que são mais de um milhão e quinhentos mil jovens que não concluíram o ensino médio e que estão fora da escola, correspondendo a quase 15% dos jovens nessa faixa etária (DIEESE, 2016, p. 57). Quanto à evasão no ano de 2020, cerca de 2,6% dos alunos matriculados no ensino médio das redes estaduais de ensino abandonaram a escola; no ano de 2021, o número é de 5,8% (IBGE, 2021),

o que pode ser um reflexo da pandemia, visto que muitos jovens (principalmente os mais vulneráveis) não conseguiram se adaptar a esta realidade.

Entre os principais fatores para o abandono escolar no ensino médio encontra-se a necessidade de trabalhar para completar a renda da família, a falta de condições financeiras, que já era um problema anterior à pandemia e foi agravado, outro fator é o baixo rendimento, que, juntamente com a reprovação, desmotiva o jovem a estudar (CONEXIA EDUCAÇÃO, 2022).

Lebourg, Coutrim e Silva (2021) destacam a importância da escola como uma das promotoras da inserção juvenil no universo profissional e na vida adulta, onde a instituição deve construir processos de aprendizagem e mecanismos de participação a fim de promover a cidadania e preparar para o trabalho. No seu estudo, seis dos oito jovens entrevistados já trabalhavam, quase todos informalmente, fazendo pequenos serviços esporádicos e sem registro trabalhista, em áreas que não se relacionavam com os conteúdos curriculares estudados no ensino médio. O trabalho é visto como uma relação de maior autonomia com a família e uma maneira de vivenciar a condição juvenil. Uma das entrevistadas relatou a necessidade de obter algum tipo de renda para custear pelo menos parte de suas despesas individuais, como a compra de roupas e o pagamento de cursos.

Em relação à busca por um trabalho, Paiva (2013, p. 31) ressalta que, apesar de existentes no Brasil, as medidas referentes ao primeiro emprego são insuficientes para suprir as dificuldades encontradas pelos jovens no momento de inserção no mercado de trabalho. Para tanto, é fundamental a coordenação entre as políticas macroeconômicas tradicionais, como a política fiscal, monetária, comercial e tecnológica, e as políticas sociais, como de educação, saúde, transporte e habitação, para que a visão que predomina sobre o papel compensatório das políticas do trabalho e educacionais para os jovens seja rompida.

Esse mesmo autor sinaliza para as concepções que os jovens têm sobre o capital econômico, que envolve salário, dinheiro, e do capital cultural que se relaciona a saberes, materializados pelos diplomas e títulos. Os dados da pesquisa revelaram que o trabalho e a remuneração têm lugar de destaque no projeto de vida dos jovens depoentes e a questão socioeconômica apresenta um peso no momento das escolhas profissionais dos jovens.

Em relação aos jovens e à escolha profissional, evidenciamos que os jovens de segmentos mais ricos da sociedade têm a inatividade financiada pelos pais e por

isso podem ingressar no mercado de trabalho somente após a conclusão do ensino superior ou então da pós-graduação. Assim, terão mais preparação para disputar as melhores vagas no mercado de trabalho. Esses jovens têm mais possibilidade de fazer estágios, intercâmbios, conhecer diferentes culturas, preparar-se para o mundo do trabalho, também de se dedicar a projetos sociais (viagens humanitárias, ajudar pessoas carentes), pois têm tempo disponível, não têm a necessidade de conciliar trabalho e estudo, muitas vezes frequentam escolas que proporcionam projetos sociais ou religiosos (PAIVA, 2013; BALDISSERA-FELCKILCKER, 2016).

Nas pesquisas que envolvem os Institutos Federais, constata-se que o que mais impulsionou os jovens a optar pela instituição foi a oferta de um ensino gratuito e de qualidade, o que pode ser uma possibilidade de vida melhor; a maioria dos estudantes tem renda inferior a dois salários mínimos (SILVA FILHO, 2018). Durham (2010, p. 171 apud SILVA FILHO, 2018, p. 146) defende que nos cursos de formação técnica, integrada ao ensino médio, é oferecido um excelente curso médio regular propedêutico, que se tornou uma ótima preparação para o vestibular. Com isso, segundo a autora, as vagas passaram a ser disputadas por alunos de classe média que haviam cursado o ensino fundamental em escolas particulares. Com essa grande procura e a exigência de exame para ingresso, esses cursos teriam se elitizado.

Assim, para garantir as vagas a quem precisa, os Institutos Federais têm cotas para ingresso e auxílios para permanência, a fim de garantir que os estudantes consigam estudar em tempo integral. No ano de 2022, completaram 10 anos da política de cotas nas instituições federais, em seu início, 90% dos estudantes entravam por ampla concorrência e apenas 10% pelas ações afirmativas; em 2019, o ingresso por ampla concorrência foi de 61% e pela reserva de vagas 39% (MOREIRA, 2022).

Os jovens buscam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional a formação humana e a formação para o trabalho, o que propicia entender as relações sociais e de produção, “o técnico não é apenas um fazedor de tarefas, mas sim um ser crítico, reflexivo, atuante na tomada de decisões.” (GUEDES, 2017, p. 230). Na pesquisa de Silva Filho (2018), para grande parte dos alunos o objetivo de futuro é trabalhar como Técnico em Administração (pois a pesquisa realizada foi com alunos desse curso) e, posteriormente, continuar seus estudos no curso superior. Quanto aos cursos pretendidos, o de Medicina foi o mais almejado, mas a continuação com o superior em Administração foi apontada. Baldissera-Felckilcker (2016) destaca que os

jovens escolheram o Instituto Federal Catarinense pela sua estrutura física, possibilidade de bolsas, por ter bons professores, pela formação integral.

As pesquisas evidenciam que os jovens acreditam que por meio da formação acadêmica, da busca incessante pelo conhecimento, conseguirão assegurar seu valor no mercado (AVELAR, 2013). Danza (2019, p. 19) destaca:

Ainda sobre as relações entre o projeto de vida e a cultura, devemos destacar nossa preocupação e cuidado para que ele não seja cooptado pelas estruturas de poder da cultura dominante, que incute, por meio do ideário liberal, o engodo meritocrático segundo o qual a realização do projeto de vida depende tão somente da dedicação e dos méritos individuais. Pelo contrário, dedicamos esforços para que a reflexão sobre o projeto de vida permita aos jovens, sobretudo àqueles mais vulneráveis, reconhecer os limites que lhes são impostos, identificar os recursos disponíveis e criar condições para expandir o limitado campo de possibilidades no qual se inserem, *a priori*, por meio de suas condições socioeconômicas.

No entanto, apesar das críticas sobre o componente curricular Projetos de vida, ser voltado simplesmente a capacitar mão de obra formando cidadãos flexíveis e adaptáveis para o mercado de trabalho, compreendemos que envolve dimensões pessoais, sociais e não apenas profissionais, sendo que essas três dimensões necessitam ser abordadas nas escolas, para que o jovem consiga refletir e prosseguir em seus propósitos.

No Instituto Federal Catarinense, até o momento da pesquisa não foi implementado o componente curricular Projetos de Vida, porém, com base na informação dos entrevistados, os temas a ele relacionados são estudados de forma transdisciplinar, tais como juventude, futuro, mundo do trabalho, valores morais. No PPC (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2020, p. 22, grifo nosso) temos:

o profissional egresso do IFC, deverá executar todas as atribuições previstas em lei, respeitados os limites de sua formação, ser capaz de desenvolver competências técnica e tecnológica em sua área de atuação e ser capaz de entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao **seu projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

O mesmo documento, PPC (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2020, p. 22), traz a importância de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, tomando decisões com base em princípios éticos e de maneira solidária, inclusiva e sustentável; ao outro e aos direitos humanos”, isso demonstra a importância de uma formação que se preocupa com o ser humano e prepara os jovens para viver em sociedade.

Diante destes estudos sobre projetos de vida, nossa pesquisa avança no sentido de compreender como se constituíram os propósitos dos jovens durante o ensino médio e traz dados para buscar compreender os processos de ensino-aprendizagem, a formação omnilateral, buscando ampliar a visão sobre as juventudes.

4 JUVENTUDE, PROJETOS DE VIDA E A TEORIA BIOECOLÓGICA

Este capítulo aborda a Juventude, os Projetos de Vida por meio de análise baseada na Teoria Bioecológica, de Desenvolvimento Humano (TBDH), do estudioso Urie Bronfenbrenner. Conforme já mencionado, essa teoria constitui um dos autores que embasam a tese. Os estudos realizados por Bronfenbrenner possuem uma especificidade com crianças e famílias. No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), não foi identificado nenhum estudo tendo como foco os jovens dos cursos integrados ao Ensino Médio e análise bioecológica.

Mesmo assim, compreendemos que a teoria bioecológica possui potencial para análise de dados envolvendo jovens e estes em processo de decisão em relação ao projeto de vida. Assim, este capítulo é importante para analisar os fenômenos envolvidos nesta etapa do desenvolvimento por meio de quatro núcleos inter-relacionados, o modelo PPCT – pessoa, processo, contexto e tempo. Os quatro elementos nucleares que se relacionam entre si contribuem na compreensão do lugar e do papel do ciclo formativo dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, como da importância atribuída aos processos formativos, na constituição e concretização de projetos de vida dos estudantes que frequentam o IFC.

Os Projetos de Vida também foram analisados conforme as pesquisas de Willian Damon (STANFORD, 2023), um estudioso e professor de educação na Universidade de Stanford, suas pesquisas focam sobre desenvolvimento humano.

Os autores se articulam pois são estudiosos do desenvolvimento humano, compreendendo-o de maneira sistêmica. Em suas pesquisas buscam compreender as interações indivíduo e meio, sendo que esses sistemas interferem nas escolhas, metas, projetos de vida dos jovens. Tendo como base esses estudiosos, procuramos compreender a complexidade da juventude e a relação entre a formação Técnica Integrada ao Ensino Médio e os Projetos de Vida dos egressos.

4.1 JUVENTUDES

Em nosso texto trabalharemos as juventudes⁵ por acreditar que engloba os egressos pesquisados que, em sua maioria, tem de 18 a 21 anos. Michaelis (2021) define juventude como um “período de vida de uma pessoa entre a infância e a idade adulta.” Nos estudos relacionados ao IBGE, “a juventude é compreendida dos 15 aos 24 anos”, e o Estatuto da Juventude: “Art. 1º, § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.” (BRASIL, 2013). O Brasil tem 211,7 milhões de habitantes; desse total, mais de 50 milhões são jovens de 15 a 29 anos.

Nesse contexto, a Teoria Bioecológica ressalta que é importante observar o desenvolvimento individual, cada história de vida, em que momento histórico a pessoa nasceu, como é sua vida familiar, pois em uma mesma sala de aula alguns alunos são persistentes, outros são vulneráveis, uns desenvolvem a resiliência, outros desistem do curso.

A compreensão da juventude necessita pensar em relações de cultura, classe social, gênero, uma vez que existem várias formas de vivenciar esse período. Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 112) destacam:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude.

Podemos compreender a juventude como uma fase do desenvolvimento marcada por diversas mudanças nos âmbitos biológico, psicológico e social, em que há troca de papéis, a pessoa deixa de ter comportamentos de criança e gradativamente passa a ter comportamentos adultos, que variam conforme gênero,

⁵ Optamos por estudar as Juventudes por considerar mais abrangente e por ser a faixa etária dos jovens pesquisados, embora vários textos relativos a projetos de vida preferem descrever sobre a *adolescência*, que geralmente engloba jovens de 12 a 18 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

cultura, classe social, escolaridade. Os temas relacionados à juventude têm mobilizado os pesquisadores nas últimas décadas, tem-se pensado em políticas públicas voltadas à proteção e desenvolvimento. Nessa fase ocorre o amadurecimento, o jovem tende à elaboração de projetos de vida e a buscar transformações afetivas e sociais (DÁVILA LEÓN, 2002). Assim, concretizar os projetos de vida provoca uma transição ecológica, que ocorre sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada e resulta em mudanças, como iniciar um curso superior, começar a trabalhar, são atitudes que fazem parte da vida juvenil (BRONFENBRENNER, 2005).

Em sua noção geral e usual do termo juventude, refere-se a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais. É a fase que se deixa de ser criança e se inicia a entrada no mundo adulto, porém, a noção de juventude é variável e se modifica conforme o local e o tempo, assim, nota-se que, dependendo do lugar, a definição de juventude pode variar, consideramos, portanto, a categoria fluída e mutável (ABRAMO, 2005).

Segundo Groppo (2000, p. 9), a concepção de juventude está fundamentada no critério etário e no sociocultural. O critério sociocultural demonstra que o jovem tem seu comportamento modificado de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, os contextos nacionais e regionais. Dessa forma, o termo utilizado também pode sofrer variações; em diversas pesquisas encontramos “Juventudes”. Abramo (2005 apud SOUSA, 2020, p. 38) destaca que “Juventudes” faz com que sejam lembradas as discrepâncias, desigualdades e singularidades existentes nessa fase, assim como no Brasil destacamos diferentes juventudes, a rural, a urbana, a negra, a indígena, entre outras. Spósito e Tarábola (2017, p. 3) destacam em seus estudos realizados no Brasil, que “foi preciso estabelecer, de início, certo diálogo com a produção internacional para marcar algumas singularidades. Daí a expressão juventudes, como metáfora designadora das desigualdades e diversidades.”

Na sociologia, vivenciar a juventude nos remete a cinco dimensões: terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se em uma moradia pela qual se torna responsável ou corresponsável; casar; ter filhos. Na fase adulta estará apto a produzir e reproduzir a vida e a sociedade, assumindo a condução de sua vida (FREITAS, 2005).

Nos estudos de Galland (1991 apud SPÓSITO, 2002), a entrada na vida adulta compreende a passagem por três etapas: a partida da família de origem, a entrada na vida profissional e a formação de um casal. Durante o século XX, a entrada na vida adulta ocorria de forma diferenciada para os diferentes segmentos da sociedade: nas classes operárias a passagem da infância para a vida adulta geralmente acontecia rapidamente, enquanto nas famílias mais favorecidas, as pessoas tinham opção de experimentar a independência, sem que precisassem efetivar as etapas de entrada na vida adulta.

A juventude do século XX possui características diferentes de outras gerações, nasceu conectada às formas de tecnologia. Bauman (2001) descreve-os como juventude líquida. Essa liquidez vem do fato que os líquidos não têm uma forma, são fluídos que se moldam conforme o recipiente nos quais estão contidos, diferentemente dos sólidos, que são rígidos e precisam sofrer uma tensão de forças para se moldar a novas formas. Essa juventude líquida precisa dissolver, derreter certos sólidos; nesse processo de dissolução constituiu-se como rebelde, irreverente, obstinada, inconformada. O processo de liquefação de sólidos caracterizou a juventude líquida. As relações que eram sólidas precisam ser dissolvidas, reformuladas, remoldadas, em uma sociedade de consumo (BAUMAN, 2001).

Segundo Bauman (2001, p. 65), “Eles são, por assim dizer, viciados em fazer e receber sons eletrônicos ou imagens. As páginas de bate-papo são novas drogas poderosas em que os adolescentes se viciaram.” Essa nova geração tem facilidade para realizar várias funções ao mesmo tempo, como atender telefone, navegar na internet, ouvir música, o mundo do trabalho necessitará considerar esse perfil.

Assim, a juventude é um período do ciclo vital que favorece a consolidação da identidade (ERIKSON, 1976), também é a preparação para vida adulta, onde há experimentação e vivência nos campos do estudo, do trabalho, da sexualidade, dos relacionamentos, da cultura, da participação (SPÓSITO, 2003).

Os contextos culturais e sociais modificaram a vivência da juventude e constroem seu espaço na sociedade, pois se expressam por meio da música, dança, buscam mediação em suas relações com o mundo onde vivem, buscam com os grupos de amigos compreender as transformações que vivem. Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 104) relatam que “O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos

diplomas.” Muitas vezes esses locais são ressignificados por meio de trocas afetivas e simbólicas. Em se tratando da subjetividade, compreendemos que o significado que um sujeito atribui à escola pode ser semelhante ao do outro, mas não é o mesmo, bem como os objetivos que levam cada jovem à escola são distintos e não podem ser compreendidos por meio de práticas homogeneizadoras (DAYRELL, 2013).

Para auxiliar os jovens em sua caminhada temos as Políticas Públicas, que buscam a solução de problemas para a coletividade, nosso país é marcado por desigualdades e pelas diferentes necessidades, desse modo, as políticas públicas servem para promover a equidade e minimizar seu envolvimento em situações de risco. No ano de 2005, por intermédio da Lei n. 11.129, foi criado o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), que visa formular e propor diretrizes voltadas às políticas públicas juvenis, desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica das juventudes e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais.

No caso da juventude temos as políticas públicas que visam promover educação, saúde, lazer, qualificação profissional. As Políticas Públicas podem ser definidas como um conjunto de ações, formadas por um ou vários objetivos coletivos considerados necessários ou desejáveis e por meios de ações que são tratadas, pelo menos parcialmente, por uma instituição ou organização governamental, com a finalidade de orientar o comportamento de atores individuais ou coletivos, para modificar uma situação percebida como insatisfatória ou problemática (ROTH, 1999 apud DEUBEL, 2002, p. 27).

Quando se refere à educação, destacamos:

No art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2013).

Dessa maneira, vemos no Art. 7º, que o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada, e no Art. 9º, que o jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente (BRASIL, 2013).

Os últimos anos foram marcados pelas incertezas, no que se refere à juventude, houve pandemia, reforma do Ensino Médio, mudanças no mundo/mercado de trabalho, os jovens ficam confusos com o que projetar para o futuro. A BNCC destaca: “Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades.” (BRASIL, 2018, p. 462). No entanto, como preparar algo que não sabemos como será?

Com essa reflexão de formar para algo incerto, podemos supor que continuará a reprodução da desigualdade. Bourdieu (1970) observa que em vez de sua função transformadora, o ensino reproduz as desigualdades sociais, seja pela organização pedagógica, seja pela maneira como prepara o futuro dos jovens, sendo utilizado para benefícios de uma classe social, isto é, da classe dominante, enquanto a classe operária continua sendo explorada.

Notamos na sociedade brasileira um consenso em torno da necessidade de implementação de políticas públicas destinadas à juventude que possam articular um projeto de ação de construção para o futuro, sendo necessária a formação de valores e atitudes das novas gerações (SPÓSITO; CARRANO, 2003). É importante também que o jovem seja detentor de direitos, que viva em uma democracia e consiga ser protagonista de sua trajetória e concretize seus projetos de vida.

Assim, mesmo com os problemas enfrentados, a educação possibilita aos jovens uma visão crítica da realidade em que vive, também possibilita a mobilidade social, o jovem pode conseguir um emprego na área em que estudou, pode conseguir uma vaga melhor em outros locais, tornar-se independente financeiramente. Na busca de saber mais sobre as juventudes em Santa Catarina, foi realizada uma pesquisa conforme descrito a seguir.

4.1.1 Juventudes em Santa Catarina

Com o objetivo de conhecer a realidade dos jovens catarinenses e em razão da escassez de pesquisas que focam essas juventudes, buscamos conhecer mais sobre essa categoria em *sites* oficiais e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Encontramos quatro estudos que podem nos auxiliar em nossa pesquisa, pois buscam conhecer esses jovens, Rakos (2019), Santana (2018), Moro (2014) e Lima (2014).

Quanto a estudos a respeito do posicionamento dos jovens egressos sobre os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e futuro, não encontramos pesquisas. Também não encontramos estudos a respeito das transições ecológicas, desenvolvimento humano juvenil e busca/concretização de projetos de vida.

A juventude em Santa Catarina é diversa, os jovens são descendentes de portugueses açorianos, alemães, italianos, africanos e índios, dessa forma, temos diferentes culturas e sotaques. O estado possui também uma diversidade geográfica, com 95,4 mil km², sendo o menor estado do Sul do Brasil. Em 2021, a população estimada era de 7,3 milhões. É dividido em oito principais regiões: Litoral, Nordeste, Planalto Norte, Vale do Itajaí, Planalto Serrano, Sul, Meio-Oeste e Oeste, possui 295 municípios e a Capital é Florianópolis (SANTA CATARINA, 2022). Convém destacar que o índice de escolarização de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos é de 99,7% (IBGE, 2019), o índice de analfabetismo entre os maiores de 15 anos vem caindo de 7,2% em 2016 para 6,6% em 2019 (IBGE, 2019).

Na sequência traremos alguns aspectos da revisão de literatura, a respeito da juventude catarinense, buscando intensificar o diálogo com os dados sistematizados no Quadro supracitado. Partindo desse contexto e de modo a demonstrar a articulação dos estudos, Lima (2014) problematiza os mitos produzidos a respeito dos jovens pobres, por meio de notícias publicadas em um jornal local, buscando, para isso, uma aproximação dos jovens, moradores de uma comunidade pobre da cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. A pesquisa buscou compreender as expressões cotidianas dos jovens, moradores da Comunidade Chico Mendes, na cidade de Florianópolis, a juventude *vida loka*, manifesta em seu modo de viver, sentir e experienciar seus estilos de vida. De acordo com Lima (2014, p. 116):

Santa Catarina não foge à regra quando se trata de discriminação com relação aos pobres, em especial aos jovens pobres. Uma fala recorrente que ouço em minha atuação como educador é a respeito de ações para tirar os jovens do crime, como se este fosse o destino natural de todos os jovens moradores nas comunidades pobres. E é muito difícil explicar o contrário, é difícil falar em sujeitos de direito. O pensamento já está cristalizado, a ideia é fixa. O Mito já é pronto. Considero necessário prestar atenção ao importante papel das mídias na construção desse design/mito. Estamos acostumados a assistir, por exemplo, as programações de televisão e a partir do que é apresentado tirar conclusões. Estamos vivendo um tempo em que precisamos ter um comportamento politicamente correto e isso faz com que programas de rádio e televisão cuidem um pouco mais de seus modos de falar, o que não significa que tenham repensado seus conteúdos.

Assim, Lima (2014) destaca também que quando o assunto é violência praticada por “jovens ricos existe todo um cuidado em manter o anonimato dos envolvidos”, quando são “jovens pobres” estes têm seu rosto e de familiares expostos. Retrata a dificuldade desses jovens em serem inseridos na sociedade.

A tese questiona a invisibilidade da juventude pobre em Santa Catarina, do sentimento que milhões de jovens brasileiros que moram em comunidades partilham. Os costumes de *vida loka* passam pela cotidianidade das linguagens e sentimentos, dos fazeres, dos modos de se vestir, das preferências musicais, dos modos de relacionar-se entre si e com o mundo, apontando características específicas de sua sociabilidade.

Santana (2018) aborda as juventudes negras nas convivências e espaços de sociabilidade do bairro Ribeirão da Ilha, que fica no Sul da Ilha de Florianópolis – SC, verifica o processo de construção da identidade racial e cultural de jovens negros (em uma cultura de traços açorianos, que se verifica na arquitetura, culinária, festas). No estudo, os jovens apontaram a dificuldade de ver reconhecida a cultura negra no bairro, bem como indicam o degrau que separa os(as) mais jovens e os(as) moradores(as) mais velhos(as) no bairro. Entendem que há uma cultura negra na localidade que não é visibilizada e nem reconhecida diante da cultura açoriana, a única legitimada e transmitida. Apontam que a cultura negra não vai ser mostrada porque nunca foi ensinada, o que denuncia traços do colonialismo na construção desse bairro. A juventude negra acredita que estão imersos em uma comunidade que não está aberta às mudanças e reproduzem uma cultura hierárquica de controle e poder, de acordo com o que foi ensinado geracionalmente.

Nas pesquisas verifica-se que há resquícios do colonialismo, onde não há espaço para o novo (cultura, formas de pensar). Os jovens apresentam ideias inovadoras, mas não têm incentivo para realizar modificações, de demonstrar o que aprenderam e acreditam. Nota-se a necessidade de debater as temáticas da juventude nas instituições escolares, apresentar as pluralidades de histórias, mostrar que os jovens também pensam e podem melhorar a situação das juventudes no estado (LIMA, 2014; SANTANA, 2018).

Nesse sentido, Rakos (2019) investiga o empoderamento dos jovens estudantes durante uma experiência de Educação em Direitos Humanos pela perspectiva *hacker*, pelos jovens estarem imersos na cultura digital. Evidencia-se que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) alteraram a forma de se comunicar,

ser e estar no mundo, mas também intensificaram as violências, o discurso de ódio e a intolerância. Os resultados sinalizam que existe uma relativa autonomia dos jovens estudantes imposta pelo modelo de educação atual condicionado pela nota; a sala de aula promove, timidamente e em certas disciplinas, espaços de diálogo por meio do debate de temáticas. Educar em direitos humanos, considerando a realidade dos jovens estudantes, oportuniza a abertura que todos os estudantes, inclusive aqueles que possuem algum tipo de síndrome ou deficiência, possam desenvolver, os atributos que fazem parte do processo de empoderamento e o impedimento estrutural, que transcende o contexto analisado, os quais precisariam ser considerados frontalmente na proposta de uma mudança de paradigma educacional.

Moro (2014) busca os sentidos de juventude contidos nos discursos, em particular de textos curriculares para o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Destacando as categorias de análises Juventudes e Currículo, tem se atentado para os sentidos de juventudes já produzidos em pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, especialmente em pesquisas latino-americanas, fundamentadas nos Estudos Culturais. As análises mostraram sentidos relacionados ao jovem como alguém na mídia e que precisa ser emancipado, introduzido no mundo adulto, sujeito versátil, plugado, que precisa ser capturado pela sedução tecnológica, ou ainda como alguém que precisa ser interpretado.

As pesquisas de Rakos (2019) e Moro (2014) demonstram que o jovem está em constante transformação, usa a tecnologia para se inserir no mundo e compreender sobre sua realidade por meio do diálogo e visa entender as mudanças que acontecem de maneira rápida.

Quanto à busca por melhores oportunidades no binômio educação-trabalho, constata-se a presença de muitos jovens que se deslocam do interior do estado para estudar e trabalhar em Florianópolis, tendo a Universidade Federal de Santa Catarina como referência, que, desde 1961, contribui com um aumento significativo da população jovem na cidade (RAITZ, 2003). Outro motivo que desperta o interesse dos jovens de outras regiões catarinenses em morar no litoral são as praias e o contato com a natureza, as opções de cultura, arte e lazer.

A inserção desses jovens e também do crescimento do turismo fez com que houvesse transformação cultural nas pacatas comunidades, que até então entravam em contato com o mundo apenas por intermédio do rádio e da televisão, começam a

ver e a vivenciar novas formas de falar, vestir, alimentar-se e, sobretudo, de pensar (DURAND, 2000, p. 73 apud RAITZ, 2003, p. 85). Raitz (2003, p. 85) destaca também que este fato “levou a uma transfiguração das antigas comunidades pesqueiras que foram expropriadas em suas localidades, contribuindo muitas vezes para a especulação imobiliária”, que trouxe mudanças para quem sempre viveu no local.

Para os jovens migrantes, principalmente de classes populares que necessitam trabalhar, podem encontrar dificuldades, pois as principais atividades relacionam-se a comércio e turismo e, em sua maioria, são temporárias, nos meses de verão.

Dessa maneira, apesar de haver poucas pesquisas, foi possível compreender que a juventude pobre não possui visibilidade e não tem sua cultura valorizada (LIMA, 2014; SANTANA, 2018). Quanto ao empoderamento, os jovens buscam conhecer seus direitos e lutam pela valorização de sua cultura (RAKOS, 2019; MORO, 2014). Os jovens do interior buscam ir para cidades maiores em busca de mais oportunidades de ensino e trabalho (RAITZ, 2003).

Observamos que os jovens sofrem influência do contexto sociocultural nos seus projetos de futuro no estado de Santa Catarina, a juventude é diversa e com características específicas, entre elas o jovem do interior e do centro, o rico e o pobre, o negro, o branco, o indígena. Temos os que somente estudam, os que conciliam estudo e trabalho. Em virtude dos fatos mencionados, faz-se necessário conhecer, mapear o perfil dos jovens catarinenses, considerando diversas regiões do estado. Este constitui um dos objetivos da tese, isto é, verificar o perfil dos estudantes egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, considerando os diferentes locais do estado: quem são, motivos pela opção em frequentar esses cursos, o que estão fazendo após a finalização do ensino médio.

Castells (1999, p. 10) considera que:

Somente restabelecendo as pontes de contato com a nossa juventude, poderemos realmente construir o futuro. E somente se soubermos como os jovens pensam e vivem, e porque pensam assim, pode-se encontrar nova linguagem, fundamento de uma nova política.

Dessa forma, a juventude cria seus grupos sociais na escola, nos esportes, nos movimentos estudantis, visam interagir e ser aceitos, procuram demonstrar seus diferentes estilos, roupas, tatuagens, acessórios (celular), a fim de manifestar sua cultura juvenil, uma forma de se posicionar perante o mundo.

4.2 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (TBDH)

Na busca por compreender os jovens em seus contextos e na sua totalidade, a Teoria Bioecológica constitui um referencial para compreender diversos fenômenos associados ao desenvolvimento humano, em todas as fases da vida – infância, adolescência, juventude, vida adulta e velhice, entretanto, identificamos um maior número de estudos tendo como foco a infância (BRONFENBRENNER, 1996; CECCONELLO; ANTONI; KOLLER, 2003; PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016).

Essa teoria possui como precursor Urie Bronfenbrenner, graduado em Psicologia e Música pela Universidade de Cornell, em 1938. No ano de 1940 concluiu seu Mestrado em Harvard; em 1942 realizou o Doutorado, na University of Michigan, dedicando-se à área da Psicologia do desenvolvimento. O estudioso nasceu em 1917, em plena Revolução Russa, e foi morar com a família nos Estados Unidos. Seu pai era neuropatologista e pesquisador, que trabalhava em uma instituição responsável por deficientes mentais. Nesse local cresceu e percebeu a limitação de intervenções que retiravam as pessoas, principalmente os deficientes, de seu ambiente natural e os levavam a um local rural e cercado por arame farpado para evitar que fugissem e causassem danos à sociedade (KOLLER, 2011).

Bronfenbrenner assinalou, na primeira metade do século XX, que os estudos sobre o desenvolvimento humano assumiam um caráter quase exclusivamente descritivo e se caracterizavam como condições experimentais artificiais; argumentava que as pesquisas desenvolvidas em laboratório apresentavam severas limitações teóricas e práticas, o ambiente era diferente, com horários curtos e distintos, de onde as pessoas se desenvolviam. Dessa forma, melhor que estudá-las em laboratório seria em seu ambiente natural, em contextos ecologicamente válidos, como família, áreas de lazer, salas de aula, entre outros.

Na Teoria Ecológica, sua primeira denominação destacou que o ambiente tem um papel decisivo na construção da pessoa e propõe que as mudanças na vida de um indivíduo ocorrem pela influência do ambiente. Evidenciou que o desenvolvimento humano pode ser compreendido como um processo recíproco, resultante da interação dos vários sistemas que o compõem (BRONFENBRENNER, 1979).

Em 2004, ampliou a definição de desenvolvimento humano para Teoria Bioecológica, caracterizando-o como um fenômeno de continuidade e mudança de características biopsicológicas de seres humanos, tanto em nível individual quanto

grupais, sendo um processo que se estende ao longo do curso de vida, por meio de gerações sucessivas e do tempo histórico, do passado ou do futuro. A teoria é multidirecional, pois tem efeitos diferentes, dependendo da cultura, multicontextual e multicultural, com incidência e interação entre vários contextos e culturas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Assim, as pesquisas bioecológicas consideram o ambiente natural do indivíduo, visam trabalhar com as pessoas em seus contextos, em que cada indivíduo é concebido como produtor ativo de seu próprio desenvolvimento, por meio da interação recíproca e dinâmica entre pessoa e seu ambiente. Conforme o autor:

o desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23).

Dessa forma, a bioecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo da acomodação progressiva, recíproca entre uma pessoa e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos, é um processo de trocas entre os indivíduos e o ambiente, de maneira coconstrutiva e transacional, isto é, o indivíduo participa ativamente do processo (BRONFENBRENNER, 2011).

Cecconello, Antoni e Koller (2003, p. 41) destacam, “assim, nesta nova versão, as diferentes formas de interação das pessoas não são mais tratadas simplesmente como uma função do ambiente, mas como uma função do processo”, em que é considerada a relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento. No Brasil, a Teoria Bioecológica vem se expandindo, destacamos os trabalhos da professora e pesquisadora Silvia Koller e os estudos com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, os quais destacamos as pesquisas de Cecconello, Antoni e Koller (2003) e Paludo e Koller (2005).

Para entender mais sobre a teoria e identificar pesquisas que possuam seu embasamento, como também, com foco na juventude, foi realizado um estudo de revisão, estado do conhecimento, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), baseado em Vosgeraus e Romanowski (2014) e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). O primeiro passo da pesquisa foi a escolha dos descritores. Optou-se por Teoria

Bioecológica e Juventude, onde chegamos ao resultado de 156 pesquisas, 108 dissertações e 43 teses. Com o objetivo de refinar a pesquisa foram aplicados aspas e operadores booleanos, “teoria bioecológica” *and* “Juventude”. Na busca realizada, identificamos 10 estudos, 6 dissertações e 4 teses.

No entanto, lendo os resumos percebemos que se tratavam de estudos envolvendo grupos específicos (universitários, deficientes, presidiários, estudos de caso), desse modo, foram adotados alguns critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão, utilizamos estudos que discutem a teoria bioecológica com ênfase na juventude, pesquisas com foco no desenvolvimento e vivências juvenis. Em seguida foram relidos os títulos, resumos e partes dos trabalhos e selecionamos uma dissertação que pode nos auxiliar na construção do referencial teórico da Tese, pois analisa as vivências e interações juvenis com base na Teoria Bioecológica, conforme Apêndice B.

Na dissertação selecionada de Martins (2013), evidenciamos que o desenvolvimento humano é definido como o estudo científico da acomodação progressiva mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos, em que a pessoa em desenvolvimento vive, sendo afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (MARTINS, 2013).

O estudo demonstra a diversidade de atividades no tempo livre da juventude baseado na teoria bioecológica, investigou a participação dos jovens de classes populares em grupos de lazer, como igreja, agremiações esportivas, grupos de dança e a influência na qualidade dos relacionamentos familiares e nas amizades. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e organizados em categorias, baseadas no modelo PPCT, proposto pela teoria bioecológica e observou-se que os grupos proporcionam mudanças positivas em suas características pessoais e reforçam suas relações nos contextos família e amigos. É importante ressaltar que pertencer a um grupo é um elemento positivo na vida desses jovens e auxilia o desenvolvimento humano (MARTINS, 2013).

No estudo realizado e embasado na teoria de Bronfenbrenner, observa-se as motivações que estão relacionadas às características da pessoa e do ambiente que ela participa. O estudo buscou analisar o que os jovens fazem no seu tempo livre, assim, foi realizado um levantamento das atividades de tempo livre, o acesso a bens culturais, sua participação em grupos e a forma como percebem a interação nos

contextos, família, comunidade e escola (MARTINS, 2013).

A pesquisa de Martins (2013) demonstra que jovens de situações privilegiadas podem estudar e ter suas despesas pagas pela família, enquanto os que possuem menos condições necessitam trabalhar para auxiliar nas despesas de casa. Nota-se que, dependendo do local onde vivem, sofrem preconceito, ainda que a violência seja reproduzida pelos mais diversos estratos sociais, há uma tendência em associá-la “aos pobres e miseráveis, vistos como ‘classes perigosas’ e de onde provêm os ‘maus elementos’.” (SALES, 2007 apud MARTINS, 2013, p. 5).

Demonstra ainda diferenças significativas no uso do tempo livre entre jovens que trabalham e não trabalham. De modo geral, os jovens que não trabalham possuem mais tempo para usufruir de momentos de lazer e acabam tendo participação significativamente maior em algumas “atividades, ir a festas, ler livros.” O estudo descreve, também, as trajetórias onde os jovens participam de diferentes grupos que partilham experiências de lazer, sendo, em sua maioria, integrantes de grupos esportivos, fazendo parte desse microssistema sentem-se seguros para falar, ouvir e serem ouvidos.

Aquino (2009 apud MARTINS, 2013, p. 20) destaca:

Há uma vinculação quase que direta em nossa sociedade entre a temática juvenil e as questões de desordem social: delinquência, drogas e comportamentos de risco. O autor pontua ainda duas grandes tendências que se fazem presentes nas concepções sobre o jovem na contemporaneidade: 1) a primeira delas se refere aos jovens em posição privilegiada, que podem adiar a independência de suas famílias e estender sua formação educacional para, então, se colocarem no mercado de trabalho; 2) e em uma posição menos favorecida, aparecem os jovens que se veem obrigados a trabalhar em empregos de qualidade ruim, informais e mal remunerados, em especial jovens de baixa renda, o que leva a uma conseqüente associação entre as precárias condições de inserção na esfera produtiva com as potenciais trajetórias negativas e de risco. Assim, prevalecem as ideias de juventude como fase preparatória da vida ou como etapa problemática, sem que se leve em conta que ainda que pertençam a um grupo que partilha experiências comuns, há uma pluralidade de situações, arranjos e vivências que perpassam as diversas experiências de ser jovem.

O estudo demonstra que no grupo se estabelecem relações afetivas, um local de amizade, em que os sujeitos encontram apoio. Os jovens também evidenciaram a aquisição de novas habilidades, como aprender um passo de dança, tocar um instrumento, participar de oficinas, disputar campeonatos. Quanto mais afeto, reciprocidade e equilíbrio presentes em suas relações, mais elas favorecem o desenvolvimento. Essas relações de equilíbrio foram percebidas, principalmente,

entre os jovens integrantes dos grupos espontâneos, geralmente sem relações hierárquicas, que se reúnem em torno de algo que gostam de fazer, não importando o número de participantes, onde eles próprios se organizam, planejam atividades, vão em busca de locais para se reunir (BRONFENBRENNER, 2006 apud MARTINS, 2013, p. 63).

Quanto aos processos proximais no mesossistema, estes ocorrem na relação entre dois ou mais microssistemas, nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa, nesse caso, o grupo e a família. A família é considerada como o principal microssistema para o desenvolvimento, pois ocorrem as experiências mais significativas e interações diretas, isto é, seu funcionamento interno, ou seja, a forma como os processos proximais ocorrem no ambiente familiar recebe influências diretas e indiretas de outros contextos. Quanto ao grupo, proporciona a ampliação das interações com seus familiares e com os familiares dos outros jovens, o que é percebido nas apresentações de músicas, danças e jogos.

O estabelecimento de processos positivos no ambiente familiar tende a repercutir nos demais microssistemas que os jovens participam, com pais engajados e ativos nesses contextos, o que contribui de maneira significativa para o seu desenvolvimento. As competências pessoais e habilidades desenvolvidas pelos jovens dentro dos grupos também influenciam suas relações no contexto familiar. Os jovens relatam que conviver com pessoas com diferentes personalidades possibilita conhecer e respeitar as diversas formas de pensar e viver (MARTINS, 2013).

Os amigos são grupos importantíssimos para os jovens e influenciam os processos proximais. Quando estão em grupos, nota-se que se tornam comunicativos, interagem com os amigos e influenciam e são influenciados pelos outros. Há também o reconhecimento dos pares, assistindo jogos, proporcionando incentivo e apoio, que estabelecem processos proximais positivos e se constituem como recurso favorecedor para o desenvolvimento desses jovens (MARTINS, 2013).

Dessa forma, a pesquisa selecionada nos faz compreender aspectos da vida dos jovens, dos grupos, das interações com foco no modelo PPCT, bem como aspectos estudados por Bronfenbrenner e presentes no estudo que contribuirão para a interpretação dos dados da nossa pesquisa e o seu potencial para análise do foco juventudes.

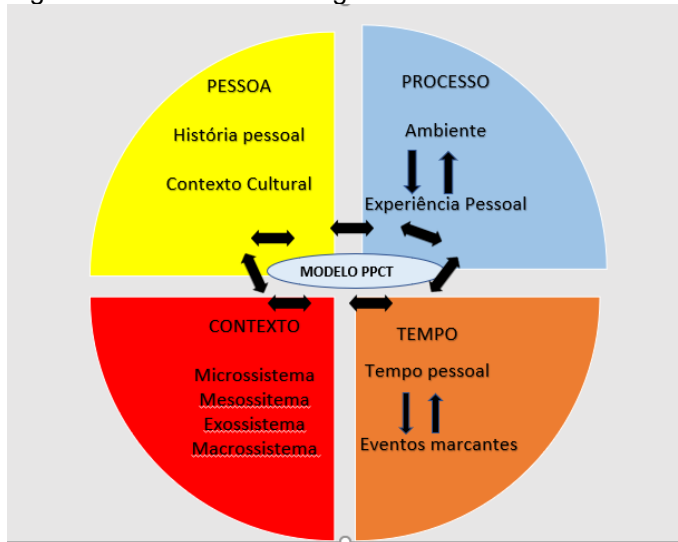
4.3 O MODELO PPCT E OS NÍVEIS SOCIOAMBIENTAIS – MICROSSISTEMA, MESOSSISTEMA, EXOSSISTEMA E MACROSSISTEMA, APLICADOS À JUVENTUDE

Os estudos sobre os jovens vêm se ampliando, principalmente no que se refere aos impactos no desenvolvimento do indivíduo, da família e da sociedade; é importante, desse modo, avaliá-los de forma sistêmica. Na busca da compreensão do jovem e seu desenvolvimento, Dessen e Senna (2012, p. 104) destacam que “é preciso incorporar, nas análises, não somente o indivíduo e as suas capacidades perceptuais, motoras ou cognitivas, mas também, as interações e os padrões relacionais que se estabelecem em diferentes contextos, ao longo do tempo.”

Bronfenbrenner (2011, p. 4) destaca que “Quando passamos a compreender, podemos agir. Se sabemos como tornar os seres humanos mais humanos, somos obrigados a fazer o nosso melhor para torná-los.” Assim, o desenvolvimento humano, seja intelectual, social, emocional depende da interação entre as pessoas, objetos, símbolos e ambiente, com uma conotação espiral, multicausal e processual (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

O desenvolvimento humano é um fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos (BRONFENBRENNER, 2001). Assim, necessitamos analisar as influências múltiplas dos diferentes ambientes (diretos ou indiretos) relacionados ao ser humano, identificando os quatro elementos básicos, inter-relacionados e dinâmicos: pessoa, processo, contexto e tempo (PPCT).

Figura 2 – Modelo Bioecológico – PPCT



Fonte: Baldissera-Felckilcker e Trevisol (2023), com base em Bronfenbrenner (2011).

Bronfenbrenner (2012, p. 149) relata que “o principal potencial científico do modelo processo-pessoa-contexto-tempo está na sua capacidade não tanto de produzir respostas definitivas, mas de gerar novas questões.” Dessa forma, a **pessoa** refere-se ao fenômeno de constâncias e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento. No decorrer de sua existência é importante considerar as características do indivíduo em desenvolvimento, como suas convicções, nível de atividade, temperamento, além de suas metas e motivações.

Bronfenbrenner abordou as características pessoais das pessoas envolvidas no processo, baseados na capacidade de influenciar a força e a direção dos processos proximais durante o desenvolvimento. A primeira configura-se como características de demanda: idade, gênero, cor da pele, estatura. A segunda são as características de recursos: são construídas e internalizadas no decorrer do processo de interação da pessoa em desenvolvimento com o ambiente, podendo estar relacionadas com recursos cognitivos e emocionais, tais como experiências que teve, recursos sociais e materiais. A terceira são características de força: são aquelas relacionadas à motivação, persistência, temperamento, se um indivíduo tem as mesmas características de recurso, pode seguir diferentes caminhos, mas a motivação e a persistência podem fazer a diferença para atingir os objetivos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

O **processo** relaciona-se com o envolvimento e atividades exercidas pela pessoa em desenvolvimento, nos diferentes níveis. Para que o processo de desenvolvimento ocorra, é necessário que exista participação ativa em interações

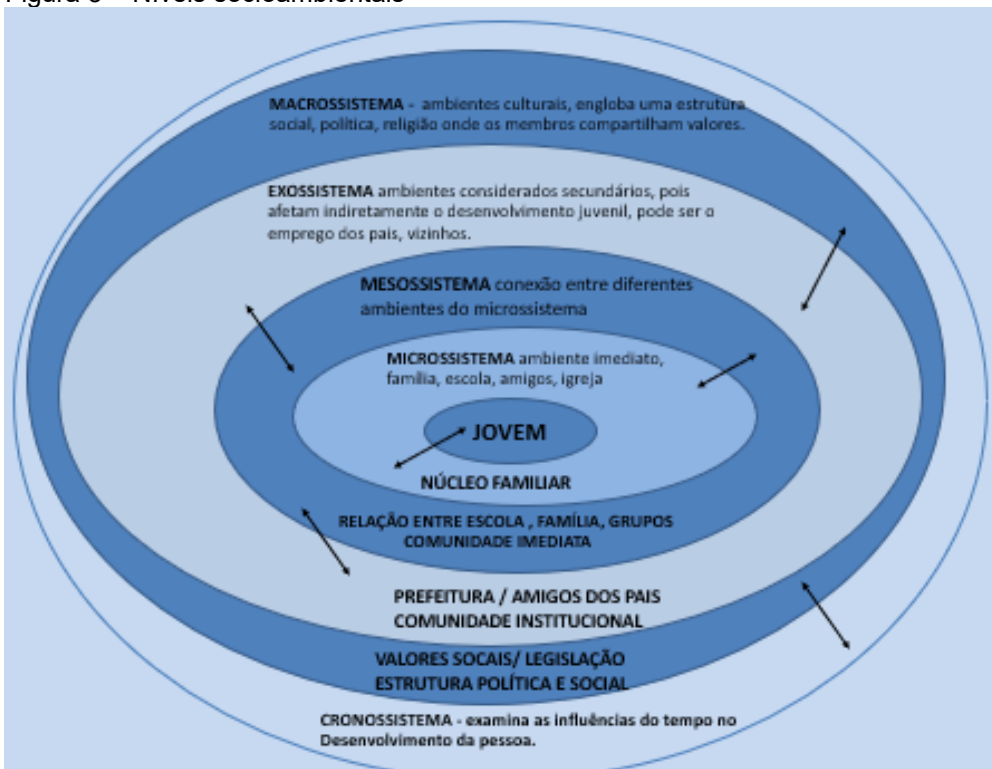
progressivamente mais complexas, com pessoas, objetos e símbolos do ambiente imediato resolvendo problemas, lendo (em nossa pesquisa com foco maior nos processos de ensino-aprendizagem).

No que se refere ao **contexto**, é definido pelo ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenvolvem os processos de desenvolvimento com a qual a pessoa interage em vários níveis de complexidade. Está dividido em quatro níveis de interação: o microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, onde as pessoas são influenciadas pelos sistemas, assim temos:

No microssistema, ambiente imediato e mais próximo, família, escola, bairro. A escola pode ser considerado, na vida do jovem, um *microssistema*, um ambiente imediato, em que há um “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”, onde docentes e discentes mantêm uma convivência imediata (BRONFENBRENNER, 1996, 2011).

No seu **mesossistema** consiste na conexão entre diferentes ambientes do microssistema, a família e escola, as relações que existem entre os estudantes, com grupos (dança, jogos, as interações nas festas com a comunidade), as relações com os pais de outros alunos. No **exossistema** é composto por ambientes considerados secundários, pois afetam indiretamente o desenvolvimento juvenil, pode ser o emprego dos pais, onde os problemas nesse local podem afetar todos da família. No **macrossistema** temos os ambientes culturais, engloba uma estrutura social (política, religião), em que os membros compartilham crenças, valores, estilos de vida, escolhas, envolve todos os outros sistemas, os jovens influenciam e são influenciados.

Figura 3 – Níveis socioambientais



Fonte: Baldissera-Felckilcker e Trevisol (2023), com base em Bronfenbrenner (2011).

Podemos entender o contexto como um conjunto de bonecas russas (Matrioskas), que se encaixam umas dentro das outras, da maior a menor, onde cada uma equivale a um sistema com características específicas, porém entrelaçadas. Nesses sistemas há um encaixe de estruturas que se denomina de meio ambiente bioecológico (CARAVLHO-BARRETO, 2016).

Figura 4 – Imagem das bonecas russas (matrioskas)



Fonte: Significados de contexto, segundo a teoria bioecológica (2023).

Quanto ao **tempo**, permite examinar as mudanças e continuidades do desenvolvimento no ciclo da vida e no seu sentido histórico. Deparando-se com a questão do tempo, Bronfenbrenner desenvolveu o conceito de cronossistema, que é analisado em três níveis: o *microtempo*, que diz respeito à continuidade *versus* descontinuidade de episódios do processo proximal; o *mesotempo*, que se refere à frequência desses episódios em intervalos (dias); e o *macrotempo*, fatos que produzem mudanças na sociedade e influenciam e são influenciados pelos processos de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

4.4 OS JOVENS E AS RELAÇÕES

A juventude é uma fase na qual se constituem relações de afeto e busca pela concretização dos projetos de vida. Desse modo, ocorrem transições ecológicas; nessas mudanças, os jovens iniciam relacionamentos afetivos, concluem o Ensino Médio, passam de alunos a profissionais. São modificações emocionais, profissionais, sociais, mudança do seu papel na sociedade, as quais impactam o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2012).

Nessa direção, na busca de conhecer e explicar o desenvolvimento humano e suas interações, Bronfenbrenner (1996) destaca que os processos proximais são caracterizados pelo estabelecimento de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, entre um organismo humano e as pessoas do seu ambiente imediato, em que ambas as partes se mantêm ativas e se estimulam mutuamente, como aprender novas habilidades, fazer planos para o futuro, iniciar novos projetos, realizar atividades complexas. Esse movimento positivo se faz necessário para o desenvolvimento da capacidade biológica, potencial genético de cada pessoa e desenvolve os recursos pessoais.

O engajamento e a interação em atividades diversificadas tornam o indivíduo capaz de entender seu lugar no mundo e transformá-lo, com isso, a passagem para a vida adulta traz as aquisições incorporadas nas fases anteriores, que são alicerces para novas conquistas (BRONFENBRENNER, 1995).

[...] o desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um organismo humano biopsicológico ativo, em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente externo imediato. Para ser eficaz, a interação deve ocorrer com bastante regularidade durante períodos extensos de tempo.

Tais formas perduráveis de interação no ambiente imediato são referidas como **processos proximais**. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 797, grifo nosso).

Para que seja estabelecido um **processo proximal**, são necessários esses cinco aspectos: (a) a pessoa deve estar engajada em uma atividade; (b) essa atividade deve acontecer em uma base relativamente regular, por meio de períodos estendidos de tempo; (c) as atividades devem ser progressivamente mais complexas; (d) deve haver reciprocidade nas relações interpessoais; e (e) os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

No desenvolvimento humano essas relações de reciprocidade são observadas entre pais e filhos, avós e netos, professor e aluno, amigos, em uma visão sistêmica em que ambos interagem, essas inter-relações constituem o todo. Assim, sempre que há interação são formadas díades. Bronfenbrenner (1996, p. 46) relata que uma díade é formada “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação”, essas relações são fundamentais para auxiliar o jovem nesse período de tomada de decisões sobre o futuro.

Paludo e Koller (2005), em seus estudos baseados na Teoria Bioecológica, demonstraram a importância do planejamento do futuro, da rede de proteção (família, escola, amigos) para estimular o otimismo, a resiliência, a esperança e a coragem, entre outras habilidades interpessoais indicativas da vida saudável.

O jovem que está em seu período de amadurecimento, buscando o que deseja para o futuro, procura em outras pessoas relações e apoio para definir seus projetos de vida, essas relações humanas ocorrem em diversos ambientes que podem ser definidos como “um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face”, pode ser um microssistema, um mesossistema, um exossistema, um macrosistema (BRONFENBRENNER, 1996, p. 19). No desenvolvimento humano, especialmente nos ambientes, formam-se díades, entre o jovem e sua família, professores, a fim de favorecer o desenvolvimento humano “uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam.” (BRONFENBRENNER, 2012, p. 46).

Dessa forma, “a maneira pela qual as díades, o ambiente, a rede social, a subcultura e a cultura se relacionam entre si e como o curso do desenvolvimento

constituem a chave para a compreensão do desenvolvimento humano.” (DESSEN; SENNA, 2012, p. 82). Essa interação pode ocorrer em vários níveis, pois “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5). Essas díades apresentam diferentes formas e em todas existe um fator de reciprocidade, isto é, a influência do outro, e podem ser classificadas de três maneiras: **díade observacional**, ocorre quando uma pessoa está observando e demonstrando interesse na atividade do outro, a **díade de atividade conjunta**, refere-se à situação em que duas pessoas se percebem fazendo juntas alguma coisa e a **díade primária**, em que dois membros não estão próximos, mas possuem sentimentos um para com o outro e aparecem sempre em seus pensamentos, mesmo distante um influencia o comportamento do outro. Elas podem contribuir para a formação de outras estruturas interpessoais maiores, incluindo mais de duas pessoas, o que pode ser chamado de tríade ou tétrade.

Na díade professor-estudante e estudante-estudante, em uma visão sistêmica, ambos interagem, participam da atividade que está sendo desenvolvida pelo outro, suas inter-relações constituem o todo. Para que o desenvolvimento cognitivo aconteça, mesmo diante de novas tecnologias, o contato e a troca são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento humano, na capacidade de superar obstáculos.

Dessa forma, a formação omnilateral auxilia os jovens a tomarem decisões reflexivas e na busca pelas realizações de seus projetos de vida e os proximais, manifestados pelas atividades exercidas pela pessoa em desenvolvimento; as díades, que são relações de trocas (professor-estudante, estudante-estudante), e as transições ecológicas, isto é, as mudanças de papéis (aluno que se torna profissional, entrada na universidade) que ocorreram nesse período, são reflexo de decisões pensadas durante a formação.

Cabe aqui ressaltar que, para muitos jovens, a escola é vista como autoritária, precária e insatisfatória, os estudos sobre as relações entre juventude e escola revelam desencontros entre as expectativas de jovens e o que lhes é efetivamente ofertado no ensino público (CARRANO, 2016). Por outro lado, as escolas são locais de múltiplas relações, que ultrapassam os processos de ensino-aprendizagem, um local de sociabilidade, de relações, de brincadeiras, trocas afetivas (SPOSITO, 2017).

Em decorrência disso, ressaltamos que é importante conhecer a relação entre a escola, a formação omnilateral, as díades entre os grupos juvenis, as práticas culturais, nas várias dimensões da vida do jovem, na pessoal, na social/cidadã e na profissional, pois o desenvolvimento humano é um processo contínuo que se inicia com o nascimento e se estende até o final da vida, e sempre há conteúdos novos a descobrir.

4.5 O JOVEM E PANDEMIA DA COVID-19

Os anos de 2020 a 2021 ficaram marcados pela pandemia da Covid-19. De um dia para o outro as pessoas precisaram adaptar suas atividades laborais e se distanciarem fisicamente. Somente os serviços essenciais ligados às áreas da saúde, transporte, alimentação, manutenção, continuaram seus trabalhos de forma presencial, outros locais, como é o caso das instituições educativas, aderiram às aulas remotas e, desse modo, as relações foram modificadas.

Os diferentes sistemas são modificados quando estão em uma pandemia, os quatro componentes do desenvolvimento, pessoa, processo, contexto e tempo, sofreram impactos da doença, do isolamento social. De acordo com Bronfenbrenner (2012), eventos históricos podem alterar positiva ou negativamente o curso do desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista individual quanto populacional.

A pandemia provocou pânico e refletiu no desenvolvimento dos jovens, acarretou momentos de reflexões visando ao futuro e à coletividade. Notamos que as pessoas primeiramente pensaram somente em si (exemplo do álcool gel, acumulavam frascos em casa), depois observaram que deveriam pensar na coletividade, pois para o controle da doença todos deveriam utilizar. Assim também ocorreu com as vacinas, onde o foco foi imunizar todos.

O distanciamento social trouxe desafios às famílias e às escolas, alterando o microsistema, pois a família precisou reorganizar sua rotina e auxiliar os filhos com as atividades escolares; o mesossistema, os espaços de convivência escolar foram fechados, as relações entre alunos, professor, pais, direção, foram restritas ao uso das tecnologias ou à retirada de materiais impressos; o exossistema, o emprego dos pais também foi modificado, e as relações com amigos dos pais que frequentavam a casa da família; o macrosistema, os órgãos oficiais modificaram leis, os órgãos do governo passaram a realizar atendimentos de forma *on-line*, modificaram legislações

que atingiram todos os contextos (dentro de suas casas era possível ver a integração dos contextos, o filho que estudava, o pai que trabalhava, alguns serviços governamentais e bancários realizados por meio do celular).

Assim, na vida do jovem foram alterados os processos proximais que são considerados como motores do desenvolvimento a convivência física com colegas e professores, além do processo de aprendizagem envolvido no ambiente escolar, os quais influenciam diretamente no desenvolvimento humano saudável, fortalecendo competências e características identitárias (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016). Dessa forma, a pandemia foi um momento histórico e social, em que o macrosistema influenciou as demais estruturas, inclusive o ambiente escolar que se localiza no mesossistema.

A Teoria Bioecológica reconhece que os processos do desenvolvimento humano são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente (BRONFENBRENNER, 2011, p. 38), isto é, do local onde as pessoas estão inseridas; a mudança das aulas presenciais para *on-line* trouxe dúvidas, insegurança, a necessidade de se adaptar (instalar internet, baixar aplicativos, ou ir à escola pegar materiais, pedir ajuda de pessoas próximas, microsistema), assim as pessoas necessitaram ir em frente com os recursos que foram possíveis.

O Brasil permaneceu com as instituições escolares fechadas por muitos dias ao longo do ano de 2020, escolas com o modelo híbrido, mesclando atividades presenciais e não presenciais. Entre as estratégias que foram utilizadas nas diferentes regiões do país, conforme o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) (2021), temos a transmissão de aulas e conteúdos educacionais transmitidos por redes sociais ao vivo, videoaulas gravadas e disponibilizadas em redes sociais; envio de conteúdos digitais em ferramentas *on-line*; envio de material impresso com conteúdos educacionais para a casa dos estudantes.

Assim, houve uma mobilização para atingir todos os jovens, porém, a desigualdade foi evidenciada, pois os que tinham mais condições tiveram acesso a computadores, à conectividade de alta velocidade, conhecimento da diversidade de oferta de *softwares*, os mais vulneráveis sequer tinham computador ou celular com acesso a uma conectividade de qualidade. Alguns necessitaram dos materiais impressos disponibilizados pelas escolas. Outro ponto que merece ser abordado foi um contato maior entre a família no auxílio das atividades e a possibilidade de prosseguir os processos de aprendizagem.

Quanto às instituições, estas fizeram o possível para auxiliar os jovens e garantir o uso das tecnologias, embora foram períodos experimentais, sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar os professores e equipe pedagógica para utilizá-las corretamente (DIAS; PINTO, 2020). De acordo com a Unesco (2020), “na medida em que a humanidade procura maneiras de transformar o mundo para melhor após a pior crise de saúde em um século, nós precisamos repensar as políticas sociais, incluindo a educação, e abordar questões de longa data relacionadas à desigualdade estrutural, à pobreza e à exclusão.” No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as diretrizes para as instituições durante a pandemia, que sugere a utilização de períodos não previstos, como recesso escolar do meio do ano, de sábados, e a reprogramação de períodos de férias. A ampliação da jornada escolar diária por meio de acréscimo de horas em um turno ou utilização do contraturno para atividades escolares, também são alternativas que podem ser consideradas (BRASIL, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (2020) destaca:

Quanto ao Ensino Médio, a supervisão de um adulto para realização de atividades pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou on-line, já que nesta etapa há mais autonomia por parte dos estudantes. Neste caso, a orientação é que as atividades pedagógicas não presenciais tenham mais espaço. Entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos. E no **Ensino técnico**, a ideia é ampliar a oferta de cursos presenciais em cursos de educação a distância (EaD) e criar condições para realização de atividades pedagógicas não presenciais de forma mais abrangente a cursos que ainda não se organizaram na modalidade a distância. Os estágios vinculados às práticas na escola deverão ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial. (BRASIL, 2020a, p. 2).

Com tantas modificações, compreende-se que a pandemia trouxe mudanças significativas no campo educacional que podem perdurar por meio do ensino híbrido, intercalando aulas presenciais e *on-line*, também houve maior participação dos familiares nas atividades escolares. Esse contato entre aluno, escola e pais pode ser um fator que trará benefícios em longo prazo para repensarmos os processos educativos. Por essa razão, precisamos unir esforços para uma educação que una o conhecimento, o desenvolvimento crítico, emancipatório, visando à formação humana e aprendizado para além da dimensão cognitiva.

Durante a pandemia, em geral, as escolas proporcionaram novas formas de aprendizagem, onde os estudantes necessitaram ser autônomos, no desenvolver

atividades *on-line* e administrar seu tempo, porém o professor continuou a ser o coordenador das atividades, explicando conteúdos, enviando materiais e atividades. É claro que não podemos nos esquecer dos muitos estudantes que não possuem acesso à internet, ou auxílio familiar e, assim, houve perdas em sua aprendizagem.

A prática pedagógica necessita estar vinculada aos desafios que a realidade impõe, como pandemia, falta de investimentos e materiais. Esse período fez com que muitos jovens buscassem ter autonomia, a fim de superar as adversidades, desenvolver suas potencialidades, resiliência e lutar por seus projetos de vida.

Arantes (2020, p. 2, grifo nosso) destaca:

Temos de buscar o que dá sentido à nossa vida e à nossa existência. Esse deve ser o nosso foco como professores, pais e profissionais da Educação. Precisamos ajudar os nossos jovens a descobrirem o que os leva ao engajamento e à excelência, mas não no sentido de ser o melhor, de ganhar, de ser competitivo ou de ocupar um lugar no mercado de trabalho. Não é esse o modelo de sociedade que nós precisamos. Esse modelo individualista não cabe mais. **A pandemia** tem nos mostrado que precisamos de Projetos de Vida pautados em valores coletivos e colaborativos. Veja só: não adianta eu comprar todo o estoque de álcool em gel para me proteger. Para que eu esteja protegido, é necessário que o outro se proteja também. Simples assim. E isso nos diz muito. Parece-me muito simbólico.

Assim, a pandemia e o isolamento social não impede os jovens de pensar sobre seus projetos de vida, mas é uma oportunidade de repensar os modelos de economia e política, pensar em qual mundo desejam para o futuro. Qual ser humano desejam se tornar? Quanto aos educadores, qual educação estão proporcionando? Uma educação que valoriza os bens ou o ser humano?

Quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), divulgado no ano de 2020, o segundo dia de aplicação do exame obteve 55,3% de faltas, abstenção recorde, dos 5.523.029 inscritos no exame, menos da metade – 2.470.396 – compareceu aos locais de prova. Há de se pensar “qual o motivo levou os jovens a não tentar passar no exame e buscar uma vaga na Universidade?” Freire (2002 apud SILVA, 2022, p. 207) destaca que “como prática educativa, a educação libertadora ocorrerá sempre associada ao diálogo”, observar sua realidade, a falta de perspectivas, exclusão digital, falta de recursos materiais. Torna-se fundamental conhecer a realidade do outro, observar as transformações que se processam no mundo, ensinar e aprender compreendem lugares de trocas e acolhimento às diferenças (SILVA, 2022).

Assim, é importante conhecer o jovem como um ser humano. Asinelli-Luz (2003 apud BLASIUS, 2014, p. 28) destaca que a “valorização do ser-humano passa pela compreensão da própria natureza humana e que educar começa no movimento de reflexão e entendimento do educador sobre o ser-humano.” Conhecendo o jovem sem idealizações, podemos pensar em uma educação que lhe desperte a vontade de aprender, de refletir sobre o futuro, do que deseja para sua vida.

5 OS INSTITUTOS FEDERAIS, OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

Este tópico objetiva relatar brevemente aspectos da Educação Profissional até a implementação dos Institutos Federais, a evolução, a proposta pedagógica curricular, os pressupostos epistemológicos, visando amparar a posterior análise de dados. Efetuou-se uma pesquisa documental envolvendo a Base Nacional Curricular Comum, os documentos do Instituto Federal Catarinense (Projeto Pedagógico, Organização Didática de Cursos, Resoluções), os dados da Plataforma Nilo Peçanha, objetivando compreender o contexto da instituição e as opções dos seus estudantes em relação à sua escolha.

A educação é uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, Saviani (2007, p. 1) coloca que “[...] efetivamente a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem confunde-se com as origens do próprio homem”, no Brasil a educação iniciou-se com os jesuítas aos indígenas no período colonial, com o ensino da língua portuguesa, doutrina cristã e aprendizado profissional ligado à agricultura (SAVIANI, 2013, p. 43).

Em seu início, a educação profissional era destinada à população mais vulnerável. Conforme Saviani, teve seu início no ano de 1809, quando houve a criação do Colégio das Fábricas, com o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, atendendo principalmente crianças pobres e órfãos. Como vemos no Colégio dos Órfãos, no Convento Santa Thereza em Olinda, instituição que em 1835 oferecia primeiras letras, o ensino de geometria e música e o ensino das artes de marceneiro, entalhador, torneiro e sapateiro (ARANTES, 2005, p. 55).

Com a Lei Áurea, em 1888, a mão de obra escrava foi substituída pela mão de obra assalariada, assim, foram surgindo as escolas agrícolas, as colônias orfanológicas (SAVIANI, 2013, p. 162). A partir de 1890, com o regime republicano, a classe operária, baseada nas ideias socialistas, sob o comando do Partido Socialista Brasileiro, reivindica “a defesa do ensino público gratuito, laico e técnico-profissional” e “o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares.” Nesse formato notamos a formação para atender aos interesses econômicos e à formação para a intelectualidade.

Assim, surgiu a Rede Federal de Educação; a preparação educacional voltada para o trabalho remete à criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909,

oficinas de trabalhos manuais, o que deu início à educação politécnica, combinando estudo e o ato de trabalhar, com o objetivo de integrar conteúdos da formação humana em seus aspectos físico, intelectual, prático e político.

No dia 23 de setembro de 1909, foi assinado, por Nilo Peçanha, o Decreto n. 7.566, que institui a formação profissional no Brasil:

DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909 - Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906: Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes das lutas pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação: Decreta: Art. 1º. Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Industria e Comercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. (BRASIL, 1909, p. 1).

Quando criada, a educação profissional era entendida como algo reservado às classes populares, pois estas deveriam “saber-fazer”. Em 1930, foi constituído o Ministério da Educação e Saúde Pública e da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, os cursos de educação profissional eram realizados ao término, final do 6º ano, pois a sociedade brasileira necessitava de trabalhadores especializados, que soubessem ler e escrever.

Em 1942 houve a Reforma Gustavo Capanema, que modificou o ensino médio e a educação profissional; o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais acontecia a partir da realização de exames de adaptação, dessa reforma derivam as leis que criaram as instituições privadas de ensino profissional, entre elas o Serviço Nacional da Indústria. Os cursos eram divididos em dois níveis: o primeiro, de nível básico industrial, artesanal de aprendizagem e de maestria; e o segundo, o curso técnico industrial, com duração de quatro anos, com estágios nas indústrias (MACHADO apud BRASIL, 2010).

No decorrer das transformações da sociedade percebemos as modificações no Ensino Profissionalizante, como na Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com o secundário e técnico no art. 34. O ensino médio foi organizado para ser ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários,

técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário e no art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial, b) agrícola, c) comercial. Com o golpe de 1964, os militares optaram por medidas econômicas para atender aos interesses do capital, dessa forma, foram criadas reformas educacionais com auxílio dos Estados Unidos (MEC/Usaid).

Em 1971, a Lei n. 5.692 designou-o como 2º grau e visava formar técnicos para atender aos interesses econômicos e políticos do governo militar. “No final dos anos 70, época em que o país passava por profundas mudanças econômicas e sociais, as escolas técnicas se transformaram nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os Cefets, que procuravam se adequar às exigências da nova realidade social.” (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019c).

A Lei n. 7.044/1982 e a Constituição de 1988, confirmada pela Lei n. 9.394/1996, propõem alterações e unem os cursos primário e ginásio, extinguindo o exame de admissão, com o objetivo de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania. A educação apresentava forte controle do Estado, tinha uma visão de qualificar o trabalhador com fins de proporcionar lucros econômicos.

Nos anos 1980 e 1990, é difundido o conceito de politecnia e da educação profissional de nível médio integrada. Ciavatta (2014) defende que a ideia de uma educação politécnica buscava resgatar a educação omnilateral, que intentava formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

O Decreto n. 5.154/2004, no art. 1º: “A educação profissional, estabelece diretrizes para a I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores, II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.” Destacamos no § 1º que A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

Os educadores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 15) destacam que os cursos Técnicos Integrados são “condição para uma formação profissional que atenda

aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação.”

No ano de 2005, por meio do Acórdão n. 2.267/2005-TCU, o Plenário estabeleceu índices, como critérios de avaliação de eficácia e eficiência das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Destaca, também, em seu art. 19: “Nesse sentido, é conveniente recomendar à Setec que inclua, em seu Relatório de Gestão, avaliação da efetividade das políticas públicas para a área de ensino tecnológico, seus pontos fortes e oportunidades de melhoria, com base no exame desses indicadores”, e no art. 21 definiu o “repasso de cotas de recursos específicos, por meio da Ação Fomento ao Desenvolvimento da Educação Profissional, às instituições que possuam foco na inclusão social de grupos socialmente desfavorecidos.” (BRASIL, 2005).

É importante destacar que o princípio que orientou a política educacional desse período foi o da empregabilidade, a educação tinha como meta a garantia de maior produtividade e competitividade das empresas como diferencial de competitividade no mercado globalizado (SOUZA, 2006, p. 482). Nesse contexto, também destacamos o papel das organismos internacionais na educação profissional, especialmente do Banco Mundial, visando à diminuição da pobreza. Canan (2016, p. 70) destaca o papel político do Banco Mundial como “redentor dos países desfavorecidos economicamente, promovendo o financiamento da educação e impondo as condições que julgar mais pertinentes para a liberação dos mesmos”, focando o combate à pobreza. Associa o investimento em educação a políticas ligadas à educação profissional e técnica, como forma de incluir os trabalhadores e aumentar a produtividade, uma preocupação mais ligada à economia do que à educação.

No ano de 2006, o Banco Mundial publicou o Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007, com o título *O Desenvolvimento e a Próxima Geração*:

A situação dos jovens de hoje oferece ao mundo uma oportunidade sem precedente de acelerar o crescimento e reduzir a pobreza. [...] Entretanto, para obter êxito na economia competitiva global de hoje, eles precisam estar equipados com aptidões avançadas que vão além da alfabetização [...] Como a mão-de-obra é o principal ativo das pessoas de baixa renda, torná-la mais produtiva é a melhor forma de reduzir a pobreza. [...] O crescimento econômico a partir de uma base ampla é importante. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 2).

No ano de 2008, com a Lei Federal n. 11.892, houve modificações da educação politécnica, os Cefets, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a formar os Institutos Federais, instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Com essa lei surgiram o Instituto Federal de Santa Catarina, que agregou o antigo Cefet de Santa Catarina, em Florianópolis; e o Instituto Federal Catarinense, com as Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, as instituições de Camboriú e Araquari vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e um novo *Campus* em Videira (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2014, p. 16).

A partir de 2010, o Ministério da Educação colocou em prática o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, onde foram criados novos *Campi*. Em 2012 havia 354 unidades, que possibilitaram a 500.000 alunos terem acesso à Educação Profissional. As instituições estão presentes em todos os estados da federação, oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

Para criação dos cursos, são observados os Arranjos Produtivos Locais (APLs), e investem em uma formação que contribui para o aumento da empregabilidade dos jovens, dinamizando setores com necessidade ou potencial de crescimento. O Ex-reitor do Instituto Federal de Brasília, Wilson Conciani, destaca que “É preciso ter tecnologia, e tecnologia não nasce só na pesquisa ou só na empresa. Ela nasce da conjugação dessas duas coisas, onde se encontram os institutos federais e a educação profissional.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Frigotto (2018, p. 14) destaca que “a interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil.” Foi a oportunidade de muitos estudantes terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, o que possibilitou a jovens e adultos a possibilidade de terminarem seus estudos e construírem um futuro melhor.

Pacheco, Moreira e Mouraz (2011, p. 64) destacam que “Na lei de criação dos Institutos Federais, a questão da autonomia surge explicitamente em relação à sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas”, nos limites de sua área de atuação territorial. Pacheco (2015, p. 26) afirma:

O conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormatização. Exprime também certo grau de relatividade, pois se é autônomo sempre em relação a outrem. Observa-se, então, que a autonomia ocorre em sistemas relacionais, em contextos de interdependência.

Assim, os IFs seguem os ditames legais da Administração Pública direta, dessa forma, não podem atuar como instituições particulares, a autonomia se manifesta em cinco dimensões: 1. Patrimonial; 2. Organizacional; 3. Competência própria; 4. Recursos financeiros e, 5. Didático-científico (PACHECO, 2015).

Dessa maneira, Pacheco, Moreira e Mouraz (2011, p. 18) relatam: “enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.” Pensar em desenvolvimento local e regional é buscar soluções para a realidade de exclusão que ocorre nos diferentes estados do Brasil; é criar oportunidades para que todos os jovens possam estudar, aprender e ter oportunidades de melhorar sua vida e comunidade.

5.1 LEI 13.415/2017 QUE PREVÊ A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A AUTONOMIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

O ensino médio tem o papel e o desafio de auxiliar na construção de uma consciência crítica e preparar os jovens para um mundo em mudanças diárias, na esfera social, nos relacionamentos, na vida profissional. Dessa forma, qual o papel do ensino médio? O que a reforma do ensino médio propõe?

Para entender esse contexto de mudanças neoliberais, destacamos que, no Brasil, na década de 1990, diversas reformas políticas e econômicas foram propostas como resultado de influências de órgãos supranacionais pós-Consenso de Washington, isso fez com que o Brasil seguisse recomendações de organizações internacionais para regular sua economia.

As políticas educacionais no Brasil têm relações com os organismos internacionais, principalmente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Grupo Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Por exercer essa influência, Lima (2022, p. 54) relata que o Banco Mundial identifica que para a superação dos “impactos dos choques

econômicos na vida dos ‘pobres’, é prioritário que esses realizem sua ‘autoproteção’. Por exemplo, investindo em educação para ‘reduzir a probabilidade’ de engrossarem as fileiras do desemprego.” Nesse discurso, defendem que cada indivíduo tem a função de adquirir competências e habilidades para se proteger em momentos de crise econômica e o governo necessita implantar políticas públicas para reduzir os níveis de pobreza.

No ano de 2011 o Banco Mundial lança um documento, *Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos*, que foca em “Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento.” O Banco Mundial exerce influência nas políticas educacionais nos países da América Latina, que ocorre por meio de assessoria técnica, de condicionamento de políticas para a concessão de empréstimos, das prioridades concedidas a determinados objetivos e da formação sistemática de quadros técnicos e políticos. Os organismos internacionais influenciam os rumos da educação, pois no capitalismo surgem novas formas de acumulação do capital, o que requer a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo. Dessa maneira, as políticas para ciência e tecnologia, em países periféricos, geralmente atendem aos interesses da classe dominante. Nesse cenário, a educação é vista como um treinamento, uma capacitação da força de trabalho (BATISTA; BATISTA; LOMBARDI, 2019).

Nessa lógica de formação para o trabalho, observamos a abordagem das habilidades e competências. Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1082) destacam que “Numa sociedade onde a incerteza e a imprevisibilidade preponderam, ao mesmo tempo herdeira e reprodutora de desigualdades históricas, qual lugar a escola ocupará na vida de seus jovens?” Abordam que em uma sociedade que reproduz desigualdades, o ensino médio necessita ser um local de formação humana ampla, onde os jovens compreendam a si mesmos, a realidade que estão inseridos, uma visão sobre o mundo do trabalho e suas demandas e exigências, a fim de ter elementos para construir um rumo para sua vida (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Frigotto (2016, p. 33) destaca:

A qualidade da educação define-se em sua concepção e em sua materialidade diretamente relacionadas ao projeto de sociedade que se busca construir. Na perspectiva da ideologia da modernização e do capitalismo dependente afirma-se e amplia-se a dualidade estrutural da educação, a falsa contraposição entre quantidade e qualidade e o sentido mercantil de qualidade. O critério definidor de qualidade é posto pela ótica dos interesses

do mercado. Assim, quando os organismos internacionais, interpretando o juízo de valor do mercado de compra e venda da força de trabalho, se referem a uma educação de qualidade total a entendem como: aquela que prepara o trabalhador no plano científico, técnico, psicofísico, cultural, afetivo e político a fazer bem feito o que se lhes prescreve. Ou seja, produzir uma mercadoria ou realizar um serviço no tempo médio menor, com menor preço possível e dentro dos atributos exigidos pelo mercado na competitividade intercapitalista. Tanto os atributos científicos e técnicos de domínio na realização do trabalho, quanto os políticos e ideológicos de disciplina, aceitação ou submissão ao estabelecido ou à hierarquia, são fundamentais nos processos formativos reprodutores da ordem social do sistema capital.

Nesse cenário de influências dos organismos internacionais, em 2013, o ensino médio inicia um processo de modificações influenciadas por fatores políticos e econômicos. Em 2016 foi editada a Medida Provisória n. 746, que apresenta uma nova organização para o Ensino Médio, entre os objetivos está instituir uma Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, além de alterar a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Entre as recomendações presentes no relatório do Banco Mundial (2017 apud SOARES, 2020, p. 13):

As recomendações do Banco Mundial (2017) para melhorar a eficiência da educação brasileira são: Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes (aumentando o número de alunos por sala). Não repor os professores que se aposentarem. Limitar a contratação de novos professores concursados “cuja demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais.” A nomeação dos diretores escolares deve ocorrer apenas com base em seu desempenho e experiência. Pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas (desempenho este medido através das provas padronizadas de nível internacional). Contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação. Novas leis federais, estaduais e municipais para permitir parcerias público-privadas (PPPs) no Ensino Básico.

Dessa maneira, Soares (2020, p. 1) destaca: “um alinhamento do discurso de ajuste de gastos públicos do Banco Mundial com resultados do PISA/OCDE, classificando a educação brasileira como cara e ineficiente, sugerindo redistribuições orçamentárias e ajustes curriculares.” Canan (2016, p. 67) destaca que “o Banco traça políticas educativas ouvindo economistas e excluindo os professores”, isso visa

reduzir custos e retirar direitos de professores, ampliando a participação do setor privado.

Assim, verifica-se a grande influência das organizações internacionais, principalmente do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que possuem ações que envolvem mudanças entre educação e desenvolvimento socioeconômico dos países.

Coraggio (1998, p. 99) ressalta que, nos documentos do Banco Mundial, é visível o discurso de que “o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento, porque – segundo os documentos – o gasto em educação equivale a investir no capital humano, gerando assim um aumento de renda.”

Nota-se que relacionam a educação com desenvolvimento econômico e formação de mão de obra (jovens são tratados como capital/recursos humanos). Com a reforma do Ensino Médio, percebe-se o aumento dos componentes curriculares relacionados ao trabalho.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) podemos verificar esse discurso neoliberal. Em 2017 foi aprovada a Lei n. 13.415/2017, onde o Ensino Médio teve a carga horária ampliada de 2.400 para 3.000 horas. A reforma propõe cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional. Os componentes curriculares obrigatórios serão Língua Portuguesa e Matemática, os demais serão definidos dentro dos conteúdos previstos pela BNCC, considerando a realidade da escola, arranjos locais, possibilidade de parcerias com indústrias (BRASIL, 2018).

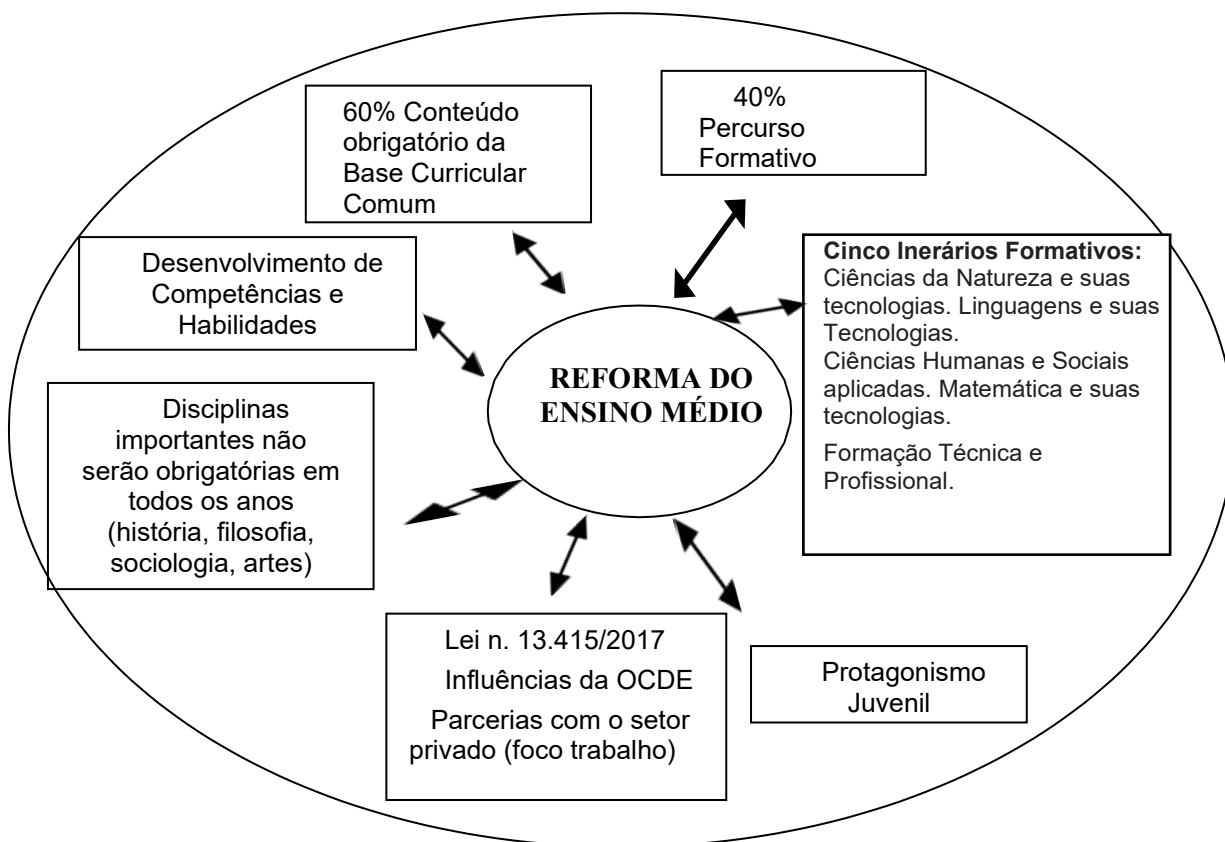
A Reforma propõe agrupar os conteúdos nos itinerários formativos e torná-los interdisciplinares. É importante destacar o planejamento em conjunto e a troca de experiências visando proporcionar opções de componentes curriculares e atividades aos estudantes, tendo em vista que os documentos norteadores destacam a flexibilização na grade curricular e a possibilidade de o jovem escolher a área do conhecimento na qual deseja se aprofundar (BRASIL, 2018).

Os itinerários formativos necessitarão atingir quatro objetivos: o primeiro, aprofundar e ampliar as aprendizagens e competências gerais da educação básica e/ou a formação profissional; segundo, consolidar a formação integral, desenvolvendo a autonomia para realizar seus projetos de vida; o terceiro é promover a incorporação de valores universais, ética, cidadania, sustentabilidade; o quarto visa

ampliar a visão de mundo, tomar decisões e agir nas diversas situações, na escola, no trabalho e na vida; esses itinerários podem ser utilizados em vários contextos nas linguagens, na matemática, nas ciências da natureza, nas ciências humanas e sociais (BRASIL, 2018).

Os itinerários de formação técnica e profissional visam promover a educação para o mundo do trabalho, por meio de cursos técnicos, que podem ser em parcerias, como: jovens aprendizes, oferta de cursos de formação inicial ou continuada, redes e escolas poderão oferecer cursos integrados que reúnam vários conhecimentos dentro dos eixos de conhecimento, que entre eles estão a investigação técnica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo. Ao criar itinerários formativos é importante compreender as demandas do mundo contemporâneo, as condições que a escola está inserida e o corpo docente disponível. Esses dados encontram-se disponíveis na Figura 5, a seguir relacionada:

Figura 5 – Reforma do Ensino Médio com base na BNCC



Fonte: imagem baseada na BNCC (2018).

Conforme a Figura 5 e de acordo com os documentos oficiais, a reforma do ensino médio está focada na formação de cidadãos e no desenvolvimento de competências e habilidades. As escolas têm até 2022 para iniciar a implementação das mudanças. A BNCC destaca que 60% da grade curricular deve ser organizada em torno de disciplinas comuns e 40% em itinerários formativos de aprofundamento, que podem ser escolhidos pelos estudantes conforme os seus interesses e disponibilidade das escolas parceiras.

Uma das críticas se refere à Medida Provisória 746/16, no parágrafo “IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação”, onde não é necessário uma formação específica, técnica e profissional para exercer a docência, dessa forma, aliado à falta de estrutura nas escolas (laboratórios), a formação para o trabalho pode ser algo precarizado.

Outro fato que chama a atenção quanto à Reforma do Ensino Médio são as propagandas que dizem que o jovem poderá “escolher”, porém as escolas já sofrem com falta de professores, de materiais e de infraestrutura, como poderão possuir todos os itinerários formativos? Como serão as aulas práticas, voltadas à educação profissional em escolas que não possuem o mínimo de estrutura física para desenvolver esses conteúdos? As aulas de sociologia, história, artes (e seus materiais críticos), como ficarão com a redução de carga horária? Existe um excesso de disciplinas que desmotiva o jovem a estudar?

Frigotto (2016, p. 1) diz que “o argumento sobre o excesso de disciplinas no currículo esconde o que querem dele retirar – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia.” Quando um jovem cursar um itinerário de ciências da natureza, pode não ter outra oportunidade de aprender conteúdos dos itinerários humanos, isso poderá culminar com uma formação totalmente voltada ao mercado de trabalho, com cidadãos flexíveis e adaptáveis para executar tarefas. Bourdieu (1970) observa que em vez de sua função transformadora, o ensino reproduz as desigualdades sociais, seja pela organização pedagógica, seja pela maneira como prepara o futuro dos jovens, sendo utilizado para benefícios de uma classe social, isto é, da classe dominante, enquanto a classe operária continua sendo explorada.

Silveira, Silva e Oliveira (2021, p. 1573) informam que a Reforma do Ensino Médio trouxe violências curriculares, quando não há as condições de funcionamento ou quando elas são insuficientes para a escola, prejudicando alunos e professores.

Há a violência contra as condições de funcionamento, quando faltam recursos financeiros. Assim, “É importante destacar que essas violências curriculares promovidas pelo NEM ocorrem devido à maior capilaridade e avanço do neoliberalismo escolar e de práticas gerencialistas de regulação nas redes de ensino”, essas afetam o sentido e as possibilidades do exercício crítico da docência.

Dessa forma, com a reforma do Ensino Médio ocorre uma minimização do estado para com as políticas sociais e um processo de privatização e mercantilização do público (PERONI, 2012, p. 39 apud SILVA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1574).

A reforma trouxe influência e interesses do setor empresarial da educação, pois prevê a possibilidade de realização de parcerias com instituições privadas de ensino para a oferta da educação profissional, pode evidenciar a “mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções, que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação.” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27).

Cara (2023, p. 1) destaca que, entre os objetivos da Reforma, temos: “Concretizar uma nova função social à escola, transformando-a em um espaço de formação do indivíduo neoliberal, aquele que acredita que é empreendedor de si mesmo, e reduzir custos com profissionais da educação.” Em longo prazo, os jovens terão uma formação que não os preparou para o futuro, nem para vestibular, uma formação com muitos professores que não possuem habilitação nos itinerários formativos.

Assim, notamos que a privatização e a mercantilização da educação pressupõem que a educação seja tratada como mercadoria, onde grandes conglomerados atuam na venda de materiais didáticos e em serviços, como gestão e consultoria de políticas públicas. No Ensino Médio, esses pacotes educacionais das empresas parceiras da reforma do Ensino Médio podem resultar na precarização e alienação do trabalho docente e na formação superficial dos jovens, simplesmente para o mercado de trabalho (formar cidadãos flexíveis e adaptáveis, BNCC).

Observamos que o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM) traz como um dos eixos estruturantes o Empreendedorismo (SANTA CATARINA, 2020, p. 53), as habilidades relacionadas ao autoconhecimento, ao empreendedorismo e ao projeto de vida, destaca que é importante “reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e

alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora.” Essa passagem coloca sobre o indivíduo a responsabilidade de seu futuro, sem considerar os fatores sociais, como desemprego, exploração da mão de obra (SANTA CATARINA, 2020, p. 53).

De acordo com o estudioso Cara (2023, p. 2), em entrevista relata “um dos absurdos abordados nesse novo/velho ensino médio diz respeito à diminuição de carga horária de matérias, como Filosofia, História, Sociologia e Educação Física, e incluídas empreendedorismo.” Destaca, também, que entre os conteúdos estão, “brigadeiro de pote, o que rola por aí. Estão sendo oferecidos itinerários profissionais, porém a maioria das escolas não possui laboratórios, tampouco professores com essa capacitação.” (CARA, 2023, p. 23).

Pochmann (2005, p. 130) destaca que nessas transformações, jovens de classe econômica menos favorecidas estão condenados ao trabalho como condição de mobilidade social, abandonam os estudos, apresentam baixa escolaridade, ocupam vagas com menor remuneração e posições subordinadas, enquanto os jovens de classe média e alta conseguem estudar, têm mais oportunidades e conseguem postos de trabalho melhores. Podemos perceber que isso se torna um círculo vicioso, a sociedade reproduz as desigualdades.

Contudo, o Brasil está na contramão de investimentos em políticas públicas, pois vários investimentos na área da educação foram reduzidos nos últimos anos. No ano de 2021, o Governo Federal tinha a previsão orçamentária de R\$ 145,70 bilhões, mas a execução dos créditos às instituições não passou de R\$ 90,29 bilhões (LAMPERT, 2021, p. 1).

Frigotto (2018, p. 14) complementa:

Desgraçadamente, o golpe de Estado consumado em agosto de 2016 e as primeiras medidas aprovadas, em particular a PEC 241, que congelou por vinte anos os investimentos no setor público, e a contrarreforma do ensino médio, por diferentes aspectos, colocam-se contra a expansão e manutenção da política dos IFs e a concepção de ensino médio integrado. Os efeitos já estão sendo sentidos. Isso se complementa pela contrarreforma do ensino médio, tomada de forma imperativa e autoritária por medida provisória. Uma contrarreforma que determina uma dupla interdição aos jovens filhos da classe trabalhadora: o efetivo preparo para o exercício da cidadania e o ingresso no ensino superior e ao trabalho completo no mercado.

Dessa maneira, a Reforma do Ensino Médio e a parceria com o setor privado podem ser observadas como uma simples preparação para o mercado de trabalho

(com trabalhadores flexíveis e adaptáveis), destacando que as parcerias com empresas privadas podem, de forma sutil, introduzir a privatização dentro da escola pública (materiais, apostilas, cursos) e empoderar os empresários da educação.

Devemos lutar por uma formação omnilateral, para o exercício da cidadania, em que o jovem possa escolher de forma reflexiva seus projetos de vida, nos aspectos profissionais, emocionais e sociais.

Nos Institutos Federais, até o momento desta pesquisa, os cursos não foram modificados, pois possuem ampla carga horária e atividades que unem ensino, pesquisa e extensão e mesmo após a Reforma do Ensino Médio continuam com seus cursos de formação integral, com conteúdos teóricos e práticos. Como destaca na pesquisa de Souza e Garcia (2022, p. 1), “até o momento não houve efetivação da reforma no IFPR, mas que há movimentos de resistência sendo manifestados”, de maneira que a Reforma do Ensino Médio fragmenta a educação e contradiz com uma educação integral.

Compreendemos que a Lei 13.415/17 modificou alguns artigos da LDB que orienta a educação básica, especificamente, a seção IV, que aborda estritamente o ensino médio propedêutico sem fazer nenhuma alteração nos artigos referentes à educação profissional técnica de nível médio. Na Resolução CNE/CEB n. 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, deve nortear as normas complementares de cada instituto federal, bem como dos projetos pedagógicos de cada unidade educacional ou *campus* (HEEREN; SILVA, 2019). Heeren e Silva (2019) destacam que “existem indicações jurídico-normativas que possibilitam aos institutos federais a manutenção da sua política curricular em detrimento à aceitação das modificações induzidas pela reforma do ensino médio”, pois possuem um grau de autonomia e seus próprios objetivos educativos.

Na defesa dos Institutos Federais, Ribeiro (2016 apud ANPED, 2016) defende que, “quanto à formação para o trabalho, temos a possibilidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preferencialmente na forma integrada, que tem como foco o mundo do trabalho, na integração entre ciência e trabalho.” Na mesma direção, Possamai e Silva (2022, p. 66) destacam que “defender a manutenção e o fortalecimento do Ensino Médio Integrado, diante da contrarreforma do ensino médio, constitui uma importante estratégia de resistência a mais um recuo histórico no âmbito das políticas educacionais.”

Com base nessas reflexões, acreditamos que poderia ser investido em mais vagas nas redes federais para que todos que desejassem estudar nessa modalidade tivessem acesso (as vagas são disputadas por meio de prova seletiva ou sorteio público). Também é importante defender a autonomia dos institutos para que continuem a desenvolver os cursos gratuitos, de qualidade, a fim de que os jovens consigam ter uma visão de mundo reflexiva, omnilateral e que possam concretizar seus projetos de vida.

No dia 5 de abril de 2023, foi publicada portaria que suspende a implementação do Novo Ensino Médio por 60 dias para avaliação dessas modificações, isso se deve à pressão de alunos, professores, pesquisadores e comunidade em geral.

5.2 FORMAÇÃO PARA O MERCADO OU PARA O MUNDO DO TRABALHO?

O jovem necessita ser compreendido em sua totalidade, suas relações estabelecidas nas famílias, nas escolas/institutos, na formação omnilateral/integral, nos projetos de vida que possui, no mundo do trabalho. Os institutos federais possuem uma concepção filosófica baseada nas categorias Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como indissociáveis para a formação humana omnilateral (BRASIL, 2007).

Quanto ao trabalho, pode ser definido como conjunto de atividades produtivas ou intelectuais exercidas pelo homem para gerar uma utilidade e alcançar determinado fim (MICHAELIS, 2022). Saviani (2007, p. 154) relata que trabalho é o “ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho.” O homem se desenvolve, aprofunda-se e se complexifica ao longo do tempo.

Nesse sistema econômico, destacamos que o mercado do trabalho pode ser definido por um conceito de trocas entre pessoas que procuram empregos e empresas que oferecem um vínculo empregatício. No Brasil, atualmente, vemos o trabalho formal, com registro na carteira, e o informal, sem registro e sem pagamentos de contribuição previdenciária, em que muitas vezes há precarização do trabalho. Notamos que essa formação unilateral visa somente a preparação da mão de obra e

para relações de trabalhos alienados⁶, por exemplo, em uma linha de produção o trabalhador faz apenas uma parte do processo e está alheio ao produto final, também não sabe o valor agregado ao produto de seu trabalho (SILVA, 2005).

Silva (2005, p. 104) destaca que “o trabalhador ao fabricar uma mercadoria, ele se torna uma, reduzindo-o em instrumento de riqueza de outros homens. O homem, ao produzir uma mercadoria, ele mesmo se torna uma mercadoria, reduzindo-o a uma coisa.” Ao contrário da formação unilateral, nos Institutos Federais a formação é omnilateral, que visa à formação humana em suas dimensões objetivas e subjetivas, para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265). Essa formação objetiva também a preparação para o mundo do trabalho, em que as atividades permitem que a pessoa crie algo em benefício de outro e de si, por meio de leis, ciência, normas e, também, do conhecimento investido (FIGARO, 2008). A mesma autora também ressalta:

Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um *mundo* que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la. (FIGARO, 2008, p. 92).

Pacheco (2011, p. 11) acrescenta:

O restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados. Quando lembramos que um colégio industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago, é importante registrar que isso foi possível somente porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, Física, Química, Matemática, Mecânica, Desenho Industrial, História, Filosofia, Português e Francês, entre outras disciplinas. Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo,

⁶ A alienação em Marx é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive: “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação.” (MARX, 2002, p. 122 apud SILVA, 2005, p. 104).

um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. 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.

Dessa forma, como os Institutos Federais não formam apenas profissionais para o mercado, mas um cidadão para o mundo do trabalho (PACHECO, 2011), conseguem unir uma formação humana e técnica. Nessas instituições, o trabalho é visto como um princípio educativo, ético-político, onde é um dever e um direito. Caracteriza-se como dever, pois todos devem colaborar na produção dos bens (culturais, materiais), e um direito, “por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução.” (FRIGOTTO, 2008, p. 3).

Por meio do estudo de revisão, estado do conhecimento, realizado, percebemos a importância que os estudantes atribuem ao futuro, curso superior, mundo do trabalho. Nota-se a necessidade de uma formação com perspectiva de totalidade, em seu sentido epistemológico, com todas as partes que formam um todo, isto é, o total, compreendendo os fenômenos, tanto naturais quanto sociais, como síntese de múltiplas relações, às quais o pensamento se dispõe a aprender. Isso implica uma unidade entre os conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na organização curricular (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2017).

Desse modo, observamos a importância de uma formação integrada para criar dinâmicas de participação que levem à democratização das estruturas, a uma revisão de conteúdos, de habilidades, que seja uma educação comprometida com a democracia para enfrentar as políticas de flexibilidade nas esferas trabalhistas (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2017), assim, “é preciso formar pessoas com capacidade de crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas.” (SANTOMÉ, 1998, p. 22-23 apud INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2017).

Um dos fatores que contribuem para a qualidade da educação nos Institutos Federais é a tríade ensino-pesquisa-extensão. Pivetta et al. (2010) destacam que por meio da pesquisa aprimoramos e produzimos novos conhecimentos, os quais são

difundidos pelo ensino e extensão, fazendo com que esses três pilares balizadores da formação tornem-se completamente interdependentes, atuando de forma sistêmica.

Para que haja uma educação baseada em valores, democracia, solidariedade e criticidade, é importante a construção de currículos integrados, que possibilitem aos jovens acesso a diversos referenciais teóricos, no intuito de refletir sobre a realidade em que está inserido. A integração permite estudar conteúdos sociais, políticos, culturais, econômicos, entre outros, que possibilitem a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados.

Dessa forma, a integração procura formar pessoas omnilaterais, desenvolver capacidades humanas e intelectuais, no intuito de melhorar a realidade social. Pasqualli et al. (2021, p. 27) revelam:

Quando se pensa no EMI, alguns pressupostos devem ser imediatamente sublinhados e, neste espaço, destacam-se três deles, a saber: a ousadia na construção curricular, o trabalho como princípio educativo, bem como a pesquisa enquanto princípio pedagógico. Sobre a concepção de currículo integrado, é importante notar que a complexidade do real se dá imediatamente à nossa compreensão, contudo, de acordo com uma organização curricular já consagrada, há o desmembramento desta totalidade em partes, ou melhor, em disciplinas. O currículo integrado, por sua vez, visa romper com esse caráter organizacional estanque, disciplinar e pouco atrativo. Tal currículo deve possuir em sua essência não só o movimento do professor, suposto detentor do conhecimento, em direção ao estudante, mas também o movimento do estudante em direção ao conhecimento.

Pensando em uma educação que envolva todos os jovens, o trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico procura a integração entre as áreas do saber, em uma superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular, a partir de diferentes formas de colaboração interdisciplinar e integração (PASQUALLI et al., 2021).

Percebemos que a educação necessita da indissociabilidade, isto é, da junção entre ensino, pesquisa e extensão, onde o “trabalho deve ser um princípio educativo e de que a interdisciplinaridade deve ser um pressuposto que orienta a elaboração dos currículos.” (PASQUALLI; SILVA; SILVA, 2019, p. 107). Assim, a “Interdisciplinaridade está assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.” (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019c, p. 2).

Dessa forma, a interdisciplinaridade está contemplada na LDB n. 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e tem o objetivo de articular conhecimentos

na BNCC (BRASIL, 2018, p. 18). Os Institutos Federais podem decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares, fortalecer a competência pedagógica para adotar estratégias mais dinâmicas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. De acordo com Pasqualli, Silva e Silva (2019, p. 513),

Um dos grandes desafios do ensino médio integrado é certa perspectiva reducionista do próprio significado do conceito de integrado, ou seja, pensa-se que a tarefa do docente da área técnica e do docente da formação básica são distintas e nunca se encontram. Ora, em qualquer mero esboço de discussão sobre a formação dos estudantes do ensino médio integrado subjaz a questão do fim de uma formação dualista e o estabelecimento de uma formação que podemos chamar de relacional.

Nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, o trabalho é visto como uma atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Entre os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destacamos a Resolução CNE n. 06/2012, “I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante a serem desenvolvidas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2012).

Os Institutos Federais conseguem unir o trabalho intelectual ao manual, educação de qualidade seguindo os princípios de ensino, pesquisa e extensão; buscam integrar a educação geral à educação profissional em todos os campos onde ocorre a preparação para o trabalho. Assim, tem a preparação para profissões técnicas, em uma formação integral e omnilateral, onde o jovem percebe sua realidade, há aulas do currículo básico e técnico (cerca de 18 a 20 matérias no ensino matutino com cerca de mil horas anuais. Nesses cursos, o jovem aprende as matérias básicas (português, matemática, história, geografia, inglês, física, química) e as técnicas específicas de cada curso. A seguir apresentamos a matriz curricular do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, para verificação dos componentes teóricos e práticos e da ampla carga horária do curso:

Quadro 8 – Matriz curricular do técnico em informática 2021

Componentes Curriculares	1º	2º	3º	Total
Artes	60	60		120
Biologia	60	60	60	180
Educação física	60	60	60	180
Filosofia	60	60		120

Física	60	60	60	180
Geografia	60	60	60	180
História	60	60	60	180
Língua Inglesa	60	60		120
Matemática	120	90	90	300
Língua Portuguesa	90	90	90	270
Química	60	60	60	180
Sociologia		60	60	120
Optativa			60	60
Fundamentos da informática	60			60
Lógica de programação	120			120
Web Design	60			60
Hardware e Sistemas Operacionais	120			120
Oficina de Integração I	60			60
Multimídia	60			60
Programação I				120
		120		
Banco de dados		90		90
Engenharia de Software		60		60
Redes de computadores		60		60
Oficina de Integração II		60		
Programação II			120	
Empreendedorismo			60	
Oficina de Integração III			60	
Optativa II			60	
Carga horária total mínima	1230	1170	960	3360

Fonte: Baseado no PPC do Técnico em Informática.

No Quadro do curso de Técnico Integrado em Informática (curso modelo) observamos que há oficinas, o que juntamente com os conteúdos integrados em sala de aula faz com que os jovens consigam promover demais integrações e debates. Quanto à integração de conteúdos, a Resolução CNE n. 06/2012, “IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico.”

De acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007) da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio,

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.

O trabalho ou as práticas profissionais são desenvolvidos interdisciplinarmente por meio de estágios, experimentos e atividades específicas que podem ser realizadas em laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ou por projetos de pesquisa,

extensão, intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras, desempenhadas ao longo do curso, visando promover o acesso à prática profissional da formação técnica (Resolução n. 16/2019).

Quanto à preparação do jovem para o futuro:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio, também, é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo. *Sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado de trabalho* e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa. De forma diversa, a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia à educação básica (fundamental e média) e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato. (FRIGOTTO, 2008, p. 12, grifo nosso).

Como destacado na citação de Frigotto (2008), podemos entender o “mercado de trabalho” como um trabalho rápido e, muitas vezes, precarizado, enquanto o “mundo do trabalho” está ligado à opção de escolha e realização pessoal. Nos Institutos Federais há conteúdos teóricos e práticos e após sua conclusão os estudantes recebem duas qualificações “do Ensino Médio e Técnico”. Em três anos estão habilitados a exercer uma profissão, prestar concursos, ir para a universidade, e buscar/concretizar seus projetos de vida.

5.3 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

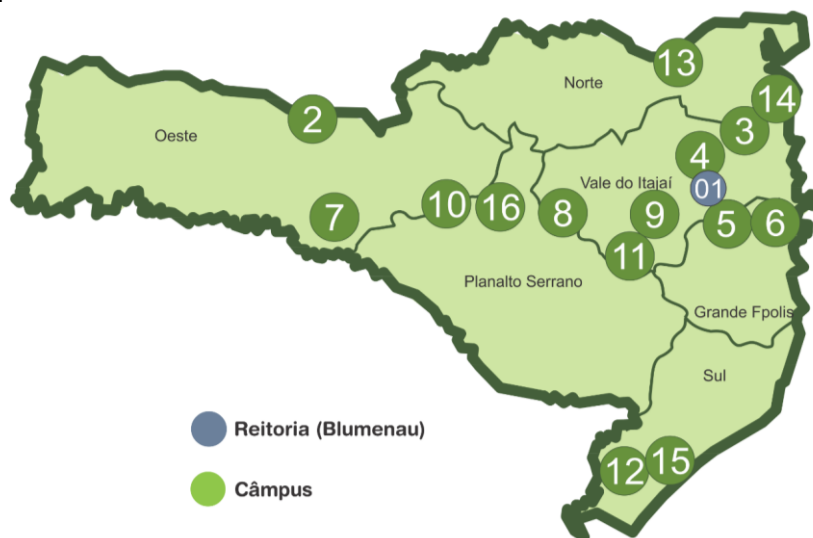
O IFC foi criado pela Lei Federal n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e teve origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (BRASIL, 2008). A instituição oferece cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Subsequentes, Graduação, Pós-Graduação, Cursos Qualificação Profissional, também oferece Educação de Jovens e Adultos, com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Os

cursos visam atender às demandas regionais, contribuindo para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais.

Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio oferecem habilitação profissional técnica de nível médio integrado à última etapa da Educação Básica, destinados a quem tenha concluído o Ensino Fundamental, não tenha concluído o Ensino Médio e não se enquadre na faixa etária da Educação de Jovens e Adultos (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2022). São oferecidas vagas nos cursos de: Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio; Técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio; Técnico de Alimentos integrado ao Ensino Médio; Técnico em Automação Industrial; Técnico de Agropecuária integrado ao Ensino Médio; Técnico em Controle Ambiental; Técnico de Eletrônica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Guia de Turismo integrado ao Ensino Médio; Técnico em Hospedagem integrado ao Ensino Médio; Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio; Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio; Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Mecatrônica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Química integrado ao Ensino Médio; Técnico em Segurança do Trabalho integrado ao Ensino Médio; Técnico em Vestuário integrado ao Ensino Médio.

Os cursos são distribuídos nos 15 *campi*, distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, além de uma Unidade Urbana em Rio do Sul e da Reitoria instalada na cidade de Blumenau.

Mapa 1 – Instituto Federal Catarinense



Fonte: Instituto Federal Catarinense (2021a).

Quadro 9 – Distribuição geográfica

Unidades IFC	Existência	Município	Mesorregião	Microrregião
Araquari	Pré-expansão	Araquari	Norte Catarinense	Joinville
Abelardo Luz	Expansão 2013/2014	Abelardo Luz	Oeste Catarinense	Xanxerê
Blumenau	Expansão 2011/2012	Blumenau	Vale do Itajaí	Blumenau
Brusque	Expansão 2013/2014	Brusque	Vale do Itajaí	Blumenau
Camboriú	Pré-expansão	Camboriú	Vale do Itajaí	Itajaí
Concórdia	Pré-expansão	Concórdia	Oeste Catarinense	Concórdia
Fraiburgo	Expansão 2011/2012	Fraiburgo	Oeste Catarinense	Joaçaba
Ibirama	Expansão 2003/2010	Ibirama	Vale do Itajaí	Rio do Sul
Luzerna	Expansão 2003/2010	Luzerna	Oeste Catarinense	Joaçaba
Rio do Sul	Pré-expansão	Rio do Sul	Vale do Itajaí	Rio do Sul
Santa Rosa do Sul	Pré-expansão	Santa Rosa do Sul	Sul Catarinense	Araranguá
São Bento do Sul	Expansão 2015/2016	São Bento do Sul	Norte Catarinense	São Bento do Sul
São Francisco do Sul	Expansão 2011/2012	São Francisco do Sul	Norte Catarinense	Joinville
Sombrio	Expansão 2013/2014	Sombrio	Sul Catarinense	Araranguá
Videira	Expansão 2003/2010	Videira	Oeste Catarinense	Joaçaba

Fonte: Instituto Federal Catarinense (2021b).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2018, p. 14) destaca que “Devido ao número de *campus* e sua distribuição geográfica, destaca-se que o Instituto Federal Catarinense possui uma atuação em todo o território catarinense”,

contribuindo para o desenvolvimento regional e estadual.

O IFC procura articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas, unindo as atividades da comunidade local e a relação com o mundo do trabalho; procura unir Ensino, Pesquisa e Extensão, objetivando o desenvolvimento integral do estudante, unindo teoria e prática, a fim de proporcionar aos jovens uma formação que una cidadania, valores humanos e preparação para o mundo do trabalho.

Assim, possui uma educação emancipatória que segue a legislação vigente, no que se refere à Organização Didática aprovada pela Resolução n. 10/2021 – Consuper. Está em consonância com o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecidos pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, considerando suas finalidades, características e objetivos, com destaque para a interiorização e capilaridade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além desse papel, e não menos importante, o documento está alinhado com a missão do IFC, que é proporcionar educação profissional, atuando em Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com a formação cidadã, a inclusão social, a inovação e o desenvolvimento regional (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2021).

Em relação às Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019a), destacamos que resulta de um processo colaborativo que envolveu a participação de discentes, docentes, técnicos administrativos e pais, por meio de diálogos, estudos, reuniões, questionários, audiências públicas e seminários, na busca de compreender e expressar os anseios envolvendo a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, onde 50% das vagas são para cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com prioridade para a oferta de cursos na forma integrada (Lei n. 11.892/2008). Quanto às características dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio o fundamento legal é a Resolução CNE/CEB n. 06/2012.

Referente à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, destacamos “a pesquisa como princípio pedagógico; assume o trabalho como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da concepção filosófica da proposta político-pedagógica.” (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019c).

Quanto às diferenças, a instituição reconhece os sujeitos em sua diversidade, considerando as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ao reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo. Assim, propõe-se uma educação emancipatória, que dialogue com os referenciais teóricos e com a legislação sobre a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, que proporcione aos estudantes formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica, pautada pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica e cidadã, que os habilite a compreender que uma formação nessa perspectiva precede a qualificação técnica para o mundo do trabalho (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2021).

O foco da pesquisa são os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que oferecem habilitação profissional técnica de nível médio integrada à última etapa da Educação Básica, destinados a quem tenha concluído o Ensino Fundamental. Os cursos estão organizados em regime seriado, com periodicidade anual, com duração de três anos, sendo oferecidos somente na modalidade presencial. Os cursos variam suas cargas horárias de 3.000 a 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais definidas no CNCT.

Dentre as horas, a matriz dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio deve explicitar:

I. 10% (dez por cento) da carga horária total do curso em carga horária de prática profissional; II. 15% (quinze por cento) da carga horária total do curso em carga horária de intersecção entre componentes curriculares da área básica e área técnica; III. 5% (cinco por cento) da carga horária total do curso em carga horária de curricularização da extensão, da pesquisa e inovação; IV. entre 100 (cem) e 400 (quatrocentas) horas em atividades diversificadas; V. mínimo de 60 (sessenta) horas em componentes curriculares optativos. (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019c, p. 106).

Assim, o Art. 126, destaca que os cursos presenciais podem introduzir na sua estrutura curricular a oferta de componentes curriculares em EaD, observada a legislação vigente, onde os cursos técnicos integrados ao ensino médio podem ofertar até 20% (vinte por cento) da carga horária diária em EaD, observando-se que o dia letivo não pode ser organizado integralmente com atividades em EaD, mas apenas parte do período diário.

As formas de acesso aos cursos do IFC, em seus diferentes níveis e modalidades, são regradas em conformidade com a legislação vigente e as normas internas da instituição, além de possuir cotas (preto, pardo, índios, alunos de escolas públicas), bolsas de estudos (pesquisa, ensino e extensão) e auxílios, conforme a legislação vigente. A transferência interna e externa aos cursos técnicos integrados ao ensino médio somente é possível para estudantes de curso de mesmo nível e forma de oferta. A integralização de todos os componentes curriculares é critério para o estudante obter o Diploma de Técnico de Nível Médio no respectivo curso.

5.4 A AVALIAÇÃO DOS CURSOS CONSIDERANDO A COMPREENSÃO DOS EGRESSOS

O termo egresso pode ter como sinônimos a ideia de afastamento, retirada, saída (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019a), também como “adjetivo que qualifica aquele indivíduo que deixou de pertencer a uma escola, comunidade, instituição.” O egresso é o indivíduo que integralizou a grade curricular de um curso, recebeu o diploma e está qualificado para ingressar no mercado profissional (LOUSADA; MARTINS, 2005).

A Resolução do Instituto Federal Catarinense n. 008/2020⁷, que regulamenta o Acompanhamento dos Egressos, por meio de ações de planejamento, acompanhamento e avaliação, destaca:

Art. 5º. Serão considerados egressos os alunos que efetivamente concluíram os estudos regulares previstos nos Projetos Pedagógicos de cada Curso (PPC) e estão aptos a receberem ou já receberam o diploma e/ou certificado dos cursos de Qualificação Profissional, Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio e Subsequente, Cursos Superiores de Graduação ou Pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), ofertados na modalidade presencial ou à distância, inclusive os cursos voltados à formação de Jovens e Adultos, pelo IFC, de acordo com as resoluções institucionais vigentes. (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2020, p. 14).

Na Política de Acompanhamento de Egressos, podemos destacar o relacionamento contínuo, a fim de manter a parceria na construção de saberes, a valorização profissional, por meio de formação continuada. Objetiva também saber

⁷ Resolução n. 008/2020, que aprova a política institucional e regulamenta as atividades e os procedimentos gerais do Programa de Acompanhamento dos Egressos.

sobre seu processo formativo, participação em atividades institucionais, cursos, eventos (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2020).

Espartel (2009, p. 104), a respeito dos egressos ressalta:

(1) têm uma maior maturidade e conseguem ter uma visão mais ampla, quando o processo já está encerrado; e (2) são capazes de verificar, de forma pragmática, a contribuição que o curso trouxe a sua atuação profissional. [...] A avaliação da satisfação do aluno com o curso permite a identificação de pontos críticos de melhoria ou manutenção de qualidade, mas não permite uma visão mais ampla, que vai ao cerne da atividade de ensino: a aprendizagem e sua aplicabilidade profissional. Esta amplitude pode ser verificada na opinião do egresso, já inserido no mercado de trabalho.

Dessa forma, podemos observar que os egressos conhecem o curso e podem contribuir para melhorar a qualidade da formação e a preparação para o mundo do trabalho. A Portaria n. 646/97 determina que as Instituições Federais ligadas à Educação Tecnológica possam identificar novos perfis de profissionais e adequar a oferta de cursos às demandas dos setores produtivos, com o objetivo de acompanhar os egressos e realizar estudos da demanda profissional.

Pena (2000) alerta que há grande carência de estudos acerca do tema egressos no Brasil. Considerando aspectos como estes, que decidimos pela realização da pesquisa de tese envolvendo estudantes egressos, buscando verificar os processos que ocorrem na experiência formativa nos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, no IFC, e quais contribuições tiveram para alcançar o que almejavam durante sua formação.

Nas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019a), o profissional egresso será capaz de desenvolver competências técnica e tecnológica em sua área de atuação e ser capaz de entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. É importante continuar aprendendo e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas), assim como inovações, com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

O egresso também necessita agir pessoal e coletivamente com autonomia, tomando decisões com base em princípios éticos e de maneira solidária, inclusiva e sustentável; saber interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes. Exercitar a cidadania de forma crítica, dinâmica e empática, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza.

Dessa maneira, na trajetória dos egressos é importante compreender a educação básica e técnica relacionada ao mundo do trabalho, em que os currículos devem dialogar com a realidade que cerca o *campus* para permitir o reconhecimento da instituição pela sociedade. De outra forma, deve-se agregar ao conhecimento pragmático o saber teórico, buscando desmistificar e popularizar a ciência como ferramenta de uma vida melhor (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2017).

Assim, as ações educacionais promovem a interação entre as instituições e os egressos, sobre cursos, feiras de conhecimento, eventos e atividades oferecidas pela instituição, faz-se necessário também disponibilizar as oportunidades de emprego. Destacamos, a relação entre o Egresso e o Mundo do Trabalho que diz respeito às questões pertencentes à sua atuação tanto humana quanto profissional, assim como as suas possíveis interações com o setor produtivo (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019).

O acompanhamento dos egressos também procura compreender as impressões acerca do seu processo de formação e da adequação da proposta do seu curso de formação para com sua vida sociocultural, acadêmica e profissional, bem como buscar informações sobre a oferta de cursos de educação continuada que atendam às necessidades dos egressos e atualização dos PPCs dos cursos existentes (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2020).

Considerando a importância da avaliação dos processos formativos, tendo os egressos como avaliadores, organizamos instrumento visando a coleta de dados quantitativos e qualitativos. Passaremos na sequência a detalhar dados coletados com a pesquisa realizada.

6 JOVENS EGRESSOS DO IFC: ANALISANDO SEU PERFIL, PROJETOS DE VIDA E O MOVIMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O objetivo deste capítulo é a análise dos dados da pesquisa com egressos do Instituto Federal Catarinense, que foi obtida por intermédio do questionário respondido por 54 (cinquenta e quatro)⁸ egressos, e pela roda de conversa (Apêndice D) realizada com 15 (quinze) desses jovens. No questionário analisamos o perfil dos estudantes egressos, o que estão fazendo após a finalização do curso, os motivos pela opção em frequentar esses cursos e como compreendem seu percurso formativo, no que esse percurso ajudou em seus projetos de vida e analisar os impactos que a pandemia da Covid-19 promoveu nos processos de ensino-aprendizagem.

Houve questões que não foram respondidas por todos os participantes, o silêncio poderia ser interpretado de muitas formas, mas, para nós pesquisadoras, descentrando-nos para compreender esses jovens, seu pensamento e perspectivas, a ausência de respostas pode estar vinculada à importância atribuída à questão ou lembranças desagradáveis que esta suscitou. Também houve respostas vagas, como “sim, não, às vezes”; nesse sentido, efetuamos registros e buscamos tentar compreender respostas incompletas ou inexistentes no momento da roda de conversa. Considerando esses aspectos, todos os questionários foram validados, independentemente se foram respondidos de forma completa ou se o jovem respondeu apenas algumas questões.

Durante a aplicação do questionário, em 2022, inserimos uma questão que solicitava aos participantes de que, em outro momento, haveria a sequência do processo de coleta de dados, por meio de uma roda de conversa. Aos que se sentissem motivados ou com disponibilidade em participar, que deixassem a sua manifestação, informando o seu *e-mail*. Tivemos a manifestação de 32 (trinta e dois) jovens. *A posteriori* da aplicação do questionário efetuamos todo o processo de análise, registros de respostas que demandariam de complementação ou

⁸ É importante destacar que no questionário houve jovens que não responderam todas as questões. Estas foram verificadas e constituíram aspectos a serem abordados no decorrer das rodas de conversa. Houve também pequenos ajustes na escrita dos jovens (eliminação de palavras repetidas, digitação incorreta). De acordo com a ABNT, “em geral as falas são transcritas exatamente como foram ditas, com os erros de linguagem que apresentarem, ou podem ser editadas pelo autor da tese, nas quais tais erros são eliminados”, em nosso texto revisamos apenas algumas palavras, porém mantendo o sentido original do que foi informado, acreditamos que esta é uma forma de respeito aos entrevistados.

esclarecimento de posicionamento, visando à organização da etapa das rodas de conversa *on-line*.

No início do ano de 2023 entramos em contato por *e-mail* com os egressos, enviamos um comunicado sobre a roda de conversa, solicitamos a confirmação do interesse e de uma previsão de quais dias teriam possibilidade de participar. Dos 32 (trinta e dois) jovens que, anteriormente, no momento do questionário, haviam manifestado interesse em participar da roda de conversa, 24 responderam e explicitaram as seguintes condições: 10 (dez) na terça-feira, 8 (oito) na quarta-feira, 6 (seis) na quinta. Foram enviados os termos de autorização de imagem e gravação de voz, para que os jovens concordassem eletronicamente e, posteriormente, foi enviado um *link* para que participassem da roda de conversa.

Dessa maneira, nas primeiras rodas de conversa, na terça-feira, no horário das 18h, 8 (oito) jovens participaram; na quarta-feira 3 (três) jovens participaram, às 19h e na quinta-feira 4 (quatro) jovens se conectaram às 14h. No segundo encontro na terça-feira, no horário das 18h, 5 (cinco) jovens participaram; na quarta-feira 3 (três) jovens participaram, às 19h e, na quinta-feira, 4 (quatro) jovens se conectaram às 14h. No terceiro encontro, na terça-feira, no horário das 18h, 6 (seis) jovens participaram; na quarta-feira 3 (três) jovens participaram, às 19h e na quinta-feira 3 (três) jovens se conectaram às 14h. No total 15 (quinze) egressos participaram. Em *e-mail* posterior pedimos que se mais alguém tivesse interesse em participar e não conseguiu poderia entrar em contato e marcaríamos outro horário, no entanto, não houve novos interessados.

Para organização dos dados coletados, utilizamos os Núcleos de Significação, e o *software* Nvivo, após analisamos as respostas dos 54 (cinquenta e quatro) jovens que responderam ao questionário, com representantes de todos os *Campi*, e destes, 15 (quinze) egressos dos *Campi* de Fraiburgo, Videira, Concórdia, Camboriú, Rio do Sul e Luzerna. Apesar dos convites não houve participação de todos os *Campi* nas rodas de conversa.

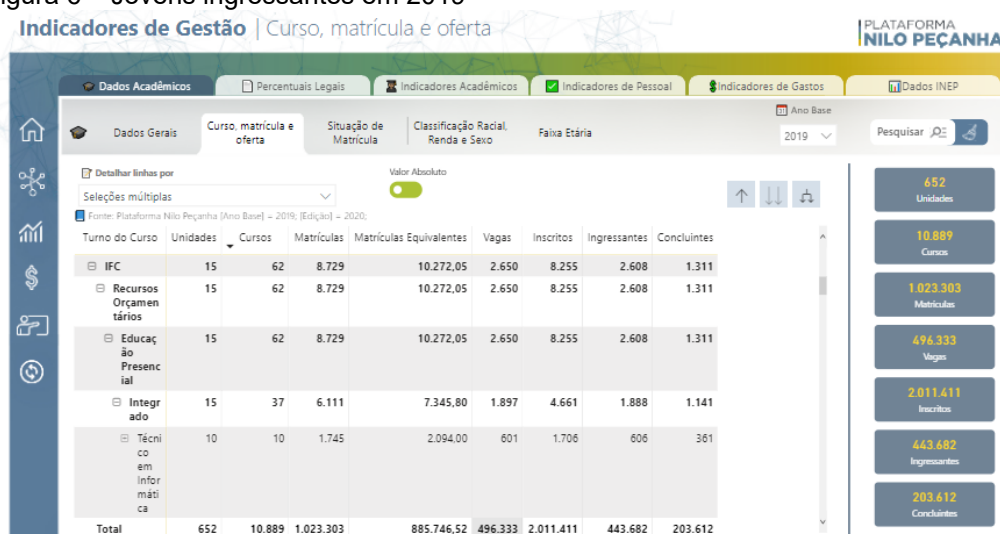
Passaremos, a seguir, a descrever, analisar e discutir os dados coletados por meio das duas etapas: aplicação de um questionário e roda de conversa *on-line*. Para a identificação dos participantes, conforme mencionado no capítulo da metodologia, utilizamos “E” seguido da inicial do Câmpus e número do egresso, exemplo: EV1 (egresso de Videira número 1, primeiro a responder o questionário), e nas rodas de

conversa, os nomes que farão parte da análise são nomes fictícios que foram acordados com os participantes.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS

Para compor a caracterização dos estudantes egressos no IFC, efetuamos um levantamento e análise de documentos e informações disponíveis no Portal do Ministério da Educação (MEC) e na Plataforma Nilo Peçanha. Os Institutos Federais têm o objetivo de desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica em todos os seus níveis de educação básica e superior. No ano de 2019, no Instituto Federal Catarinense, houve o ingresso de 1.888 jovens, destes, 930 são do sexo masculino e 958 do sexo feminino. Quanto a cor, a maioria se autodeclara branca, 1.377, seguido de não declarados, 224; 34 pessoas se declararam pretas, 3 amarelas e 1 indígena. Quanto à idade, 98,52% possuem de 15 a 19 anos.

Figura 6 – Jovens ingressantes em 2019



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (MORAES, 2022).

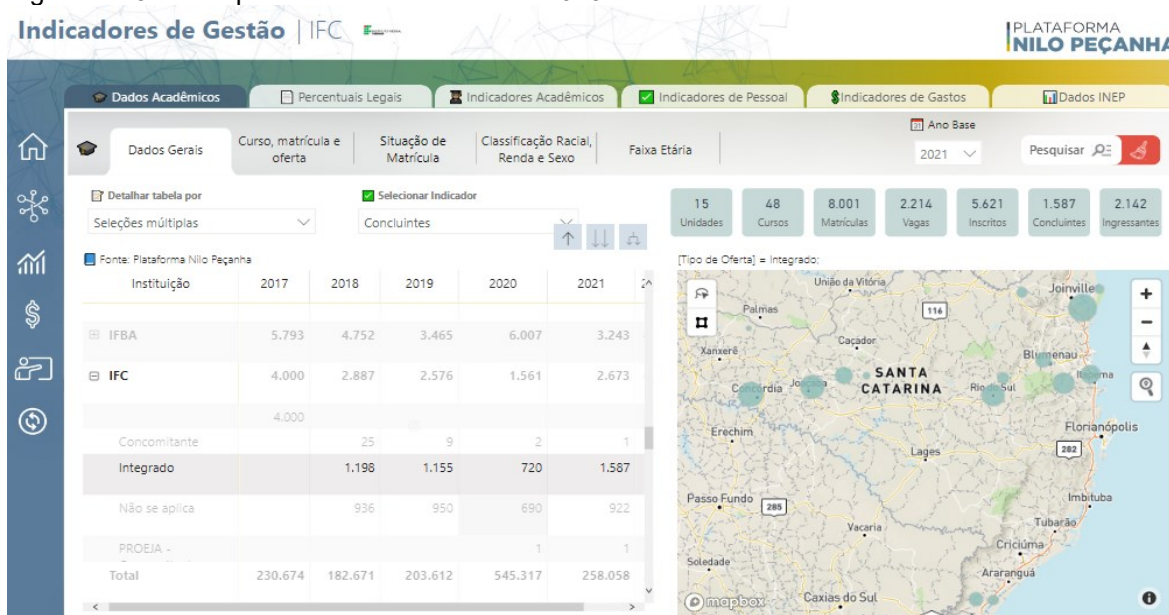
Quando analisamos o estado de Santa Catarina, confirmamos a importância da expansão da instituição para a classe trabalhadora, pois prevalece a presença de estudantes com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (643 não declararam a renda, 271 era menor que um salário mínimo e 345 era menor que 1,5 salário mínimo). As modificações no acesso às Universidades e Institutos Federais, pela Lei n. 12.711/2012, ampliaram o acesso da classe trabalhadora à educação pública federal. “Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata

o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.”

Com a expansão da Rede Federal, destacamos a Lei n. 12.711, de 2012, art. 5º. Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Redação dada pela Lei n. 13.409, de 2016). Assim, com a reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, pardos, pretos, indígenas e estudantes com deficiência houve um incentivo à inclusão, no entanto, nota-se a matrícula de poucos jovens com esse perfil.

Para um ensino de qualidade e acessível a todas as classes sociais é importante garantir condições de permanência e êxito aos estudantes. Os dados indicam que iniciaram o curso em 2019, 1.888 estudantes, e concluíram esta etapa em 2021, 1.587 jovens. Entre os que não encerraram o ciclo, destacamos alguns fatores, como desistências, transferência para outra escola (geralmente noturna, por necessidade de trabalhar durante o dia), reprovações, que fazem com que terminem o ciclo nos anos posteriores.

Figura 7 – Jovens que concluíram o ciclo em 2019

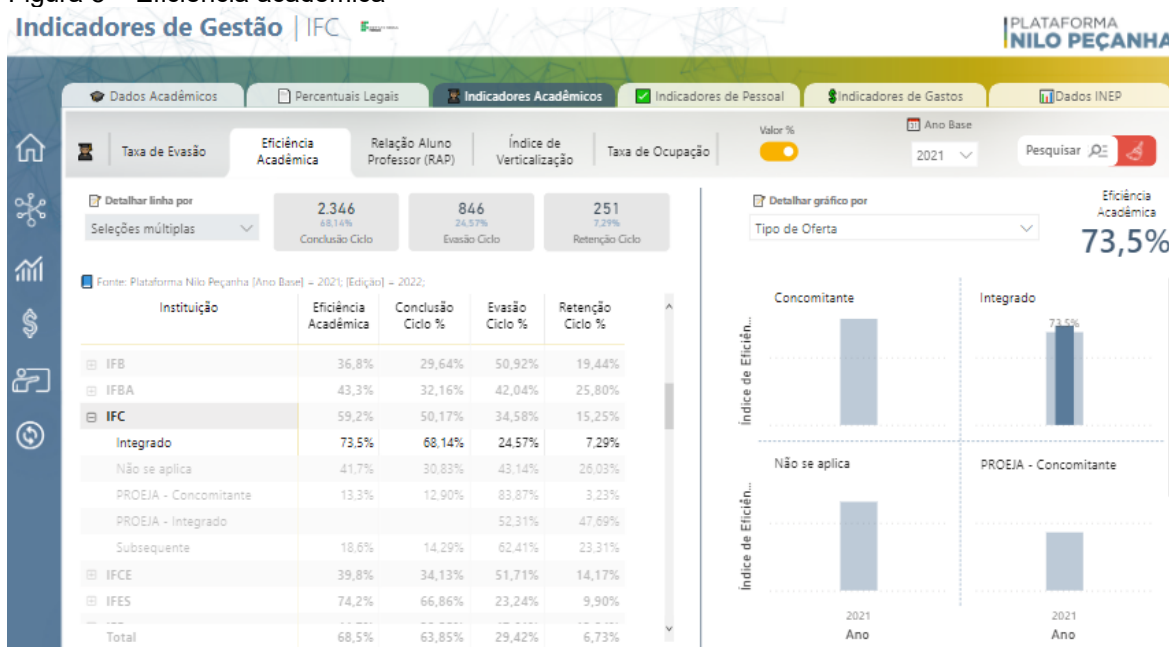


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (MORAES, 2022).

Nesse sentido, é importante investir em políticas e estratégias de acesso e permanência desses jovens nos cursos, política de acesso dos IFs e das UFs, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o trabalho realizado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) e Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade no âmbito dos Institutos Federais.

A Plataforma Nilo Peçanha disponibiliza os dados de eficiência e eficácia, onde é possível observar os estudantes que concluíram os cursos, estudantes evadidos, estudantes desligados, transferidos e reprovados (observadas as conclusões dos três anos). A partir disso, a eficiência acadêmica de concluintes é considerada como a porcentagem de estudantes que concluíram os seus cursos. Quando analisamos o indicador de eficiência acadêmica nos anos que a plataforma nos dispõe no ano de 2021, percebemos um alto grau de eficiência acadêmica, com 73,5% na média geral alcançada pelos *campi* da Instituição, no que se refere aos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Figura 8 – Eficiência acadêmica



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (MORAES, 2022).

Assim, analisamos os 54 (cinquenta e quatro) egressos de 2021, a fim de identificar o antes, o durante e o depois de sua formação omnilateral na instituição.

As respostas dos jovens, participantes da pesquisa, foram agrupadas considerando os quatro blocos de questões do questionário, a saber:

No Bloco 1 buscamos verificar o perfil dos estudantes egressos; Bloco 2 analisamos como os estudantes egressos compreendem os percursos formativos nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, particularmente, os que se referem aos processos de ensino-aprendizagem e em que medida contribuíram para o alcance de seus projetos de vida. No Bloco 3 procuramos verificar quais projetos de vida constituíram objetivos/metapas para esses estudantes no decorrer do ensino médio e que se mantiveram após a sua conclusão. No Bloco 4 buscamos analisar a relação entre os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e o mundo do trabalho.

6.2 DADOS QUESTIONÁRIO BLOCO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O objetivo do bloco foi verificar o perfil dos estudantes egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Os participantes da pesquisa compõem um grupo de 54 (cinquenta e quatro) jovens egressos de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, de Santa Catarina, que iniciaram o curso em 2019 e concluíram em 2021.

Dos egressos que participaram deste estudo, verificou-se que o gênero feminino, 48%, manifestou maior interesse em participar da pesquisa, em relação a 43% do gênero masculino. Do número de participantes destacam-se 4%, que se declaram como outro e 5% preferem não declarar, isso indica que houve representatividade dos grupos LGBTQIA+ na instituição⁹.

No que se refere ao dado idade, 44% têm 19 anos; 39% têm 18 anos, 11% têm 20 anos e 6% têm outra idade. Durante o ciclo de formação, o **Tempo**, foi analisado a partir da relação em que ocorreram os acontecimentos vinculados ao ciclo da vida, no caso dos egressos houve um acontecimento histórico que marcou a vida e desenvolvimento dos jovens, que foi a pandemia da Covid-19.

Na questão: Possui alguma deficiência? Uma aluna relatou que tem baixa visão, outro estudante relatou que tem um grau leve de autismo. Os estudantes são

⁹ O Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário traz a definição de Gênero enquanto construção social: Conceito formulado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social, de uma construção social e não apenas decorrência da anatomia de seus corpos (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AGRÁRIO, 2016).

amparados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Considerando o conjunto de dados apresentados, que contribuem para a caracterização dos jovens egressos, participantes da pesquisa, como sendo em sua maioria do sexo feminino e de cor branca. Quanto às suas famílias, a maioria possui de um a dois irmãos e como renda *per capita* até dois salários mínimos; vários ganharam auxílio para ajudar com despesas de transporte e alimentação. O dado relacionado a ter tido outros membros da família realizando cursos no IFC colabora para que os jovens persigam caminhos semelhantes de seus familiares.

Os jovens envolveram-se em projetos de ensino, pesquisa e extensão, inclusive ganhando bolsa de estudo no decorrer do curso. A gratuidade do ensino no IFC constitui um motivo para a escolha da instituição e dos cursos. Os jovens com deficiência estão amparados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A maior parte dos pais tem de ensino médio a superior.

Quanto a cor, em nossa pesquisa seguimos a classificação oficial do IBGE (2022), que define as cores, como Amarelo, Branco, Indígena, Pardo e Preto. Dos egressos que responderam à pesquisa 54% se denominam brancos; 13% pardos; 17% pretos e 5% amarelos; 2% indígena, 2% escolheram outra opção, porém não especificaram o porquê da escolha, e 7% preferiram não declarar.

Munanga (2004, p. 5) destaca que “podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.” Observa-se, nos estudos sobre antropologia e sobre a população afro-brasileira, que os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, pois em cada local tem seu conteúdo etno-semântico, político-ideológico e não biológico, a partir dessas construções sociais que se mantêm o racismo (MUNANGA, 2004).

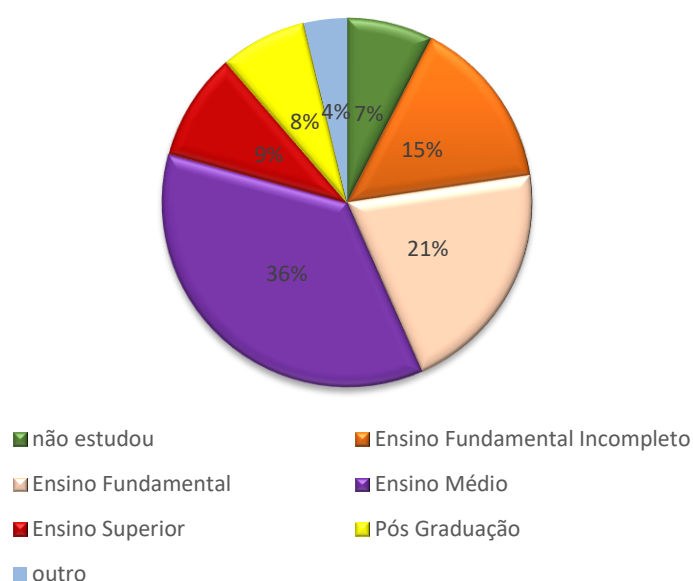
Também, o mesmo autor, Munanga (2004, p. 13), ressalta que “Em meus trabalhos, utilizo geralmente no lugar dos conceitos de ‘raça negra’ e ‘raça branca’, os conceitos de ‘Negros’ e ‘Branco’ ou ‘População Negra’ e ‘População Branca’.” No Brasil não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra, por exemplo temos, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária,

da dança, das artes plásticas, os afro-mineiros, os afro-maranhenses e os negros cariocas. Nas comunidades quilombolas temos diferentes culturas, os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra-mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares (MUNANGA, 2004). Destacamos que a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais.

A Lei n. 12.711/2012, alterada pela Lei n. 13.409/2016, prevê, no art. 5º, que em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Redação dada pela Lei n. 13.409, de 2016) (BRASIL, 2016).

No Gráfico 1 apresentam-se dados em relação à instrução do pai dos participantes, houve no quesito *outro*, um jovem que respondeu que não conheceu seu pai, como também outro estudante que afirmou ter sido criado pela avó.

Gráfico 1 – Instrução do pai

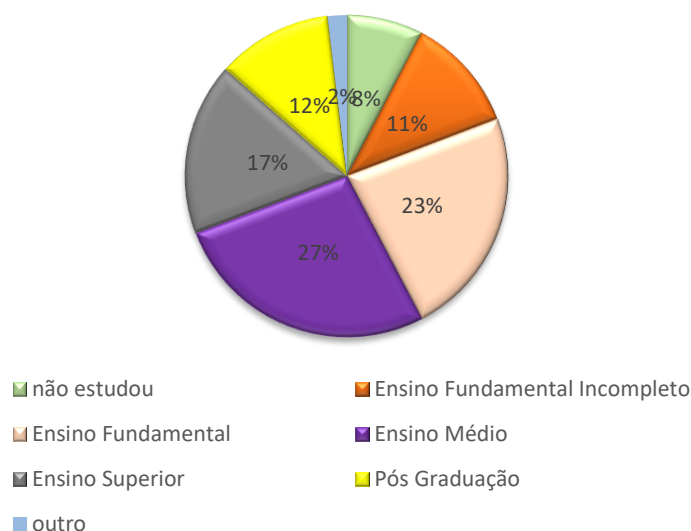


Fonte: Baldissera-Felckilcker e Trevisol (2023).

Quanto à instrução do pai, 7% não estudaram; 15% têm o ensino fundamental incompleto; 21% têm ensino fundamental; 36% ensino médio; 9% ensino superior; 8% têm pós-graduação; 4% incluíram outras respostas. Um jovem respondeu que não conheceu seu pai e outro que foi criado pela avó. Chama a atenção de que o percentual de pais que não estudaram é menor se relacionado aos que estudaram. Esse é um dado muito positivo considerando as influências do microsistema familiar nos projetos de vida.

No Gráfico 2, apresentam-se dados em relação à instrução da mãe dos participantes.

Gráfico 2 – Instrução da mãe



Fonte: Baldissera-Felckilcker e Trevisol (2023).

Em relação à instrução da mãe, 12% têm pós-graduação; 17% têm ensino superior; 27% ensino médio; 23% ensino fundamental; 11% ensino fundamental incompleto, 8% não estudaram e 2% responderam outro. Houve um jovem que respondeu que foi criado pela avó. Observamos o papel das mães/avós no microsistema familiar como incentivadora dos estudos. O modelo, a **referência familiar**, é fundamental para as decisões dos processos de vida e de desenvolvimento dos jovens, inclusive a validação do lugar da escola e das instituições educativas no alcance dos projetos de vida.

No Quadro 10, apresentam-se dados em relação à instrução dos irmãos dos participantes.

Quadro 10 – Instrução dos irmãos

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Técnico	Ensino Superior
EV1	0	0	1	0
EF1	1	1	0	0
EI1	0	0	0	1
EV2	1	0	0	0
EL1	0	0	0	0
EF2	1	0	0	0
ESR3	0	1	1	0
ECO1	0	0	0	0
ECO2	0	0	0	1
EL2	0	1	0	0
EI2	1	0	0	0
EF3	0	0	0	0
EV5	0	1	1	0
EF4	0	0	0	0
ECO3	1	0	0	1
EA1	0	0	0	0
ESB2	0	0	1	1
EI1	0	1	0	0
EV4	2	0	0	1
EC3	1	0	0	0
ECO4	0	0	0	0
EA2	0	0	0	0
ER2	0	0	0	1
EB2	0	1	1	0
ER4	2	0	0	0
EB1	0	0	0	1
EAL3	1	1	0	0
ECO5	0	0	0	0

Fonte: Baldissera-Felckilcker e Trevisol (2023).

Dos jovens que têm irmãos, 11 (onze) possuem irmãos no ensino fundamental; 8 (oito) possuem irmãos no ensino médio; 5 (cinco) frequentam o curso técnico e 7 (sete) estão no ensino superior. Alguns jovens não responderam essa questão.

No Quadro 11, apresentam-se as pessoas da família que realizaram cursos no Instituto Federal Catarinense.

Quadro 11 – Pessoas da família que realizaram cursos no Instituto Federal Catarinense

	Técnico Integrado ao Ensino Médio	Técnico Subsequente	Ensino Superior	Pós-graduação	Curso de Qualificação de curta duração
Irmãos	8	9	4	2	12
Pai	0	6	5	3	8
Mãe	0	5	2	1	14

Fonte: Baldissera-Felckilcker e Trevisol (2023).

Os jovens informaram que na família várias pessoas realizaram cursos no Instituto Federal Catarinense, dados que detalhamos na sequência:

- a) Quanto aos irmãos, oito frequentam o Técnico Integrado, nove nos cursos subsequentes, quatro no Ensino Superior, dois na Pós-graduação, 12 nos cursos de curta duração;
- b) Quanto ao pai, oito frequentam o Técnico Integrado, seis nos cursos subsequentes, cinco no Ensino Superior, três na Pós-graduação, 8 nos cursos de curta duração;
- c) Quanto à mãe, cinco nos cursos subsequentes, duas no Ensino Superior, uma na Pós-graduação, 14 nos cursos de curta duração.

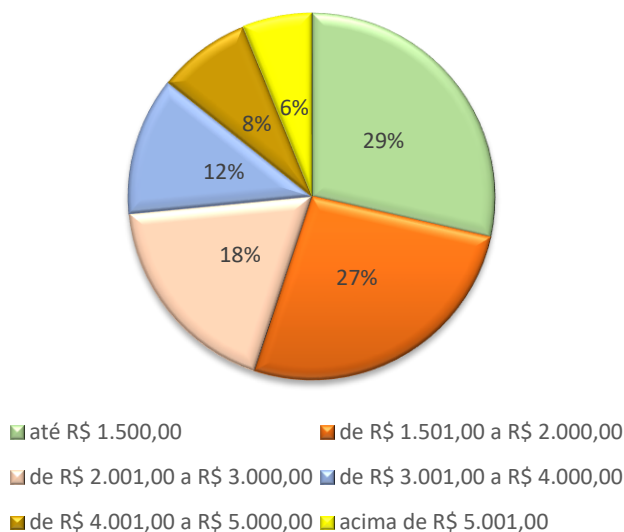
Destacamos que o fato de os jovens, participantes da pesquisa, terem tido em outros familiares a experiência da formação no IFC, é um aspecto importante, pois geralmente os jovens reproduzem o contexto em que estão inseridos, se tem como exemplo pais que incentivam e valorizam os estudos, tendem a ser dedicados e estudar. A família exerce influência no desenvolvimento do jovem em relação aos aspectos materiais, emocionais e transmissão de valores.

[...] De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importante: o **amor** e o **cuidado** que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. Uma criança que se transformará em um futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida – aquelas que a amam, que passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e quer fazer, no que realiza no dia a dia. Outros contextos, como a escola, a igreja e a creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social: a família é o mais humano, o mais poderoso e o sistema mais econômico conhecido para tornar e manter os seres humanos mais humanos. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279).

Cabe o destaque de que entre os cursos de qualificação profissional de curta duração, a instituição IFC oportuniza à comunidade, em geral: Assistente de Recursos Humanos, Assistente Administrativo, cuidador de idosos, Mulheres Mil e outros de formação inicial e continuada, o que traz também cidadania às pessoas que muitas vezes tiveram poucas oportunidades de estudar. Esses cursos, em sua maioria, estão voltados à classe trabalhadora, também destinados a pessoas em vulnerabilidade social, para que possam ser absorvidos pelo mercado de trabalho.

No Gráfico 3, apresenta-se o rendimento mensal das famílias dos egressos.

Gráfico 3 – Quanto ao rendimento de sua família por mês



Fonte: Baldissera-Felckilcker e Trevisol (2023).

Dos jovens que responderam à questão, referente à renda de sua família, 29% têm uma renda de até R\$ 1.500,00; 27% de R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00; 18% de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00; 12% de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00; 8% de R\$ 4.000,00 a R\$ 5.000,00; apenas 6% apresentam uma renda acima de R\$ 5.000,00, o que demonstra que quase todos estão vinculados a uma classe trabalhadora, que busca dar condições de estudo aos jovens, pois para manter o filho na instituição em tempo integral, há gastos com alimentação, transporte, além de dispensar a ajuda que o jovem poderia prestar em casa, como no caso de quem mora no sítio.

Em relação às bolsas de ensino, pesquisa e extensão, os estudantes que têm interesse em desenvolver pesquisas necessitam entrar em contato com um servidor que será seu Orientador (durante todo o estudo), devendo este submeter um projeto, por meio de editais. Na pesquisa com egressos, 17% dos jovens desenvolveram projetos de ensino; 20% de pesquisa e 24% de extensão e 39% receberam auxílio permanência (lembramos que o mesmo jovem pode receber mais de uma bolsa/auxílio durante o ciclo). Os dados se referem a todo o ciclo de formação conforme informação dos jovens pesquisados.

Por ser fonte de conhecimento, as atividades foram mantidas durante a pandemia, conforme evidenciado pelas Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e Extensão, que reafirmam a importância da manutenção dos

projetos e dos bolsistas. Assim, cada estudante e orientador buscou uma solução para as atividades a serem realizadas de forma remota.

Os alunos que recebem auxílio ou bolsas têm a possibilidade de permanência no ensino integral e complementação da renda familiar (sabe-se que muitos jovens não escolhem ou desistem do ensino integral pela necessidade de trabalhar). Dos jovens que receberam o auxílio permanência, 18 são brancos, 4 são pardos e 5 se declaram negros. Analisando junto com o perfil respondido por eles quanto à renda familiar, 6 têm a renda de até meio salário; 17 de até um salário e 4 de até um salário e meio. Quanto ao grau de instrução do pai, 1 não estudou; 7 tiveram o ensino fundamental incompleto; 8 o ensino fundamental completo; 9 o ensino médio; um não conheceu o pai e uma mora com a avó. Em relação à instrução da mãe, 2 não estudaram; 6 têm ensino fundamental incompleto; 8 ensino fundamental completo; 11 ensino médio.

Com a expansão e a interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, houve a adoção de práticas educativas com ênfase no ensino, vinculado à pesquisa e extensão, houve também a ampliação das políticas sociais, a fim de ampliar e favorecer a permanência dos estudantes.

Quanto aos auxílios, possuem programas que visam contribuir na permanência do estudante nas instituições, o Programa de Auxílios Estudantis (PAE) se constitui uma das ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes, nas perspectivas de inclusão social, de produção do conhecimento, de melhoria do desempenho escolar/acadêmico e de qualidade de vida, em conformidade com o que preconiza o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Por meio do Decreto n. 7.234/2010, destina concessão de auxílio financeiro, com o objetivo de contribuir para o atendimento às necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, priorizando os provenientes da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, verificada por meio de estudo socioeconômico.

Dessa forma, os valores financeiros objetivam auxiliar nas despesas, como alimentação, transporte ou moradia, os jovens também têm um acompanhamento da trajetória dos estudantes, desde o ingresso até a conclusão dos cursos, geralmente realizado por comissões que incluem Assistente Social, Psicólogo e outros servidores, que buscam conhecer o dia a dia do jovem, no intuito de desenvolver estratégias para que ele consiga êxito em seus estudos.

Analisando as bolsas e auxílios com base no modelo PPCT, observamos sua importância para que os jovens possam se manter na instituição, são usadas para pagar o ônibus, o almoço (pois tem alunos que moram longe e não retornam para casa ao meio-dia). Alguns alunos a utilizam para comprar materiais nas atividades que desenvolvem (nos projetos de extensão em que são feitos encontros com a comunidade compram cartolina, canetas, materiais práticos, exemplo de jardinagem). Essas atividades podem ser fontes de projetos de vida, pois geralmente auxiliam outras pessoas.

6.3 BLOCO 2 – AUTOAVALIAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NO IFC – ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Esse bloco analisa como os estudantes egressos compreendem os percursos formativos nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, particularmente, os que se referem aos processos de ensino-aprendizagem e em que medida esses contribuíram para o alcance de seus projetos de vida. Cabe o destaque de que na descrição dos dados da roda de conversa, que foram articulados aos dados do questionário, utilizaremos a inicial do nome e o número de identificação (conforme tabela descrita anteriormente) para descrever os jovens que participaram da primeira etapa do questionário e nomes fictícios para nos referir aos jovens participantes da roda de conversa, pois foi possível conhecê-los melhor, e o leitor poderá diferenciar as etapas da pesquisa.

Quanto aos Núcleos de Significação destacamos que as falas dos jovens foram transformadas em pré-indicadores, posteriormente houve a aglutinação pela complementaridade e similaridade em que a análise procurou superar a palavra dita e chegar na compreensão do pensamento. Posteriormente, as aglutinações formam transformadas em núcleos de significação, que expressaram o pensar, sentir e agir dos sujeitos (AGUIAR; OZELLA, 2013).

6.3.1 Motivos para a escolha dos cursos do IFC

As respostas dos jovens foram analisadas seguindo os núcleos de significação, nesta questão exemplificaremos como foi o processo por meio de tabelas, onde os pré-indicadores referem-se a trechos de fala compostos por palavras articuladas que

compõem um significado, posteriormente os **pré-indicadores** foram transformados em **Indicadores**, visando uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito, seguindo os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, em seguida os pontos centrais das respostas indicam os **núcleos de significação** (AGUIAR; OZELLA, 2013). O quadro a seguir é o modelo e visa favorecer a compreensão do leitor sobre como foi realizada a análise das demais questões.

Quadro 12 – Motivos que levaram os jovens à escolha do curso

Pré-Indicadores das entrevistas	Indicadores	Núcleos de Significação
Qualidade de ensino da instituição e a possibilidade de realizar duas coisas ao mesmo tempo, o ensino médio e o curso técnico, numa mesma instituição.	Alunos que buscaram o curso pela qualidade	1 Qualidade do ensino
Ensino de qualidade		
uma amiga cursava o técnico em informática e falou da boa formação e das cotas para universidade federal sempre quis ir morar em Florianópolis e hoje curso fisioterapia aqui		
Por ser a melhor opção gratuita na minha cidade, e tendo consciência da qualidade de ensino, dos bons professores e da vasta gama de oportunidades que a instituição proporciona		
Oportunidade de fazer um curso profissionalizante e a qualidade do IFC em relação a outras escolas municipais e estaduais		
A qualidade do ensino, a possibilidade de estar em um local público e de qualidade e as oportunidades oferecidas		
a diversidade no <i>campus</i> e o maior respeito e qualidade de estudos		
O ótimo ensino, os ótimos professores e o fato de sair do ensino médio técnica		

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Quadro 13 – Rodas de conversa – motivo pelo qual escolheu o IFC

Nome do jovem	Pré-Indicadores das rodas de conversa	Indicadores	Núcleos de Significação
Ana	Pelo estudo, pela qualidade e estrutura	Egressos relatam que pensaram na qualidade do ensino e conheciam pessoas que estudaram lá	1 Qualidade do ensino
Júlio	De forma simples eu sabia da existência do IF, pois um primo estudou lá		
Giovani	Busquei devido à qualidade do estudo e porque era de graça, pois se fosse numa escola particular é muito cara		
Carlos	Tive uma amiga que estudou e recomendou e fiz eletrônica, quase desisti na pandemia, comecei a fazer uns bicos para ajudar em casa, mas agora estou trabalhando em uma construtora como técnico		
Maria	Minha amiga fazia um curso e fiz, pois não tinha nada integral aqui era um outro nível que não era oferecido aqui		
Daniela	Sempre soube dos cursos de Concórdia, meu pai estudou lá daí quis fazer técnico em agropecuária e agora curso veterinária também		

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Na questão que se refere aos motivos que levaram os estudantes a escolher o curso e o Instituto Federal, identificamos nas respostas – o **primeiro núcleo de significação 1, “Qualidade do ensino”**. Destacamos algumas manifestações dos participantes para exemplificar:

EF1 “Qualidade de ensino da instituição e a possibilidade de realizar duas coisas ao mesmo tempo, o ensino médio e o curso técnico, numa mesma instituição”;

EV1 “Ensino de qualidade”;

EA1 “Qualidade de ensino da instituição e a possibilidade de realizar duas coisas ao mesmo tempo, o ensino médio e o curso técnico, numa mesma instituição”;

ESB2 “uma amiga cursava o técnico em informática e falou da boa formação e das cotas para universidade federal sempre quis ir morar em Florianópolis e hoje curso fisioterapia aqui”;

EL3 “Por ser a melhor opção gratuita na minha cidade, e tendo consciência da qualidade de ensino, dos bons professores e da vasta gama de oportunidades que a instituição proporciona”;

ESB1 “Oportunidade de fazer um curso profissionalizante e a qualidade do IFC em relação a outras escolas municipais e estaduais”;

EC2 “A qualidade do ensino, a possibilidade de estar em um local público e de qualidade e as oportunidades oferecidas”;

EI2 “A diversidade no *campus* e o maior respeito e qualidade de estudos”;

ESR1 “O ótimo ensino, os ótimos professores e o fato de sair do ensino médio técnica.”

Na roda de conversa, Ana manifestou como motivo: “Pelo estudo, pela qualidade e estrutura.”

Júlio, “De forma simples eu sabia da existência do IF, pois um primo estudou lá.”

Giovani, “Busquei devido à qualidade do estudo e porque era de graça, pois se fosse numa escola particular é muito cara.”

Carlos, “Tive uma amiga que estudou e recomendou e fiz eletrônica, quase desisti na pandemia, comecei a fazer uns bicos para ajudar em casa, mas agora estou trabalhando em uma construtora como técnico.”

Maria, “Minha amiga fazia um curso e fiz, pois não tinha nada integral aqui era um outro nível que não era oferecido aqui.”

Daniela, “Sempre soube dos cursos de Concórdia, meu pai estudou lá daí quis fazer técnico em agropecuária e agora curso veterinária também.”

A formação pode auxiliar os jovens a pensar em seus objetivos e traçar seu projeto de vida, que o conduzirá a realizações, na busca de um sentido para seu futuro e contribuirá também para a vida dos outros (DAMON, 2009). Na teoria bioecológica, o desenvolvimento é uma mudança duradoura, pela qual uma pessoa percebe e interage no ambiente, os alunos amadureceram em sua forma de ver o futuro e modificaram projetos de vida. Referente ao ambiente imediato, contendo a pessoa em desenvolvimento, um indivíduo em crescimento ativo que, progressivamente, penetra no meio em que reside e o reestrutura, notamos que para alguns a família deu suporte para suas decisões (BRONFENBRENNER, 2011).

É nessa fase que a **pessoa** termina o ensino fundamental e escolhe um curso em que iniciará um novo ciclo de desenvolvimento e frequentará outro **contexto**, constituirá novos **processos proximais**, novas díades, em um **tempo** cronológico e de amadurecimento (BRONFENBRENNER, 2011). A escolha pode ter sido um primeiro passo para pensar em seus projetos de vida, pois escolher um curso técnico é algo complexo, em que o jovem necessita pensar sobre suas aptidões e buscar mais informações sobre os cursos disponíveis, a fim de escolher o que mais se identifica.

No **núcleo de significação 2**, temos a “**Busca de carreira no mundo do trabalho**”. Destacamos, na sequência, algumas manifestações dos participantes, inseridos nesse núcleo, para exemplificar:

ECO2, “eu morava no interior e sempre soube dos cursos em Concórdia, daí me inscrevi e fui morar lá”;

ECO1, “minha cidade é pequena e o IFC tem tradição de formar bons profissionais eu morava no interior e sempre soube dos cursos em Concórdia, daí me inscrevi e fui morar lá (mudou de cidade e morou no alojamento do *campus*);

EV1, “Meu pai trabalha na BRF e eu quis cursar o curso para trabalhar lá também”;

EL1, “Ensino básico de qualidade e curso técnico que me interessa”;

EV2, “experiência para o mercado de trabalho e ensino de qualidade, tendo apoio ao esporte também.”

Na roda de conversa, Leila manifestou-se da seguinte forma: “Eu achei legal fazer o ensino médio e técnico para ter uma profissão, sempre gostei de computadores

e o curso abriu novas oportunidades, ainda cursando, fazendo estágio e agora consegui um emprego registrada”;

Para Marcos, “eu sempre quis fazer mecânica, pois meu pai trabalha com isso, daí fiz o técnico e quero fazer engenharia no futuro.”

Lohaine “Fui para o IF buscando novos desafios, quem sabe um trabalho”.

A escolha dos jovens é diversa, pois essa formação abre muitas possibilidades, os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio proporcionam uma formação humana que busca observar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

A formação traz benefícios para quem busca uma formação para uma área específica, por exemplo, filhos de pequenos agricultores. Cecília “moro no campo, participo de rodeios e gosto de tudo que se refere à agricultura.” Conciani, Ex-reitor da IFB, destaca: “Se eu pensar num curso de agroindústria, quem mais se beneficiaria disso seriam os pequenos produtores agrícolas.” Também demonstra como observam a necessidade dos cursos: “A gente conversa com essas pessoas para ver do que elas precisam, qual o conhecimento específico, e em torno desse conhecimento a gente organiza um curso. Então, o aluno sai com um conhecimento demandado pelo mundo.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Outro fator importante para a escolha dos IFC, assinalado pelos jovens, é alguns *campi* oferecerem alojamento, exemplo, do egresso técnico em agropecuária, pois pode se deslocar da sua cidade (sendo menor de idade) e morar na instituição, tendo o acompanhamento necessário para seu amadurecimento e suas necessidades (moradia, refeições). A partir desse formato, os IFs são sinônimos de qualidade. Frigotto (2018, p. 14) destaca que “a interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil.” Foi a oportunidade de muitos estudantes terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, o que possibilitou a jovens e adultos a conclusão de seus estudos e construir um futuro melhor.

Pacheco, Moreira e Mouraz (2011, p. 64) destacam: “Na lei de criação dos Institutos Federais, a questão da autonomia surge explicitamente em relação à sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e

emissão de diplomas”, nos limites de sua área de atuação territorial. Bronfenbrenner destaca que o meio bioecológico pode ser fonte de inspirações para objetivos futuros, a formação profissional faz com que o jovem pense em opções para o mundo do trabalho.

No **núcleo de significação 3 temos a Influência de outras pessoas**. Para os participantes: EF3, “Minha mãe fez um curso de qualificação e me inscreveu, daí fui sorteada e comecei e gostei do curso”;

EF4, “uma amiga cursava o técnico em informática e falou das cotas para universidade federal, sempre quis ir morar em Florianópolis e hoje curso fisioterapia aqui”;

ECO3, “moro no interior e outros amigos estudaram no IF, quis morar lá”;

EL1, “Escutei na rádio como funcionava os cursos e pedi para minha irmã me inscrever no *site*”;

ESR1, “Meu pai já tinha feito o técnico em agropecuária, eu cresci vendo ele trabalhar e quis fazer o curso para seguir nessa profissão”;

EV1, “Divulgaram o curso na minha escola quando estava no nono ano e me interessei.”

Na roda de conversa, a egressa Sara relata “Minha mãe fez curso de qualificação mulheres mil, ela conheceu a estrutura e me incentivou a estudar lá, eu e meu amigo decidimos se inscrever e gostamos do curso”. João relata que “Meu pai me inscreveu, pois era perto de casa, não gostei muito do curso, não consegui achar emprego, e estou pensando no que fazer, talvez um curso superior ou mudar de cidade e tentar um emprego”. Sofia, “Quando estava no nono ano escutei na rádio, daí procurei no *site* e me identifiquei com o curso de agropecuária, conversei com os professores, eles falaram que os cursos eram bons.”

Nas manifestações dos participantes destacamos a influência dos pais, já conheciam o local e motivaram os jovens a iniciar o curso, também há influência de amigos, que estudaram na instituição. Outro fator que demonstrou interesse foi o projeto de realizar vestibular e concorrer com cotas da escola pública e pelas instituições possuírem professores altamente qualificados e laboratórios bem equipados. Percebe-se que, para os jovens, o futuro é algo a ser pensado, refletido, com metas a serem traçadas.

No **núcleo de significação 4 temos Estudar e ajudar a família**. Para os participantes: EV2, “ter uma profissão e ajudar minha família, minha mãe e irmãos”;

EL1, “Escolhi, pois quero me formar, ter um emprego e comprar uma casa para minha família.”

No mundo do trabalho as atividades permitem que a pessoa crie algo em benefício de outro e de si, nos projetos de vida, também vemos o benefício para si e para os outros (DAMON, 2009). Os projetos individuais podem auxiliar a coletividade, por exemplo trabalhar, estudar, pesquisar, publicar um artigo que beneficie outras pessoas, dividir conhecimento também traz melhorias para a sociedade.

No **núcleo de significação 5** temos **“cursos que possuem identificação”**, identificamos manifestações, como: EAL1, “aprender o curso para melhorar nosso sítio”;

ERS2, “Gosto de mexer com terra”;

EI1, “Ter oportunidade de emprego”;

EL2, “O curso técnico me chamou atenção, pois minha mãe é costureira e queria trabalhar com moda e vendas;

EV4, “A possibilidade de fazer jogos e programas no curso de informática”;

EL1, “Sempre gostei de mecânica.”

Os jovens fizeram sua escolha pensando em concretizar um ciclo e serem habilitados em uma formação de ensino médio e técnico e, conseqüentemente, aprenderem uma profissão e conseguirem uma vaga no mundo do trabalho.

Fornari (2017, p. 131) destaca que “na entrevista, Eliezer Pacheco apresenta elementos referentes à dualidade histórica existente entre universidade e escola técnica.” Informa, também, que “não é nem universidade nem escola técnica, ele (instituto federal) é uma nova institucionalidade, não tem que tentar imitar a universidade, ele não tem que imitar a escola técnica, tem que criar a sua própria identidade.” Destaca, ainda, que “Existem conhecimentos diferentes. O pedreiro sabe mil vezes mais do que eu construir uma parede. Naquela área ali ele é o doutor, e não alguém que fez academia.”

Assim, para Pacheco (2011, p. 11), “Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso.” Destaca, também, que é necessário superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista, é preciso novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como uma economia solidária e cooperativismo (PACHECO, 2011).

No núcleo de significação 6, temos “Inclusão de alunos com deficiência”. Na sequência, algumas manifestações dos participantes para exemplificar esse núcleo: EV2, “Tenho autismo, sempre montei e desmontei computadores e isso me chamou atenção no curso”;

EC3, “vi que tinha cursos de cão guia e me informei sobre outros cursos.”

A Educação Inclusiva é a efetivação do direito à educação para todos, presume que todos tenham as mesmas oportunidades, valoriza as diferenças, que envolvem as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, o que visa ao ingresso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008).

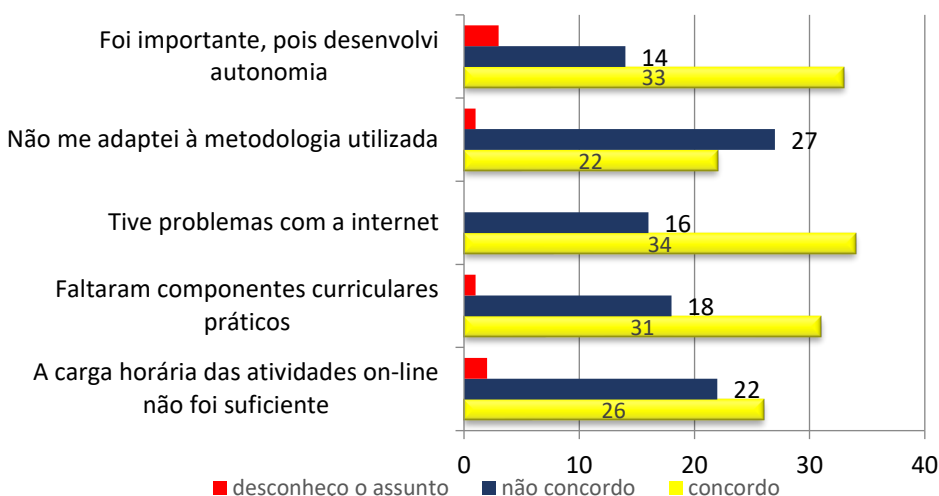
Os alunos também são amparados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que assegurou que crianças e jovens com deficiência frequentem escolas regulares e tenham respeitadas suas condições específicas. Alguns desses sujeitos precisam contar com auxílio em questões relacionadas à alimentação, higiene e locomoção. Em razão dessa demanda, essa política nacional prevê a atuação de Profissionais de Apoio em Educação Especial, no IFC existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, organizados para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes (BRASIL, 2008).

No núcleo de significação 7, temos “local mais próximo”. Algumas manifestações dos participantes: EV3, “pois fica perto da minha casa.” Houve um jovem que optou pela comodidade, pois mora próximo ao *Campus*, já conhecia o local.

6.3.2 Impactos da pandemia no processo formativo no IFC

Na questão 8 do questionário, foi solicitado: Considerando a pandemia da Covid-19, os jovens avaliaram o processo formativo nesse período, os alunos preencheram as questões manifestando se concordam, discordam ou se não tinham conhecimento sobre o assunto. No Gráfico 4, apresenta-se como foi o processo formativo durante a pandemia (os alunos puderam escolher mais de uma opção).

Gráfico 4 – Processo formativo durante a pandemia



Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Dos jovens que concordaram com as afirmações, a carga horária das atividades não foi suficiente para 26 jovens; faltaram componentes curriculares práticos para 31 dos entrevistados; 34 tiveram problemas com a internet; 22 não se adaptaram à metodologia utilizada e 33 relataram que desenvolveram autonomia para estudar, demonstraram um amadurecimento pessoal, pois necessitaram organizar seu tempo, suas tarefas e pesquisar conteúdos, além dos indicados pelos professores.

Entre os egressos que não concordam com as afirmações, a carga horária das atividades foi suficiente para 22 jovens; 18 não concordam que faltaram componentes curriculares práticos, 16 não tiveram problemas com a internet; 27 adaptaram a metodologia utilizada, 14 não concordam que esse modelo de ensino desenvolve a autonomia dos jovens.

Na análise geral vemos que a maioria dos jovens desenvolveu a autonomia para estudar durante a pandemia, uma vez que a carga horária foi suficiente, no entanto, faltaram componentes práticos e muitos tiveram problemas com a internet. A pandemia trouxe mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, alguns professores e alunos aprenderam a interagir por meio de tecnologias da educação, outros por meio de materiais impressos.

Na questão 9 destacamos a descrição dos dados relativos à pandemia e suas implicações na vida dos jovens. Na análise desses dados identificamos a dificuldade de adaptação, o adoecimento e também o desenvolvimento da autonomia, que foram

detalhados nos núcleos de significação que foram abordados na sequência do texto. O quadro com os núcleos de significação e o detalhamento do processo de análise das respostas os disponibilizamos no Apêndice D.

No **primeiro núcleo de significação** percebemos a **dificuldade de adaptação ao modelo de ensino-aprendizagem remoto e conciliar com outras atividades**, pois para muitos jovens houve ausência de acesso às tecnologias e a internet dificultou o acompanhamento das aulas *on-line* pelos estudantes. Nesse sentido, o IFC preocupou-se com a elaboração de materiais impressos, organização de conteúdos, contato e orientação para as famílias, buscando a continuação dos processos de ensino-aprendizagem.

Conforme ESR1, “Grande dificuldade de aprendizado no modelo remoto. Falta de saúde mental devido ao isolamento. Não realização de metas acadêmicas previstas”;

EV2, “meus pais trabalharam em casa tivemos que comprar mais *notebooks* dividir a internet, às vezes caía internet”;

EF3, “bem ruim, fiz aula pelo celular”;

EC7, “fiquei com medo, na televisão só aparecia mortes, meu pai trabalhava em casa, minha mãe saía para trabalhar no comércio.

EF1, “Senti falta dos debates, principalmente em Filosofia, que fazíamos na sala de aula, no *on-line* era difícil debater”.

Na roda de conversa, a egressa Ana relata:

No começo foi confuso, bagunçado, tinha gente que não tinha internet e foi passando o tempo e todo mundo se adaptando, estimulou os alunos a estudar mais, trouxe coisas boas o *Sigaa* (sistema da instituição) começaram a usar mais para entregar os trabalhos, e depois continuamos a entregar *on-line*, sem precisar imprimir.

Júlio complementa:

Segregando um pouco entre ensino e vida não foi um 180 foi um 360 graus e mais um pouco, mudou tudo, você não sai de casa, muda de presencial para distância, teve gente com ansiedade e depressão, na questão de ensino foi um tratamento de choque, os professores não estavam preparados, os alunos não estavam preparados, para nós abrimos portas de muitas coisas, como fazer um trabalho, elaborar, fazer essa transição foi um choque e creio que muitos desistiram porque não conseguiram fazer essa transição, o ensino sofreu muito, principalmente no começo, mas no final foi melhor do que eu achei que ia ser.

Giovani, “Apesar de todo o transtorno aprendemos a estudar por conta própria, eu ia estudar mais coisas, por minha conta aprendi muito, apesar da grande flexibilidade eu tentava entrar as sete até as cinco, como se estivesse no IFC.”

No **segundo núcleo temos os jovens que também tiveram que conciliar o tempo com outras atividades**. A EF1 relata

A pandemia acabou trazendo algumas mudanças na minha vida, pois ficando em casa e morando no interior eu tinha muito trabalho para fazer, passava a manhã e a tarde na frente do *notebook* assistindo às aulas e participando, pois sempre achei isso de extrema importância, até o fato de abrir a câmera. Porém, ao mesmo tempo que ficava na aula tinha que sair pra ajudar meu pai ou até mesmo fazer um parto de vaca, sem contar nas várias vezes sem internet ou sem energia elétrica.

EC2, “voltei pra casa tive que ajudar e pouco tempo para estudar.”

Para Daniela foi um transtorno, “tinha que ajudar no sítio, pois o serviço não parou e como estava em casa eu ajudava meus pais, pois tava uma correria.”

Nas manifestações dos participantes, verifica-se o fenômeno chamado “adultização”, que pode ser um fator de risco, onde o jovem possui um acúmulo de atividades, o trabalho, a escola, a família e a comunidade, não consegue lidar com as exigências inerentes a esses contextos, o que pode elevar seus níveis de estresse (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2003; DUTRA et al., 2009).

EV3, “Mas, mesmo com todas essas dificuldades, foram 2 anos, onde pude aprender muita coisa e ter uma boa base de estudos.”

Na roda de conversa, Leila destaca: “Fiz estágios e comecei a ajudar uma associação que dá aulas a crianças carentes aos sábados. Hoje trabalho com carteira assinada e me dedico ao trabalho voluntário.”

Cecília, “A vida no interior não para, tivemos que continuar cuidando dos animais, as atividades aumentaram, pois o leiteiro não vinha todos os dias, a ração às vezes atrasava, eu morava no *Campus* e voltei para casa.”

Conforme Marcos, “Foi um momento diferente, comecei a trabalhar mais na oficina do meu pai.”

A partir das manifestações desses jovens verifica-se que eles se adaptaram ao período de pandemia e iniciaram outras atividades que conciliavam com os períodos de estudo. As atividades que envolvem outras pessoas ou com a comunidade podem ser fontes de novos projetos de vida.

Para Maria, “vim de família humilde, não pensava em fazer um curso superior,

mas com a ajuda de meus professores e seus exemplos vi que era possível.”

Carlos, “Eu comecei a fazer uns bicos como entregador, para ajudar nas despesas da casa, moro só eu e minha mãe e ela tinha pouco serviço como diarista, mas agora consegui um emprego como técnico em uma construtora.”

Para esses jovens, o Instituto Federal trouxe muitas oportunidades, pois estavam em vulnerabilidade social que não tinham perspectiva de futuro, e agora um conseguiu emprego qualificado e a outra está na faculdade. É importante destacar que mesmo enfrentando uma pandemia alguns jovens conseguiram refletir e planejar seus projetos de vida.

No **terceiro núcleo de significação, destacamos os efeitos da pandemia na saúde dos jovens**: Algumas manifestações dos participantes para exemplificar esse núcleo: EV3, “Grande impacto negativo em aspectos psicológicos.”

ES1, “fiquei com medo na televisão só aparecia mortes, meu pai trabalhava em casa, minha mãe saía para trabalhar no comércio”;

EB2 “Tive que me organizar para realizar as atividades em casa, no lado pessoal foi difícil, minha avó faleceu de Covid”;

EF1 “Fiquei nervosa, tive que tomar remédios para depressão, fiquei triste com a pandemia e com muito conteúdo da escola”;

EL2 “Foi difícil, pois além da baixa visão tenho diabetes e não saí de casa.”

Na roda de conversa, Sara relata: “Tive depressão, ainda tomo remédios, foi muito difícil”;

Marta, “Tive que tomar remédio para depressão por medo de tudo, tinha medo de sair de casa, medo de reprovar, um pouco depois engravidei”;

Marcelo, “Estava triste, pois minha avó morreu durante a Covid, tínhamos uma tristeza em casa, foi muito ruim, não conseguia estudar.”

A pandemia trouxe mudanças na vida dos jovens. Conforme o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), há estimativa que um terço da população possa manifestar adoecimento mental, entre os mais frequentes estão depressão e estresse.

Os efeitos da pandemia na saúde do jovem desencadearam sentimentos de medo, angústia, o que fez com que o jovem tivesse dificuldades em conciliar os conteúdos escolares com as atividades de casa. A readaptação da família a esta realidade fez com que houvesse a reestruturação no microsistema. Conforme Frankl (1985, p. 42), “Se é que a vida tem sentido, também o sofrimento necessariamente o terá. Afinal de contas o sofrimento faz parte da vida, de alguma forma, do mesmo

modo que o destino e a morte. Aflição e morte fazem parte da existência como um todo.” É importante ressignificar as experiências, desenvolver a resiliência, buscar/continuar os processos proximais, interagir com as pessoas, buscar novos objetivos.

O desenvolvimento humano ocorre por meio de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um organismo humano biopsicológico ativo, em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente externo imediato. Para ser eficaz, a interação deve ocorrer com bastante regularidade durante períodos extensos de tempo. Tais formas perduráveis de interação no ambiente imediato são referidas como processos proximais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 797).

Na vida dos jovens, a Covid-19, que iniciou na China, em dezembro de 2019, e em janeiro a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, foi caracterizada como pandemia; no Brasil, a Portaria n. 188/2020 estabeleceu emergência. Em março de 2020 foi realizado um planejamento para dar continuidade às atividades escolares. O Parecer 05/2020 trouxe as atividades não presenciais como opção para a continuidade das aulas.

Esse tempo marcou a vida dos jovens, uma vez que houve mudanças ocorridas no **macrossistema** (leis), **exossistema** (emprego de pessoas da família), **mesossistema** (conjunto de microssistemas de determinada pessoa ou família, composta pela interação dos diversos ambientes, família, escola, grupos) e no **microssistema** (ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento, família, escola). Essas mudanças que ocorreram em pouco tempo fez com que os jovens passassem por um período de isolamento, posteriormente iniciaram as aulas *on-line*, conviveram com o medo da doença, houve perda de pessoas queridas, o que contribuiu com seu amadurecimento e influenciou os projetos de vida.

No **quarto núcleo destacamos Estratégias e autonomia para obter êxito nos estudos**. A pandemia trouxe mudanças significativas no campo educacional, que podem perdurar por meio do então chamado ensino híbrido (intercalando aulas presenciais com *on-line*), uso de tecnologias, aumento de materiais impressos e maior participação dos familiares nas atividades. Esse contato entre aluno, escola e pais pode ser um fator que trará benefícios, em longo prazo, para repensarmos os processos educativos. Por essa razão, precisamos unir esforços para uma educação que una o conhecimento, o desenvolvimento crítico, emancipatório, visando à

formação humana e aprendizado para além da dimensão cognitiva.

Segundo EF5, “Desenvolver habilidades que eu não tinha foi a grande mudança para minha vida; principalmente de autonomia em relação a fazer o meu tempo, organizar minha rotina de modo que eu não perdesse aquilo que eu realizava quando tínhamos a presencialidade e não acabasse por relaxar em relação à minha produtividade”;

EV1 “Muitas. Desenvolvi autonomia na vida”;

EF2 “como pensava em fazer o ENEM estudava os conteúdos do ensino médio e outros focados para prova (também inglês)”;

ESB1 “Gravei aulas e assisti muitas vezes para entender principalmente matemática”;

EL1 “Necessitei me adaptar a assistir às aulas e ler mais conteúdos, também trocar informações com amigos e professores pelos grupos de WhatsApp.”

Nas respostas dos jovens, analisamos que buscaram continuar seus estudos de forma reflexiva e emancipadora. Uma educação voltada à emancipação dentro da coletividade é uma “condição de possibilidade de uma sociedade democrática.” (AMBROSINI, 2012, p. 383).

Com o desenvolvimento da autonomia, os jovens aprenderam a organizar sua rotina, suas horas de estudo, a planejar com antecedência a realização de exercícios, a solucionar problemas e, assim, desenvolveram habilidades que provavelmente continuarão no decorrer do tempo e em suas próximas atividades, seja no trabalho ou no estudo.

Castro (2006, p. 51, grifo nosso) destaca que “Piaget usa o termo autonomia referindo-se à *submissão efetiva do eu às regras reconhecidas como boas.*” A autonomia é importante para o desenvolvimento de valores morais, em que a pessoa compreende sua essência, o respeito mútuo, cooperação e a reciprocidade.

Quanto às possibilidades de uma educação transformadora, em que os jovens consigam desenvolver autonomia e cooperação, destacamos que a metodologia necessita estar vinculada ao cotidiano dos alunos para que compreendam sua realidade sobre o campo social e político.

Em relação às instituições, na época da pandemia houve o desafio de compreender o ser humano e seu potencial, auxiliar a desenvolver a capacidade de cada educando, conhecer a diversidade, pois na mesma turma existiam várias realidades e compreender o contexto educacional faz com que as aulas (mesmo *on-*

line) sejam mais construtivas e dinâmicas, proporcionando maior conhecimento a todos.

No quinto núcleo destacamos os estudantes que necessitaram se adaptar às aulas *on-line*. Segundo os participantes: EV1, “fiquei em casa, dormia tarde, assistia mais, estudava na hora que queria”; EI1, “Vi vídeos no YouTube sobre conteúdos que os professores davam na aula e também outros sobre história, achei melhor que ir todo dia para as aulas.”

A época de pandemia foi um tempo de adaptações, alguns jovens se adaptaram bem, pois tiveram tempo disponível para estudar, tinham acesso a conteúdos da internet para complementar seus estudos. Notamos que esses jovens podem ter facilidade para realizar várias funções ao mesmo tempo, estudar, navegar na internet, desenvolver sua autonomia.

Bauman (1998, p. 105) destaca que “O contato face a face é substituído pelo contato tela a tela dos monitores; as superfícies é que entram em contato, ‘surfando’, o meio de locomoção preferido em nossa vida agitada”, essa geração demonstra uma nova visão de mundo, mais ágil e dinâmica, já nasceram em uma época de uso de tecnologias e necessitamos conhecer como pensam e agem.

Conforme Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 113), “O esforço de conhecer e reconhecer os estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola”, o que pode afastar as representações negativas presentes no senso comum, tais como, o jovem não tem interesse no futuro, não querem estudar, entre outros, que demonstram um desconhecimento sobre as juventudes.

No sexto núcleo destacamos a busca de um emprego para ajudar nas despesas de casa. Para ECO1, “difícil, minha mãe é diarista, ficou sem trabalhar, fez uns bicos eu fiz uns bicos pra ajuda e fazia aula no celular”;

EC2, “Eu comecei a trabalhar como diarista em algumas casas, minha mãe é diarista e até hoje faço uns serviços com ela”;

ES1, “Comecei a ajudar em uma casa de festas, como recreador infantil e até agora faço algumas festas que me ajudam a pagar o curso de Psicologia.”

Spósito e Tarábola (2017, p. 15) destacam que:

A escola faz juventude (Spósito, 2005; Dayrell, 2007)... As precárias condições de vida e as desigualdades estruturais persistentes (Tilly, 2000) não reservaram à maioria dos jovens a possibilidade da moratória. Na díade escola-trabalho, concomitância, alternância e intermitência (Madeira, 1986)

foram categorias importantes capazes de situar as condições de vida de ampla maioria da população juvenil brasileira. Fomos, assim, instigados a rever, de modo crítico, alguns conceitos básicos da Sociologia da Juventude na produção internacional como os de moratória, transição escola e trabalho, entre outros. Essas orientações permitiram, de algum modo, responder à célebre provocação de Pierre Bourdieu (1980): “a juventude é apenas uma palavra”. Por essas razões, grande parte dos estudos empreendidos optou pelo emprego da expressão “juventudes” para configurar desigualdades e diversidades entre os jovens.

Verificamos que em uma mesma instituição existem diferentes juventudes, pois há os que conseguiram somente estudar, há os que necessitaram trabalhar, há também os que não são nosso público-alvo da pesquisa, mas que desistiram ou pediram transferência para o ensino noturno para entrar no mercado de trabalho (geralmente precarizado). A pandemia por Covid-19 e a crise econômica agravaram esse problema, pois além dos problemas financeiros, havia o medo de contrair a doença.

No sétimo núcleo temos os jovens que tiveram que se adaptar à nova realidade, a jovem que ficou grávida, EC3 relata, “eu engravidei durante a pandemia, foi um período difícil”; a jovem não relatou quais foram os problemas, mas podemos compreender que houve mudanças em seus projetos de vida. Spósito e Tarábola (2017, p. 9) destacam que:

Poderíamos citar as relações de gênero e sexualidades, uma vez que os estudos sobre juventude pouco consideraram o significativo avanço no debate do tema nas pesquisas desenvolvidas nas Ciências Sociais e na área da Educação. As desigualdades que se declinam entre os jovens e as jovens, as tensões na definição das orientações sexuais apresentam peculiaridades nos vários momentos do percurso de vida.

É interessante que a instituição pense na educação preventiva (com foco na compreensão da sexualidade, drogas, saúde física e mental), a fim de que os jovens possam desenvolver **habilidades socioemocionais**, com foco na compreensão das emoções. Na busca da compreensão das emoções e no desenvolvimento integral dos jovens, podemos recorrer à Psicologia Positiva, enquanto concepção de ser humano e de mundo, em concordância com a Teoria dos Sistemas Ecológicos, compreende os processos que promovem o desenvolvimento psicológico humano e permite uma vivência saudável junto ao meio social. Dentro desse contexto, alguns fenômenos vêm sendo apontados como sistemas de construção saudável ao longo do desenvolvimento, em especial, a resiliência (KOLLER; LISBOA, 2007). Podemos

definir a resiliência como a capacidade que um ser humano, uma família, um grupo social, têm de se recuperar psicologicamente quando são submetidos a adversidades, enfrentando, transformando, superando e seguindo em frente.

Na roda de conversa que foi realizada no ano seguinte, a jovem relatou que “com a ajuda de meus pais consegui ingressar no curso de Pedagogia.” Colocou, também, que a escolha do curso se deve em razão de ler materiais sobre infância e educação e por ser uma opção a distância e que a família pôde pagar.

Para auxiliar nesse processo de Resiliência e minimizar os efeitos das situações de abandono, medo, angústia e depressão, podemos identificar os fatores de proteção que inibem a intensidade desse risco, como ter a possibilidade de contar com o apoio social e emocional, a instituição possui o apoio de Assistentes Sociais, Psicólogos e Técnicos no Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE), que entre outras funções objetiva implementar o atendimento integral e interdisciplinar ao estudante do IFC visando ao sucesso no processo de ensino-aprendizagem, à saúde, ao bem-estar, à permanência e êxito estudantil, promove também a articulação com a rede de serviços da região para o atendimento aos estudantes em situações que extrapolam a atuação dos profissionais da Instituição escolar, quando se fizer necessário. Em caso de maus-tratos ou extrema vulnerabilidade, pode ser acionada uma rede de proteção nos Centros de Referência de Assistência Social, Conselho Tutelar, onde o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a proteção integral à pessoa.

Em seus estudos sobre fatores sociais e pessoais que possam servir como proteção a jovens em situação de risco social e pessoal, Amparo et al. (2008, p. 165) destacam que: “os adolescentes apresentam processos de resiliência global (social, emocional e acadêmica), evidenciando a confiança em si mesmos e na rede composta por escola, família e amigos.” Na análise dos relatos, observa-se a necessidade de implementação de políticas públicas para essas populações que permitam o exercício e a significação de suas experiências positivas e protetivas.

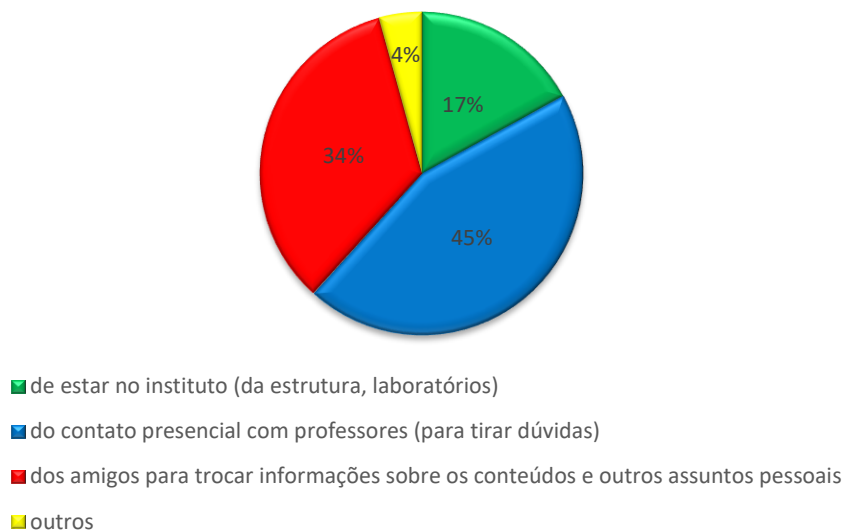
Dessa maneira, também houve no **oitavo núcleo, em que havia respostas incompletas**, onde os egressos não finalizaram suas ideias, o que pôde ser retomado nos estudos focais e analisado posteriormente.

Ainda no que se refere aos impactos da pandemia no cotidiano dos jovens, a questão 9a solicitava que se posicionassem a respeito de “como você se sentiu à época da pandemia em relação a não participar presencialmente das atividades

promovidas pelo Instituto Federal Catarinense – IFC”?

O Gráfico 5 traz a sistematização das respostas dos jovens.

Gráfico 5 – Do que sentiu falta na instituição durante a pandemia



Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Dos egressos que responderam, 34% sentiram falta dos amigos, para trocar informações sobre conteúdos e assuntos pessoais; 17% de estarem no instituto, da estrutura, laboratórios e 45% do contato presencial com os professores, para trocar informações; 4% relataram outros fatores, como sair de casa, ter liberdade. Os jovens sentiram mais falta dos colegas e professores, isto é, do contato com pessoas, de fazer parte de uma rede de apoio. Brito e Koller (1999) relatam que as redes de apoio têm influência direta sobre o desenvolvimento, é onde o jovem obtém os recursos necessários para enfrentar as contrariedades que o meio social lhe trouxe, nesse caso, a pandemia, o isolamento social.

Sabemos que na vida do jovem o Instituto Federal Catarinense faz parte do seu ambiente direto, *microssistema*, onde diariamente interage com professores e colegas, também é um mesossistema, pois no local se convive com outros pais, servidores e demais pessoas que pertencem à comunidade local. É na convivência que se intensificam as díades (entre professores e alunos) que contribuem para o desenvolvimento de ambos, dos jovens pelo seu amadurecimento, resiliência, no entanto, durante a pandemia, essas relações foram mediadas pela tecnologia e o microssistema familiar tornou-se um mesossistema, pois uniu a escola e trabalho dos pais.

No Quadro 14 apresentamos as respostas dos jovens quanto aos cursos iniciados após o ensino médio.

Quadro 14 – Cursos posteriores dos alunos

Administração	1
Engenharia Mecânica	2
Engenharia Civil	2
Engenharia Química	1
Fisioterapia	2
Direito	2
Medicina	2
Medicina Veterinária	2
Filosofia	1
Preparação para o ENEM e vestibulares	4
Enfermagem	3
Arquitetura	1
Psicologia	2
Design	1
Ciência da Computação	1
Cursos online voltado ao trabalho	3
Cursos de curta duração de áreas diferentes, Inglês, Música, Artesanato	4
Não estou estudando	3
Quero ir morar no Canadá, estou cursando inglês	1
Não estou realizando nenhum curso	4

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Dos egressos que responderam à questão, temos: 1 que cursa Administração, 2 Engenharia Mecânica, 2 Engenharia Civil, 1 Engenharia Química, 2 Fisioterapia, 2 Direito, 2 Medicina, 2 Medicina Veterinária, 1 Filosofia, 3 Enfermagem, 1 Arquitetura, 2 Psicologia, 1 Design, 1 Ciência da Computação, 5 estão se preparando para o ENEM e vestibulares, 3 estão fazendo outros cursos *on-line* voltados ao trabalho, 4 estão fazendo cursos de curta duração, Inglês, Música, Artesanato, 3 não estão estudando, 1 respondeu que quer ir para o Canadá e faz curso de Inglês e 4 não estão realizando nenhum curso.

Um dos jovens relatou que cursou técnico em Agropecuária e seguiu no mesmo *Campi* com o curso de Medicina Veterinária. Outro cursou Técnico em Elétrica e seguiu com Engenharia Elétrica. Bronfenbrenner (2011) destaca que as motivações da pessoa concorrem para o seu desenvolvimento biopsicossocial, mediante uma perspectiva ecológica de interações com o seu meio, por meio de movimentos cíclicos e dinâmicos, em um movimento em que a pessoa se desenvolve biopsicossocialmente, alimentada pelos aspectos cognitivos, socioemocionais e motivacionais. Essas motivações impulsionam o desenvolvimento pessoal, a busca pelo conhecimento, pelo *status quo*, por desejos de consumo e aquisição de bens,

entre outros. No caso desses jovens, aproveitaram a oportunidade de progredir em uma área que já conheciam, e com o curso superior poderão ter mais possibilidades de crescimento profissional.

Durante o processo de desenvolvimento, o estudante está em constante evolução, isto se deve à interação com o ambiente que se estabelece por meio de processos proximais, sendo esses padrões duradouros de interação com o contexto imediato, considerada a força motriz primária do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011). Vejamos alguns exemplos na instituição, o processo de ensino-aprendizagem é o período em que o estudante vivencia um ciclo de três anos de formação integral, que une teoria e prática em uma formação omnilateral.

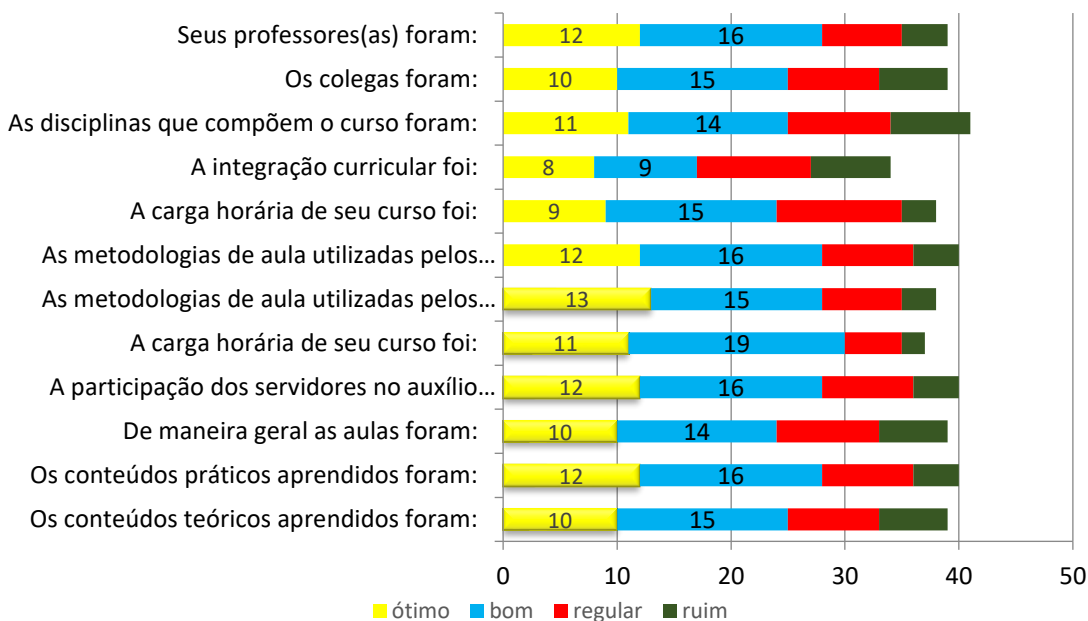
No decorrer do ciclo, o tempo é vivenciado de forma intensa, com aulas de manhã e à tarde e, em alguns casos, atividades à noite (alojamentos, eventos na instituição), os conteúdos são aprendidos de forma interdisciplinar, onde se busca conexão entre os componentes curriculares. Nesse ciclo, ocorrem transições ecológicas, matérias escolares, que fazem o jovem amadurecer, atividades extras (projetos de ensino, pesquisa e extensão, que se iniciam e se finalizam), estágios curriculares relacionados ao mundo do trabalho. Destacamos também que, de acordo com a teoria bioecológica, as atividades face a face, a integração, o dia a dia na instituição, o contato com pessoas, os ambientes de aprendizagem auxiliam no desenvolvimento integral do jovem.

Essa intensidade de atividades fez com que os jovens desenvolvessem a resiliência, isto é, a capacidade de fortalecimento, a busca pelo desenvolvimento de forças pessoais (KOLLER, 2007), para continuar suas atividades.

6.3.3 Avaliação dos cursos e atividades desenvolvidas no IFC

As respostas da questão 9b, que registram como os participantes avaliaram os cursos que frequentaram, encontram-se apresentadas no Gráfico 6 e no Quadro 15, seguintes.

Gráfico 6 – Analise as afirmações seguintes, avaliando o curso que você frequentou



Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Quadro 15 – Analise as afirmações seguintes, avaliando o curso que você frequentou

Durante o processo formativo:	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Os conteúdos teóricos aprendidos foram:	10	15	8	6
Os conteúdos práticos aprendidos foram:	12	16	8	4
De maneira geral, as aulas foram:	10	14	9	6
A participação dos servidores no auxílio pedagógico e técnico foi:	12	16	8	4
A carga horária de seu curso foi:	11	19	5	2
As metodologias de aula utilizadas pelos docentes dos componentes teóricos foram:	13	15	7	3
As metodologias de aula utilizadas pelos docentes dos componentes práticos foram:	12	16	8	4
A carga horária de seu curso foi:	9	15	11	3
A integração curricular foi:	8	9	10	7
As disciplinas que compõem o curso foram:	11	14	9	7
Os colegas foram:	10	15	8	6
Seus professores(as) foram:	12	16	7	4

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

No que se refere à avaliação dos cursos, as aulas, para a maioria dos participantes, foram avaliadas de maneira ótima e boa, a carga horária, em sua maioria, também foi ótima e boa, a metodologia e integração curricular também foram bem avaliadas. Isso demonstra que os jovens que concluíram essa etapa conseguiram perceber a importância da integração para uma formação omnilateral, em que foram trabalhados conteúdos teóricos e práticos. A avaliação ruim foi atribuída poucas vezes. Os colegas e professores foram muito bem avaliados pelos

egressos e destacados como importantes na realização desse ciclo.

Em uma análise do todo, percebe-se que houve mais participantes que avaliaram os quesitos, aulas, integração, professores, colegas, metodologia, carga horária, serviços pedagógicos, como bom e ótimo do que regular e ruim. Assim, observa-se que, no processo de ensino-aprendizagem, há inter-relação entre pessoa e contextos, e não decorre somente de aspectos psicológicos, mas como um todo. Compreende-se, dessa forma, que o desenvolvimento humano é resultante da inter-relação entre aspectos subjetivos e objetivos da ação humana, onde pessoa e ambiente (Instituto Federal), por meio da interação entre processo, pessoa, contexto e tempo, produziram mudanças e constâncias nas características psicológicas da pessoa ao longo do ciclo de formação (BRONFENBRENNER, 2011).

Destaca-se, considerando Bronfenbrenner (2011, p. 93), que entender o desenvolvimento humano é observar as inter-relações das forças biológicas e sociais e, nesse sentido, o Instituto Federal Catarinense constituiu um espaço de vivências que promove a autoestima, habilidades sociais e autoconfiança (POLETTI; KOLLER, 2008).

Podemos observar nos posicionamentos dos egressos aspectos importantes em relação às suas vivências no ciclo de formação e que podem contribuir para melhorar a qualidade dos cursos, para reelaboração dos projetos pedagógicos e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem.

Na Questão 9c do questionário solicitou-se uma apreciação quanto às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão oferecidas pela instituição. No Quadro 16, a organização das respostas dos jovens quanto à participação nos projetos de ensino, pesquisa e extensão e, no Quadro 17, a importância dos projetos (os alunos poderiam escolher mais de uma opção, por exemplo, durante o ciclo formativo participaram dos projetos e assistiram às apresentações):

Quadro 16 – Participação nos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão

	Realizei projetos	Assisti apresentações	Não conheço o assunto
A participação nos projetos de ensino	23	33	6
A participação nos projetos de pesquisa	22	32	9
A participação nos projetos de extensão	21	34	8

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

A participação nos projetos de ensino foi relatada por 23 egressos, foi assistida

por 33 e desconhecida por 6.

A participação nos projetos de pesquisa foi relatada por 22 egressos, foi assistida por 32 e desconhecida por 9.

A participação nos projetos de extensão foi relatada por 21 egressos, foi assistida por 34 e desconhecida por 8.

Com o cruzamento de dados, observamos que todos os jovens que realizaram projetos de pesquisa, também assistiram aos projetos dos demais estudantes, o que faz com que consigam ampliar seu olhar reflexivo sobre temas envolvendo ensino, cultura, sociedade, tecnologia, entre outros.

Quadro 17 – Importância dos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão

	Importante	Não importante	Não conheço o assunto
Projetos de ensino	34	6	5
Projetos de pesquisa	32	7	6
Projetos de extensão	31	6	9

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

A importância dos projetos de ensino foi relatada por 34 egressos, 6 acreditam não ser importante e 5 desconhecem o assunto.

A importância dos projetos de pesquisa foi relatada por 32 egressos, 7 acreditam não ser importante e 6 desconhecem o assunto.

A importância dos projetos de extensão foi relatada por 31 egressos, 6 acreditam não ser importante e 9 desconhecem o assunto.

Com o cruzamento de dados com as questões anteriores, observamos que os egressos que desenvolveram projetos de ensino, pesquisa e extensão acreditam que esses projetos são importantes para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. Notamos, também, que acreditam na formação envolvendo a tríade ensino, pesquisa e extensão, o que valida a experiência formativa integral, a formação omnilateral em que articula teoria e prática, bem como o trabalho como princípio educativo.

Em vista disso, a tríade ensino-pesquisa-extensão articula a pesquisa como princípio, a extensão como ação e o ensino como síntese, promove a Interação dialógica no desenvolvimento de relações entre o IFC e setores sociais, marcados pelo diálogo, troca de saberes, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade. Nessas relações transformadoras, que vêm de várias disciplinas, áreas do saber, áreas profissionais, assim como pela construção de alianças intersetoriais,

intraorganizacionais e interprofissionais, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa-inovação e extensão, considerando que as ações integradas adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, a integração dos conhecimentos, que contribuem para o desenvolvimento social, regional, e melhorias nas políticas públicas (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2020).

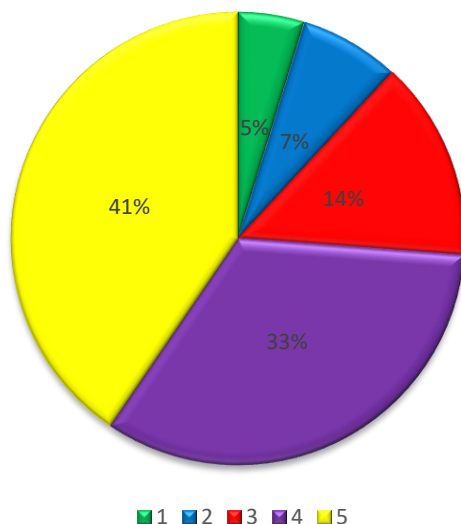
Nesses processos de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvem-se as díades entre os professores e alunos, sendo indicados como um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento do jovem e sua inserção nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, por meio dos seus encaminhamentos didáticos e metodológicos, são desenvolvidos os aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais durante toda a sua trajetória de aprendizagem.

Nessa trajetória, também, os laços afetivos estabelecidos nas atividades contribuem de maneira significativa no pensar, refletir e no desenvolvimento do estudante, sendo os professores e servidores que auxiliam para estabelecer essa conexão. Assim, o IFC é uma instituição, um local bioecológico de convivência, um ambiente direto para os jovens, *microssistema*, nas relações entre professor e estudante ou entre estudante-estudante, e para a comunidade escolar é um *mesossistema*, pois é um espaço de relações entre professores, alunos, pais de vários estudantes, direção, onde se intensificam as díades e os processos proximais e contribuem para *transições ecológicas*. Além de ter influência do exossistema, comunidade, vizinhança, sendo influenciado e influenciado pelo macrossistema, pela política, leis (BRONFENBRENNER, 2012).

6.3.4 Avaliação dos percursos formativos

No Gráfico 7, apresentamos as respostas dos jovens da questão 10 do questionário e que solicitava o posicionamento sobre os percursos formativos vivenciados na instituição.

Gráfico 7 – Analise e numere de 1 a 5 (sendo 1 como mais importante e 5 menos importante) as alternativas que se referem ao percurso formativo vivenciado no IFC, quanto à “formação teórica que o preparou para vestibular e ENEM”



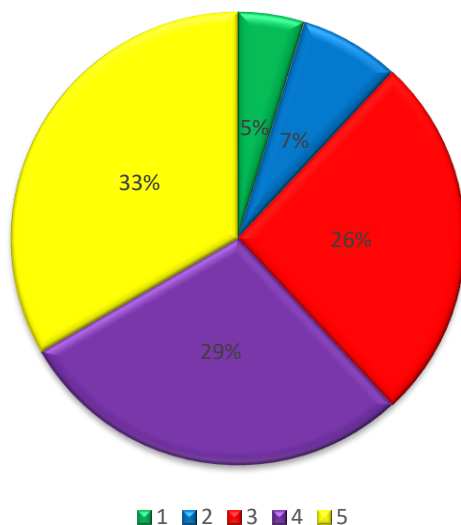
Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

O Percurso Formativo com foco em uma formação teórica, que prepara para provas e vestibulares, foi analisado como fator muito importante, equivalente a 5 para 41% dos egressos; com índice 4 de importância para 33%; 14% indicaram o índice 3; 7% indicaram 2; e 5% índice 1. Esses índices demonstram que os jovens se sentem preparados para novos desafios, em realizar provas e vestibulares e iniciar novos ciclos.

Na roda de conversa, os jovens detalharam como foi seu percurso formativo: Ana, “Eu achei legal que no último ano teve conselho de classe e foi pedido formação para o vestibular e foi inserido aulões para conteúdos de cursinhos, pois tem gente que não tem acesso a muitos materiais para preparação de provas”; para o Carlos, “Foi bom mas é interessante fazer mais provas de vestibulares nas provas para preparar melhor.”

No Gráfico 8, os posicionamentos dos participantes quanto a uma “formação cidadã, com foco em questões sociais e políticas”:

Gráfico 8 – Formação cidadã



Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

A formação cidadã, com foco para questões sociais e políticas, foi analisada como fator muito importante, equivalente a 5 para 33% dos egressos; com índice 4 de importância para 29%; o índice 3 para 29%; 7% indicaram 2; e 5% indicaram o índice 1, o que demonstra que os egressos valorizam uma formação que oportunize soluções e busque mudanças políticas e projetos para a melhoria na vida da sociedade.

Na roda de conversa, Leila destaca, “Foi muito bom, amadureci, tive contato com conteúdos de história, filosofia, sociologia uma visão de toda sociedade.”

Quanto às aulas que preparam para a cidadania, o Art. 205 da Carta Magna estabelece que “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.” (BRASIL, 1988).

A formação cidadã visa contribuir para uma sociedade democrática, respeitando os direitos e deveres da população, busca tornar as pessoas aptas a compreender e sugerir as políticas que fazem parte de sua vida.

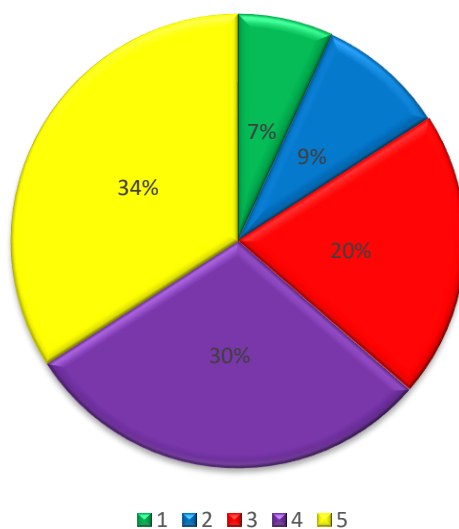
Com efeito, o papel a ser desempenhado pela escola seria o de elevar a capacidade teórica dos estudantes, desenvolvendo neles capacidade e atitude científica, valorização da aquisição de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, o que implica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O entendimento do que seja a educação formal, no entanto, de acordo com a classe dominante, tem a ver com a sua função de apenas “[...] moldar subjetividades humanas para facilitar as condições gerais do processo de acumulação da riqueza. [...] a escola ensina, mesmo quando

parece não ensinar”. (TAFFAREL, 2011, p. 140 apud FORNARI, 2017, p. 2010).

Assim, mesmo com as pressões das classes dominantes, necessitamos ter um olhar crítico, pois a educação continua sendo uma das únicas formas para obter êxito no decorrer da vida e o direito à educação necessita ser sempre mantido.

O Gráfico 9 apresenta a importância da formação voltada ao mundo do trabalho:

Gráfico 9 – Formação voltada para o mundo do trabalho



Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

A formação para o mundo do trabalho foi analisada como fator muito importante, equivalente a 5 para 34% dos egressos; com índice 4 de importância para 30%; 20% indicaram o índice 3; 9% indicaram 2; e 7% indicaram o índice 1, o que demonstra que, na visão dos jovens, a formação os prepara para os desafios do mundo do trabalho.

Na roda de conversa, Júlio coloca no que se refere à formação do IFC que: “Eu diria que é um híbrido, pois prepara para o trabalho, você é um técnico, tem enfoque na formação cidadã, mas também pelos professores, pela metodologia te dá um perfil acadêmico bom para seguir para uma formação superior.”

Marcos, “acho que o foco do IFC não é preparar para vestibular, mas para o mundo do trabalho, para a pessoa ter uma formação e conseguir trabalhar”, em outra fala destacou: “prepara para pessoa ter uma formação eu consegui trabalhar na oficina e continuo, trabalho na área e trago melhorias para os clientes e organizo o negócio

que meu pai já tinha.” Na roda de conversa, Giovani fala que “Prepara mais para o mercado do trabalho, para o vestibular eu estudei por fora, teve poucos aulões para vestibular, forma mais para trabalhar.”

Sobre o **mercado de trabalho**, no decorrer do questionário, alunos relataram trabalhar de entregadores, diaristas. Antunes (2006) relata que “diante da precarização do trabalho, são utilizados termos supostamente mais amigáveis, numa tentativa de iludir o trabalhador de que ele está mais próximo da empresa. Esse é um estratégia para esconder a realidade de subemprego e de redução de direitos.” Muitas pessoas que precisam trabalhar fazem um cadastro em um aplicativo e são nominados como “parceiro” ou “parceira” para designar os profissionais que prestarão o serviço (também utilizam incorretamente palavras, como empreendedor, ou autônomo, para renomear o trabalho precarizado). Destacamos que o foco neoliberal é formar pessoas flexíveis e adaptáveis e que podem ser substituídas com facilidade, observamos que com a modernização capitalista, há mudanças nas relações de emprego. Sobre essa questão, Mészáros (2011, p. 1005) destaca:

o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação racionalizadora não está mais limitada aos ramos periféricos de uma indústria “obsoleta”, mas abarca alguns dos mais desenvolvidos e modernizados setores da produção – da indústria naval e aeronáutica à eletrônica, e da indústria mecânica à tecnologia espacial.

Com as crises do capitalismo e do neoliberalismo, os trabalhadores enfrentam as dificuldades de se manter ativos no mundo do trabalho, houve crescimento nas atividades precarizadas, sem regulamentação. A pandemia levou os jovens a uma situação precária, conhecida como “uberização”, no entanto, esse fenômeno não se restringe somente a motoristas de “uber”, ou à utilização de aplicativos, engloba a flexibilização do trabalho e de décadas de políticas neoliberais que envolvem novas formas de organização do trabalho, eliminação de direitos do trabalho, integração de mercados, liberação de fluxos financeiros e de investimento (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 2008 apud ABÍLIO, 2021).

Quanto aos jovens que estão buscando uma vaga no mercado de trabalho, a situação também é complexa, nessa faixa etária entre 18 e 24 anos, a taxa de desemprego é de 31%; o percentual de desempregados nas juventudes costuma ser

duas vezes maior do que a média do país (IBGE, 2021). Na pesquisa *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*, dos 68 mil jovens de 15 a 29 anos participantes da consulta, 47% disseram que estão trabalhando, 36% estão procurando emprego (PORVIR, 2022).

Outro fato que é prejudicial aos jovens é que os aplicativos não são considerados empregadores dos jovens (o que os deixa desprotegidos das leis trabalhistas, em caso de acidentes, recolhimentos de impostos, ou contribuições para aposentadoria), os aplicativos são considerados uma ponte entre o trabalhador e o cliente, fornecendo os *softwares* para o trabalho.

Nas plataformas, o interessado se cadastra para a vaga e o aplicativo demonstra os locais disponíveis para o serviço que, posteriormente, terá o valor em sua conta, no entanto, não possui garantia de permanecer nesse trabalho e nem de sua carga horária e remuneração futura. Em pesquisa realizada com 270 jovens que entregam comida ou remédio usando bicicletas, 75% dos entrevistados tinham até 22 anos; 57% dos entrevistados afirmaram que trabalham de segunda a domingo, sendo que apenas 25% trabalham até 8 horas por dia; 75% dos entrevistados trabalham até 12 horas por dia, sendo que 30% pedalam mais do que 50km por dia. Em média, esses trabalhadores recebem R\$ 936 por mês (ALIANÇA BIKE, 2019 apud ABÍLIO, 2021).

Outros jovens destacam a preparação para o mundo do trabalho. E, nesse sentido, a manifestação de EV2, “Os 3 anos foram intensos de muito estudo e também aprendizagem, agora posso seguir na carreira de técnico agrícola e logo fazer um curso superior.” Nos Institutos Federais, vemos que a preparação para o mundo do trabalho tem o “trabalho” como um princípio educativo.

Com o avanço tecnológico, a sociedade do trabalho está se transformando na sociedade do conhecimento, com valorização da educação e da qualificação profissional, o que traz transformações nas relações de trabalho. Jovens com maior qualificação conseguem seu lugar no mundo do trabalho, onde é necessário, “não apenas fazer, mas fazer refletido, pensado.” (KOPNIN, 1978). Esses trabalhadores conseguem progredir, construir uma carreira, continuar seus estudos.

Em relação à necessidade de entrar no mundo do trabalho, Frigotto (2016, p. 64) relata que “o ensino médio integrado, em sua imperfeição política e conceptual, pode constituir-se numa modalidade e espaço de travessia para aqueles jovens da classe trabalhadora que tem pressa, por necessidade vital, de se integrarem

dignamente no processo produtivo.”

Em se tratando da formação para o mundo do trabalho, vemos que os processos proximais desenvolvidos na formação interdisciplinar proporcionam uma interação recíproca entre professores e alunos. Bronfenbrenner (2002, p. 46) destaca que “a participação nos processos de interação ao longo do tempo gera a capacidade, a motivação, o conhecimento e a habilidade para exercer essas atividades com outras pessoas e consigo mesmo.” A interdisciplinaridade e a união entre teoria e prática são exemplos de padrão duradouro de processo proximal, onde tem como base a interação progressivamente mais complexa com seus amigos durante a execução de atividades teóricas e práticas e os jovens se tornam agentes do seu desenvolvimento. Os ambientes de formação para o mundo do trabalho proporcionam ao jovem se tornar reflexivo e buscar um trabalho que tenha significado em sua vida.

A respeito da Formação para autonomia intelectual e criticidade, foi muito importante, equivalente a 5 para 26% dos egressos; com índice 4 de importância para 30%; 28% indicaram o índice 3; 9% indicaram 2; e 7% indicaram o índice 1. A maioria dos egressos deu notas máximas 4 e 5 e acreditam que essa formação desenvolveu sua intelectualidade e criticidade. Bronfenbrenner (2002, p. 43) destaca a relevância de uma formação para o desenvolvimento humano, “a escola é o ambiente com responsabilidade primária por preparar os jovens para uma participação efetiva na vida adulta”, para isso, é importante aprender sobre “sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no atendimento aos outros seres humanos.”

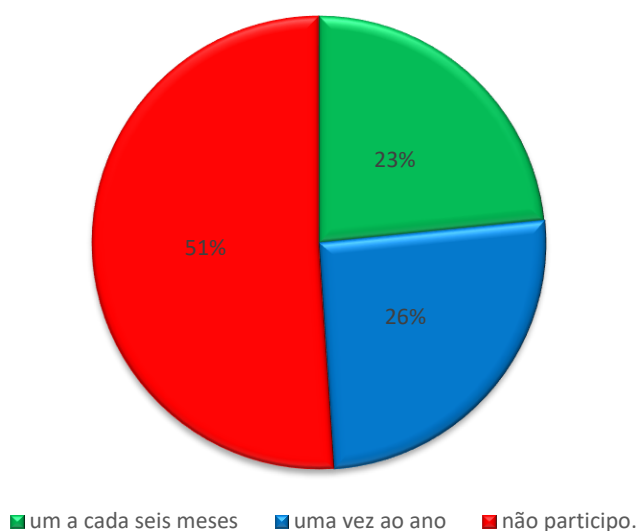
Na roda de conversa, os jovens detalharam como foi seu percurso formativo, aqui cabe a mesma resposta de Júlio: “Eu diria que é um híbrido, pois prepara para o trabalho você é um técnico, tem enfoque na formação cidadã, mas também pelos professores.”

Imbernón (2001, p. 39) destaca que o “objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.” Os Institutos Federais propõem uma educação emancipatória, que proporciona aos estudantes formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica, pautada pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica e cidadã, que os habilite a compreender que uma formação nessa perspectiva precede à qualificação técnica para o mundo do trabalho. Observamos que os processos proximais desenvolvidos na interação geram a capacidade, a

motivação, o conhecimento para uma autonomia (em que o jovem busque conteúdos além dos vistos na formação), para que possa traçar suas metas e, posteriormente, concretizá-las.

Quanto à questão 11, Gráfico 10, as manifestações dos participantes em relação à frequência na participação em congressos/eventos científicos relacionados à sua área de formação após o curso Técnico integrado ao Ensino Médio:

Gráfico 10 – Participação em Eventos



Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Para os egressos que responderam à questão, 51% não participaram; 23% um evento a cada seis meses; e 26% uma vez por ano. As experiências significativas que envolvem as feiras de conhecimento, as palestras, visita a museus, conhecer trabalhos de bombeiros, policiais, podem ser inspirações para projetos de vida.

Entre os eventos promovidos e de grande impacto para os jovens estão a Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI), que constitui-se em um evento científico destinado à divulgação de trabalhos de ensino, de pesquisa e de extensão. Com o cruzamento de dados pelo Nvivo e pela análise de conteúdo, notamos que muitos egressos que não participam de eventos mudaram de cidade ou estão desenvolvendo outros projetos de vida, estão em outra área na Universidade, estão trabalhando com pouco tempo disponível. Dos que participam, nota-se que continuaram em cursos superiores na instituição, ou ainda estão ligados a projetos ou comissões.

Notamos a transição escolar do jovem em seu microssistema (ambiente

imediatos) e no mesossistema (interação com a comunidade), com a saída do ensino médio e início da fase adulta. Bronfenbrenner indica que “ocorre uma transição Ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 22). Observamos que por mudarem de cidade, ou por estarem em outros projetos, a maioria, 51%, não participa dos eventos promovidos pela instituição. Isso pode ser reflexo de uma transição ecológica, que ocorre o desenvolvimento da pessoa, a troca de atividades na vida, por necessidade, por iniciar novos projetos, por mudanças em sua vida.

Os ambientes de formação proporcionam ao jovem se tornar reflexivo e traçar suas metas de vida, a formação integrada, com conteúdos teóricos e práticos influenciam o desenvolvimento pessoal, social e profissional do jovem. De acordo com Bronfenbrenner (2002), o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, sendo o nível mais interno o ambiente imediato, no mundo do trabalho vemos a importância das díades, das trocas e do trabalho em equipe.

6.3.5 Desafios e Potencialidades dos Cursos

Na Questão 12, os egressos avaliaram os Desafios x Potencialidades dos cursos que frequentaram:

Entre os **desafios manifestados** pelos jovens **no primeiro núcleo**, temos EAL1, “Mais participação dos alunos nas decisões dos cursos”;

EL1, “Os alunos precisam ser ouvidos”;

EV2, “Não poder fazer prova se faltar e não ter atestado”;

EF3, “A entrada foi por sorteio teve amigos que não conseguiram estudar na instituição, deveria ser para todos”;

EC3, “Mais aulas de apoio ou aulas extras”;

ESB1, “Mais trabalhos para recuperar nota, aulas pré-vestibular”;

ECO1, “Morar no *campus* foi difícil, ficar sem a família muitos dias”;

ES2, “Os representantes de sala, os conselhos o grêmio não conseguem melhorias para os cursos, os alunos deveriam ser mais ouvidos”;

EI1, “Deveria ter mais momentos para trocar ideias sobre os cursos”;

EF1, “o tratamento impessoal de alguns professores, a dificuldade em refazer

provas em caso de faltas.”

Os jovens relatam que não conseguiram fazer provas por não ter atestado no dia da prova, falta de contato com novos amigos, a dificuldade de adaptação ao internato, a falta da família no dia a dia, o auxílio que não aumentou durante o curso.

Quanto às representações estudantis, os jovens relatam que, muitas vezes, não são ouvidos, gostariam de ter mais representatividade, pois acreditam que têm opiniões que podem melhorar o curso. Spósito, Almeida e Tarábola (2020, p. 322) colocam que “Mesmo defendendo a existência dos grêmios, os jovens não deixam de tecer críticas ao seu funcionamento, sobretudo pelo distanciamento das representações e lideranças ante os demais alunos, indicando, ainda que de modo tênue, a busca por outros modelos.”

O Ensino Médio Integrado traz algumas modificações na vida do jovem, pois tem organização curricular com turno integral, conciliando ensino médio e técnico (aulas teóricas e práticas), participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Conforme Nonenmacher e Cambraia (2020), a sobrecarga pode ser agravada se não houver, de fato, integração curricular e trabalho articulado entre os componentes curriculares.

A participação dos egressos na pesquisa nos faz pensar em ações públicas e políticas visando à melhoria nas condições de entrada (pensar na entrada para todos, pois a entrada por sorteio ou por prova impossibilita muitos jovens de frequentarem as aulas), permanência (além das bolsas e auxílios, pensar em maneiras de manter os jovens na instituição, com atendimento pedagógico ou orientações (reforço) para os alunos que precisam, aulas extras, a fim de que possam tirar dúvidas, aulas pré-vestibular).

No **segundo núcleo temos “Preparar os professores para formação integral”**, onde EC2, “Teve professores que não ligavam se o aluno não entendia ou se era tudo mais difícil”; EV4, “Uns professores têm boa formação mas não explicavam.”

Medeiros e Pires (2015, p. 218) chamam a atenção para o fato de “Muitos profissionais que vêm de outras áreas para a docência, têm esta como um emprego, não como trabalho no sentido da formação humana ontológica.” Assim, facilitam para práticas alienadas e reprodutivistas que não contribuem com o trabalho enquanto práxis transformadora. Alguns percebem a docência simplesmente como um emprego, sem preocupação com a formação integral (MEDEIROS; PIRES, 2015).

Sabemos que em um nível de macrosistema, o sistema capitalista muitas vezes vê o trabalho como mercadoria e a formação possui práticas reprodutivistas, voltadas à execução de atividades, onde alguns planejam o processo de trabalho e outros o executam.

Outro ponto a ser observado nos Institutos Federais é a tecnologia, o termo “tecnologia” é definido como a aplicação prática das ciências objetivando a solução de problemas objetivos. Conforme Ruy Gama (apud PACHECO, 2011, p. 58), “a tecnologia moderna é a ciência do trabalho produtivo”, define também que “a tecnologia não é o fazer, mas sim o estudo do fazer [...], é o conhecimento sistematizado, é o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica.” Assim, Machado (2009, p. 12) relata que “A docência na educação profissional, não se faz sem a avaliação de opções tecnológicas, o que requer apreender conhecimentos tácitos e o estado da arte do desenvolvimento tecnológico”, o que busca compreender os problemas da sociedade e buscar soluções tecnológicas para os resolver.

Para Pacheco (2015, p. 60), quanto aos docentes que se inserem nos Institutos Federais é importante “[...] convencer jovens mestres e doutores se submeterem a uma formação que problematize sua prática, uma vez que nas universidades, de onde são egressos, a universidade não os preparou para perseguirem um processo de formação continuada, a não ser, quase que exclusivamente, em benefício próprio.”

Sabemos também que para o professor trabalhar com formação integral demanda de vivências, de aprimoramento de sua prática e isto requer tempo. Muitas vezes os profissionais tem uma formação técnica, depara-se com problemas escolares, como alunos em defasagem de aprendizado, alguns com resistência ao formato escolar, alunos indisciplinados e nem sempre sabem como encaminhar os problemas. Nesse contexto, o tempo faz com que as pessoas procurem soluções para essas divergências, com reuniões pedagógicas, com auxílio de outros profissionais, com estratégias de mudanças nos processos de ensino-aprendizagem.

No terceiro núcleo temos **“Preparação para provas com aulas extras que podem ser gravadas”**; para o EL2, “Uma sugestão é mais aulas extras com foco no vestibular, quem sabe gravadas para que possamos rever várias vezes”; e ESB1, “Mais aulas para vestibular.” Nesse mesmo núcleo podemos incluir dados das rodas de conversa, onde os jovens sugerem “Aulas extras (pode ser *on-line* ou com vídeos gravados) com preparação para provas seletivas e vestibular”. Júlio destacou que “Faltou questões para o vestibular, quando nós pedíamos a maioria sabia e trazia

algumas questões, mas acho que teria uma base completa se fossem trazidas mais questões. Para melhorar teria uma base completa pra o vestibular, para o mundo do trabalho e para o mundo acadêmico”; para Giovani, “Se você quer entrar em uma faculdade mais concorrida tem que estudar por fora, acho bom ter aulas extras”; Maria, “Gostaria de cursos de ensino médio que preparassem para áreas da saúde ou algo que eu aproveitasse para o curso de fisioterapia, quem sabe mais aulas *on-line* ou vídeos gravados para rever conteúdos.”

No **quarto núcleo temos “Cursos voltados à saúde e humanidades”**, onde o EV2 coloca que “Sempre quis fazer medicina e gostaria de um curso técnico na área da saúde”; EV1, “Cursos voltados à saúde, arte ou humanidades, mais dança, mais teatro, música.” Na roda de conversa, Maria destacou que “o ensino médio poderia ter técnico em enfermagem, para quem quer seguir na área da saúde, fiz cursinhos *on-line*, pois queria fazer medicina, como no Brasil tá muito caro e não passei na federal, estou estudando na Argentina.”

O mundo do trabalho engloba várias profissões, inclusive no catálogo Pronatec temos cursos voltados à saúde, as instituições podem pensar em cursos nesta área, que atenda à diversidade juvenil que busca por profissões que visam à coletividade, como Auxiliar de Farmácia de Manipulação, Auxiliar de Saúde bucal, ou Técnico em enfermagem, em radiologia.

Em relação à arte, ela nos faz refletir em todos os momentos de nossa vida, Segundo Frankl (1985, p. 28):

Arte no campo de concentração será possível isso? Claro, depende do que se chama de arte. Vale dizer que vez por outra havia inclusive teatro improvisado. Desocupava-se provisoriamente um barracão, improvisavam-se alguns bancos de tábuas e elaborava-se um "programa". E à noite vêm aqueles que passavam relativamente bem no campo, como por exemplo os Capos ou os que trabalhavam no depósito e não precisavam marchar para o trabalho externo; eles vêm para rir ou chorar um pouco, em todo o caso para esquecer. Apresentam-se algumas canções e recitam-se poemas, contam-se ou apresentam-se cenas cômicas, ou mesmo sátiras alusivas à vida no campo de concentração, tudo para ajudar a esquecer. E realmente ajuda! Ajuda a tal ponto que alguns prisioneiros comuns, não privilegiados, vêm para esse teatro mesmo exaustos da labuta do dia.

A arte está presente desde quando somos pequenos, seja por meio da música, dança; conforme crescemos vão se inserindo as pinturas, esculturas, teatro. Pacheco (2011, p. 11) destaca que “A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes

plásticas, o teatro e a literatura”, são novas formas de inserção no mundo do trabalho.

No **quinto núcleo temos “o auxílio financeiro”**; para o ERS1, “O auxílio que recebi não aumentou e as despesas cresceram.” A instituição possui Políticas de Permanência e Êxito a fim de auxiliar os jovens com as despesas financeiras, o recurso é por via de editais, o interessado se inscreve, envia documentos comprobatórios e, se aprovado, o dinheiro é depositado em conta corrente. O fator econômico é importante para que os jovens permaneçam na educação integral, pois muitos necessitam do valor para conseguir pagar seu transporte, almoçar, pagar materiais ou até ajudar nas despesas de casa.

No **sexto núcleo temos “Excesso de atividades e dificuldade de adaptação nesta forma de ensino”**; conforme EC2, “Carga horária muito grande, aula de manhã e tarde e à noite ainda tinha muitos trabalhos”;

EL1, “Aulas cansativas, manhã e tarde e às vezes no sábado”;

ECO3, “Conteúdos pesados em algumas matérias”;

EF3, “muitos trabalhos, quase desisti.” Para alguns jovens há um excesso de atividades, pois têm aulas todos os dias de manhã e tarde (às vezes também no sábado) e durante à noite tem as tarefas.

Na roda de conversa, Sara relatou: “Não foi muito bom, iniciamos, daí veio a pandemia, ficamos isolados, perdemos aulas práticas”;

Marta destaca: “tinha medo de reprovar de não tirar boas notas, foram anos bem estressantes”; em outra fala, “com a ajuda de meus pais consegui ingressar no curso de Pedagogia à noite e eles cuidam do meu filho.”

Entre as potencialidades dos cursos destacamos no primeiro núcleo de significação “Qualidade na educação, entrada no ensino superior e cotas da escola pública”; EF1, **“Formação para provas e vestibulares”**;

EV2, “O curso traz uma boa formação”;

EC2, “Um ensino de qualidade, gratuito”;

EC1, “Apesar de gostar da área humana ou da saúde o curso me ajudou a entrar na faculdade de fisioterapia, as cotas também foram importantes.”

Notamos que esses jovens buscaram uma formação entre as que estavam disponíveis nas instituições, se houvesse cursos voltados à saúde ou humanidades ou preparatórios para provas e vestibulares, teriam escolhido outra opção, no entanto, aproveitaram a oportunidade e obtiveram uma formação integrada, alguns usufruíram da política de cotas, que proporcionou novas possibilidades de futuro.

No **segundo núcleo de significação** temos a **“Formação integrada e importância das aulas práticas, dos jogos, feiras e interação com outros Campi”**;

o EF2, explicitou: “O curso foi bom, pois aprendi a teoria e prática, as aulas no laboratório foram ótimas”;

EV1, “Algo bom que motiva os alunos são os projetos, feiras e jogos no *campus* e em outros *campus*;

ECO2, “As aulas teóricas e práticas me fizeram entender melhor os conteúdos”;

EL1, “Os projetos de pesquisa e meu orientador me ajudaram a entender como se faz uma pesquisa.”

Na roda de conversa os alunos relataram que a união entre teoria e prática facilita a aprendizagem. Ana destaca que “o ensino prático deixava o aprendizado mais interessante e menos cansativo”;

Giovani, “Une a prática, você tem as práticas, foi um choque, pois teve a pandemia, mas com o tempo fui acostumando”;

Daniela, “Consegui aprender muito mais com as aulas no laboratório”;

Júlio, “Foi uma montanha russa de emoções, porque saímos de um período e fomos para dois períodos que aumentou muito, a existência da prática, foi bem proveitoso, uma experiência de vida.”

O ensino médio, “concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida.” (FRIGOTTO, 2008, p. 12). Evidenciamos que o ambiente influencia no desenvolvimento jovem, o ensino integral contribui para o desenvolvimento intelectual, para uma formação consistente, com atividades teóricas e práticas; para o microssistema, pois ajuda o jovem a ter uma formação consistente; contribui para o mesossistema, uma vez que a comunidade é beneficiada com cidadãos que possuem boa formação; o exossistema e macrossistema são beneficiados, pois, com o ensino integral, diminui a violência.

Entender em que comunidade a instituição está inserida é importante, pois revela traços da sociedade em que está inserida, e a formação de pessoas reflete em todo o contexto; após a formação, também trará benefícios à coletividade. Bronfenbrenner (1996, p. 43) ressalta que “nenhuma sociedade pode se sustentar muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no atendimento aos outros seres humanos.” Observamos a necessidade de pensar no outro e ter atitudes solidárias.

Damon (2009) também relata a importância de buscar uma sociedade em que tenham ações que beneficiem os outros.

O ensino integral contribui nas dimensões de desenvolvimento pessoal, social e moral, interligado e complementar com atividades diversificadas, como viagens de estudos, feira de conhecimento, jogos entre os *Campi*. Esse ciclo é um **tempo** que proporciona momentos de responsabilidade, no qual os jovens vivenciam novos **processos** com outras **pessoas**, em outros **contextos** e culturas. Essas trocas são enriquecedoras, proporcionam a possibilidade de vivenciar experiências que não seriam possíveis em seus *Campi*. Assim, os diferentes contextos proporcionam aos jovens um ambiente diverso que promove novos processos proximais e as suas inter-relações de reciprocidade.

O desenvolvimento pessoal ocorre no decorrer do ciclo, possibilidade de fazer novos amigos, conhecer outras culturas, frequentar ambientes diferentes do tradicional convívio social e a valorização pessoal contribuem de forma significativa para a evolução do indivíduo. As relações dos estudantes com o contexto em que estão inseridos podem influenciar ou serem influenciadas pela pessoa em desenvolvimento. O contexto é analisado por meio da interação de quatro níveis ambientais, denominados: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (POLLETO; KOLLER, 2008).

No **terceiro núcleo de significação** temos a “**busca pela inserção no mundo do trabalho**”; EL1, “Conhecer novas realidades e buscar construir uma carreira profissional”; ECO3, “O IF me ajudou a conseguir um estágio e depois assinaram minha carteira.”

Esses jovens observam o curso técnico como forma de ingressar no mercado, como algo imediato, faz o estágio e depois assina carteira e, no mundo do trabalho, como possibilidade de construir uma carreira em longo prazo.

No quarto núcleo destacamos as “feiras de estudos com objetivo de aprendizagem”. Para EF4, “As feiras em outros *campi*, as viagens de estudos é algo que me fez aprender”; para EI2, “Gostei das viagens de estudos, dos jogos escolares em outros *campi*”, essas viagens proporcionam trocas e a possibilidade de vivenciarem experiências que, muitas vezes, não seriam possíveis no seu microsistema. As viagens contribuem para o desenvolvimento pessoal e para o coletivo dos jovens, onde ocorrem processos proximais e inter-relações de reciprocidade com estudantes de outros locais.

Na roda de conversa vemos que Integração e feiras de estudos auxiliam na aprendizagem. Conforme Sara, “Acho interessante a integração entre os *campi*, as feiras, as viagens”; para Carlos, “Aprendi nas palestras, feiras nas conversas com alunos de outros lugares.”

A formação trouxe à vida dos jovens novas oportunidades (juntamente com ensino, pesquisa e extensão), que possibilitou aos egressos traçar novos projetos de vida, refletir sobre uma profissão, pensar em intercâmbio, em continuar seus estudos, em fazer cursos de línguas. Evidenciamos que nos contextos vivenciados pelo eu ecológico, temos fatores de risco (estresse) e de proteção (auxílio social e psicológico), nos quais os alunos foram acompanhados durante sua formação para minimizar as dificuldades do ciclo.

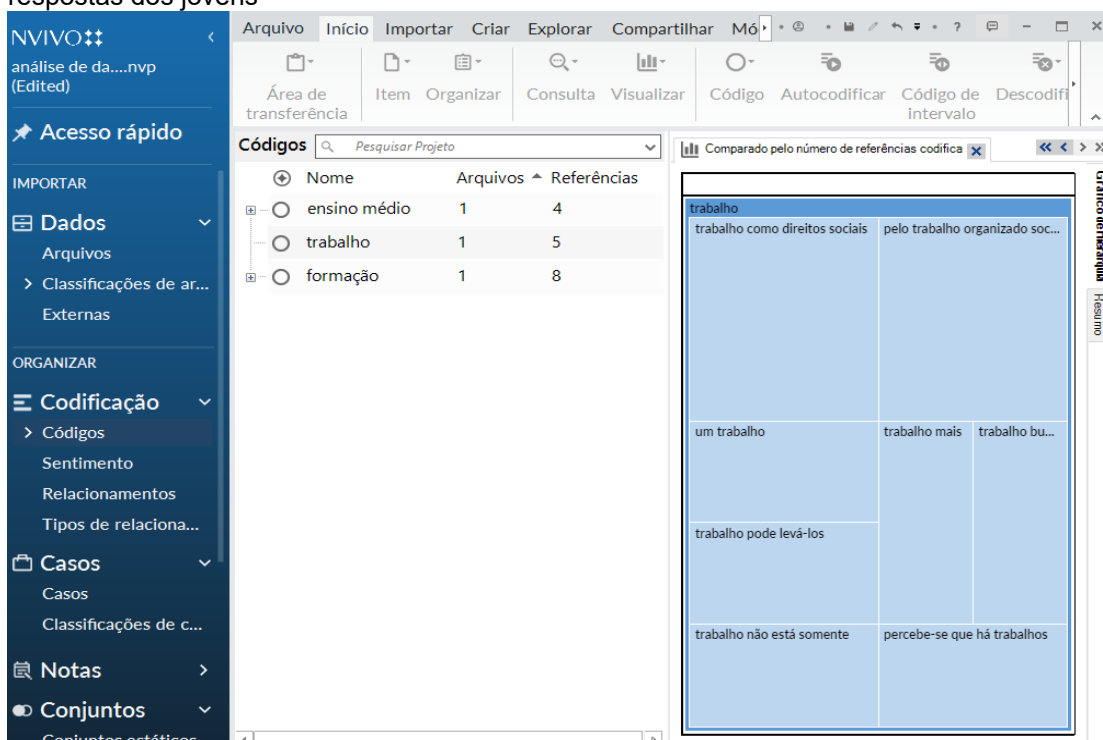
6.3.6 Análise internúcleos com auxílio do *software* Nvivo

Por meio das análises internúcleos (AGUIAR; OZELLA, 2013), onde tivemos o auxílio na organização dos dados do *software* Nvivo e como referencial teórico a Teoria Bioecológica, interligamos alguns dados importantes para a compreensão deste bloco de questões.

Inicialmente foram inseridos os dados no programa Nvivo, que auxiliou na codificação; as respostas de cada participante foram inseridas em pastas com seu nome, posteriormente, foram criadas as categorias de análise, com a ajuda do Nvivo as frases ou parágrafos foram classificados em cada categoria. Essa classificação foi realizada baseada nas respostas e na identificação das palavras-chave (comuns a vários entrevistados).

Após a identificação da categoria, foi selecionado com o *mouse*, de modo que fique destacado. Clicamos com o botão esquerdo do *mouse* sobre o destaque e escolhemos a opção “codificar seleção”, clicamos em “codificar em raiz/nó existente”. Para finalizar a ação de classificação é preciso escolher a categoria desejada e clicar em “ok”. Assim, cada trecho selecionado foi classificado em uma categoria, conforme dados a seguir:

Figura 9 – Análise de conteúdo, a partir do *software* Nvivo, com as palavras mais frequentes nas respostas dos jovens



Fonte: elaboração das pesquisadoras, a partir de projeto criado no *software* NVivo.

Após a codificação dos dados foram elaboradas as categorias de análise, ensino médio, trabalho e formação, que foram avaliadas com a ajuda do *software*, também por meio dos internúcleos (AGUIAR; OZELLA, 2013) e com o referencial teórico baseado na teoria bioecológica.

Na **categoria ensino médio**, a educação é omnilateral, visa à formação do jovem em suas dimensões objetivas e subjetivas, para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265). Pasqualli et al. (2021, p. 27) revelam: “Quando se pensa no Ensino Médio Integrado (EMI), alguns pressupostos devem ser imediatamente sublinhados e, neste espaço, destacam-se três deles, a saber: a ousadia na construção curricular, o trabalho como princípio educativo, bem como a pesquisa enquanto princípio pedagógico.” Assim, os jovens têm uma formação baseada na tríade ensino-pesquisa-extensão, que articula a pesquisa como princípio, a extensão como ação e o ensino como síntese (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2020).

Relacionado a essa categoria os jovens avaliam os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de forma positiva, destacam como importante a união entre

conteúdos teóricos e práticos e a formação interdisciplinar, que traz autonomia e amplia as possibilidades de escolhas futuras, como: podem entrar no mundo do trabalho como técnico, fazer vestibular para conquistar novos projetos de vida.

Enquanto pesquisadoras, verificamos que o ensino integrado é o oposto de práticas fragmentadas, isto é, nas quais os conteúdos não se relacionam, nas quais o aluno tem matemática, decora fórmulas, mas não sabe que essas fórmulas podem ser usadas na física, na química, não tem a parte prática em que aplique o que aprendeu. Assim, Ciavatta e Ramos (2012, p. 305-306) definem o integrado no sentido do inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou na unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, dessa forma, a preparação para o mundo do trabalho não está somente em um componente curricular, mas os conteúdos se integram ao currículo como um todo em que está presente a formação omnilateral.

Na **categoria Trabalho**, destacamos que tem a função educativa, com valores éticos-políticos, em que é um dever e um direito. Caracteriza-se como dever, pois todos devem colaborar na produção dos bens, e um direito, por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando-o em bens para sua produção (FRIGOTTO, 2018).

Em relação a essa categoria, os jovens ressaltam que os estágios podem auxiliá-los a ter um emprego, destacam que a formação proporcionou conhecer novas realidades e a possibilidade de construir uma carreira profissional. Percebem a diferença entre o mercado (precarizado, onde necessitam aceitar a vaga que estiver disponível) e o mundo do trabalho, com possibilidade de ter crescimento e seguir uma carreira.

Cabe o destaque de que nos núcleos de respostas, os conflitos, contradições, decorrentes de uma sociedade estruturada em torno do trabalho direcionado ao mercado e relações educacionais também pautadas pelo mercado, em que as vagas são precarizadas, sem direitos trabalhistas, como diarista, entregadores via aplicativos, foram enfatizados. Para alguns dos jovens, há perspectivas do mundo do trabalho voltado ao conceito de omnilateralidade em torno da educação, onde puderam trabalhar na área de formação e também conseguiram traçar novos projetos de vida, como ir para a Universidade, dedicar-se à família, pensar em ações coletivas.

Assim, a omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação, pois se refere a uma formação humana oposta à formação

unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho. Essa divisão social do trabalho vem de encontro à teoria bioecológica, pois as pessoas vivem em uma sociedade capitalista, onde os pais dos jovens de nossa pesquisa pertencem à classe trabalhadora. Dessa maneira, os jovens muitas vezes seguem o exemplo dos pais e buscam uma formação com foco no trabalho; muitos jovens colocam o trabalho em primeiro lugar nos seus projetos de vida, exemplo, ter um trabalho para depois poder viajar, ou para casar, ou para ajudar a família, ou para juntar dinheiro e mudar de país.

Figura 10 – Análise de dados conforme a utilização do *software* Nvivo

Nome	Arquivos	Referências
ensino médio	1	4
pandemia	1	3
trabalho	1	5
formação	1	8
uma	1	98
e buscar const	1	4
uma vez que	1	2
onde há uma i	1	3
formar uma fa	1	4
tenho uma na	1	2
e conseguir u	1	2
contribuir par	1	3
uma formação	1	2
valorizam um	1	2
ele esconde u	1	1

Fonte: elaboração das pesquisadoras, a partir de projeto criado no *software* NVivo.

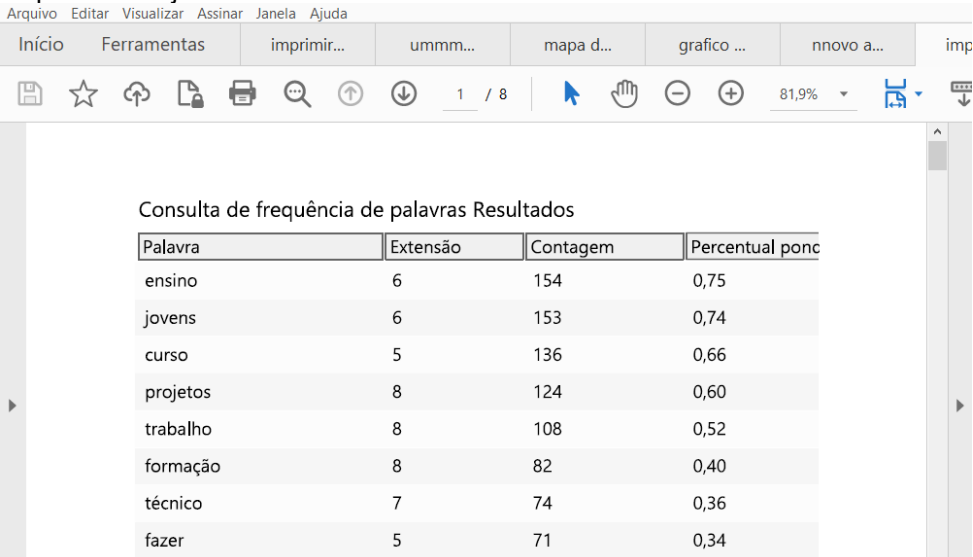
Conforme já abordado, o *software* não é capaz de realizar a categorização automaticamente, mas é uma ferramenta que auxilia a organização e separação dos dados de maneira que simplifica a visualização dos resultados. Após a classificação, é possível clicar sobre cada categoria e ver quais elementos estão classificados dentro dela. Na Figura 10, anterior, clicamos em formação, analisando como um todo, vemos que a instituição também possui uma educação emancipatória, de cultura geral, integrada à formação técnica, tecnológica e científica, pautada pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica e cidadã, em que o jovem pode ter consciência de seu lugar na sociedade.

Para os jovens, o futuro é algo a ser pensado. Quando entraram na instituição

fizeram sua escolha pensando em concretizar um ciclo e serem habilitados em uma formação de ensino médio e técnico. Muitos optaram pelo curso por indicação da família e de amigos, alguns interessaram-se pela proposta, pela sua realização no tempo de três anos, conseguir uma formação de ensino médio e técnico, sendo um diferencial para o mundo do trabalho.

A codificação também nos trouxe os dados mais relacionados pelos jovens, conforme Figura 11, a seguir:

Figura 11 – Análise de conteúdo, a partir do *software* Nvivo, com as palavras mais frequentes nas respostas dos jovens



Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponc
ensino	6	154	0,75
jovens	6	153	0,74
curso	5	136	0,66
projetos	8	124	0,60
trabalho	8	108	0,52
formação	8	82	0,40
técnico	7	74	0,36
fazer	5	71	0,34

Fonte: elaboração das pesquisadoras, a partir de projeto criado no *software* NVivo.

Na Figura 11 temos as colunas extensão, que se refere à quantidade de letras das palavras; a contagem significa quantas vezes apareceu no texto; e o percentual ponderado. Nota-se que as palavras mais citadas foram ensino, jovens, curso, projetos, trabalho, formação, técnico e fazer. Notamos que as análises internúcleos demonstram caráter complementar, que convergem os significados de uma escolha profissional no término do ensino médio baseada nos gostos, aptidões, idealizações e projetos de vida. No entanto, as escolhas foram afetadas pelo contexto peculiar dos municípios pequenos, para ter mais oportunidades os jovens foram a outros locais.

A BNCC destaca o ensino como forma de preparar os jovens para o exercício de uma profissão, no entanto, necessitamos pensar em uma formação mais abrangente, que una valores pessoais, sociais e coletivos, caso contrário, somente reproduzirá as mesmas desigualdades sociais. Os estudos de Bourdieu (1970) enfatizam que o ensino reproduz as desigualdades sociais, pois impede as classes

mais vulneráveis de progredir, por exemplo, os livros, os cursos, as melhores escolas têm mensalidades que os assalariados não conseguem pagar, de maneira que as pessoas em vulnerabilidade social possuirão menos oportunidades (muitas vezes abandonam o ensino médio para trabalhar, ou frequentam aulas que nada acrescentam em sua formação).

Entre os desafios atuais da educação está o de desenvolver a capacidade crítica de cada estudante para que não esteja submetido à exploração do mercado de trabalho, necessitamos de uma formação que os prepare para o mundo do trabalho onde tenha possibilidade de evoluir, construir uma carreira e concretizar seus objetivos.

Com a ajuda do *software* Nvivo, verificamos que o resultado da Nuvem de palavras da Figura 12 apresenta palavras que para a pesquisa em questão se tornam irrelevantes para a análise, como “seguir”, “também”, “outras”, “alguns”, as quais, sozinhas, não configuram um significado. Pela Nuvem de palavras é possível observar que aparecem em tamanho maior as palavras com o elevado índice de recorrência dentro do campo científico, como: “ensino técnico”, “formação”, “jovens”, “trabalho”, aparece também com frequência as palavras “egressos”, “professores”, “cursos”, “pessoas”, “conteúdos”. Percebe-se que o termo “Ensino Técnico”, como campo de estudo, está na centralidade da imagem. Em nosso contexto engloba no macrossistema as leis que organizam esse ensino; no exossistema, as relações entre os *campi*/Reitoria; no mesossistema as relações existentes no *campus* do jovem (professores, servidores, pais, comunidade); e no microssistema, os aspectos individuais da vida do jovem.

Figura 12 – Nuvem de palavras realizada a partir do *software* Nvivo, baseada na pasta com os códigos relativos a ensino integrado, considerando os 100 itens lexicais mais frequentes



Fonte: elaboração das pesquisadoras, a partir de projeto criado no *software* NVivo.

Nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, foram intensificadas as diádes, a **interação entre as pessoas – professores, estudantes** – com um ambiente caracterizado pela reciprocidade, com relações de aprendizagem, que vão além de conteúdos escolares. Evidenciamos que o processo de desenvolvimento não se limita a um **ambiente único, imediato (microsistema)**, ele inclui interconexões entre os lugares (mesossistema) em que a pessoa está inserida, o emprego dos pais, a comunidade em que está inserida, a igreja que frequenta, são influências externas e vêm de meios mais amplos que, direta ou indiretamente, influenciam na vida das pessoas.

Considerando os dados apresentados nesse bloco evidenciamos alguns aspectos que merecem atenção, entre eles, que o desenvolvimento da **pessoa** (jovem) foi baseado nos estudos, na formação omnilateral, na busca pelo alcance de seus objetivos. Nos **processos proximais** destacamos as atividades exercidas pelos jovens com a aprendizagem por meio das interações com professores e colegas; no **contexto** destacamos o Instituto Federal Catarinense, ambiente de interação e aprendizagem em vários níveis, e no **tempo** foi observada a evolução dos jovens nos três anos em que houve a duração do ciclo do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, inclusive a pandemia foi um dos fatores que trouxe maturidade e mudanças na vida dos jovens.

6.5 BLOCO 3 – ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PROJETOS DE VIDA

O objetivo do bloco 3 foi compreender quais projetos de vida constituíram metas para os jovens no decorrer do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, quais se concretizaram após o ciclo formativo. Damon (2009), em seus estudos, identifica quatro diferentes perfis de jovens, baseados no engajamento em projetos vitais: desengajados, sonhadores, superficiais e com projetos de vida (conforme explicado no referencial teórico). Nos estudos realizados por Damon (2009, p. 73), os jovens que possuem projetos de vida, geralmente, atribuem importância à influência de fatores, como: família, carreira, relações acadêmicas, fé, religiosidade, espiritualidade, esportes, artes, serviços comunitários, temas políticos/sociais como embasamento. Nos dados da pesquisa realizada, base empírica desta tese, alguns deles foram mencionados, conforme analisado no decorrer do texto.

A partir de Bronfenbrenner buscaremos entender, considerando o modelo PPCT, os diferentes aspectos que constituem a vida e o contexto em que vivem os jovens, e por meio de Damon (2009), descrevemos os jovens de acordo com seu posicionamento na questão – o que os jovens esperam do futuro – destacando os que ainda não definiram seus projetos de vida e os que já possuem projetos consistentes.

6.5.1 Jovens que não definiram seus projetos de vida

Neste subtítulo apresentamos as respostas dos jovens que manifestaram dúvidas e ainda não têm clareza de seus projetos de vida. **Os dados coletados foram organizados conforme os núcleos de significação, que expressam os pontos centrais das respostas dos jovens e analisados de acordo com suas semelhanças.** Aguiar e Ozella (2006, p. 228) destacam que “o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico.”

No primeiro núcleo de significação, destacamos os jovens que possuem dúvidas e estão em busca de um objetivo de longo prazo. Para EV2, “Procuro um curso que me interessa ou um emprego, quem sabe em outro lugar, por enquanto moro com meus pais, antes queria ser médico ou executivo, agora quero ir para o Canadá.”

Houve jovens que responderam de forma incompleta, como EC3, “eu queria

um emprego bom e ainda tô procurando.”

Na roda de conversa, João relatou “penso muito no futuro, acho que devemos viver os momentos sem ficar preso ao que vai acontecer.” Como indicadores podemos identificar que são jovens sem objetivos em longo prazo. No primeiro núcleo evidenciou-se jovens como parte da geração nem-nem, nem trabalham nem estudam.

Arantes (2020, p. 2) enfatiza que quando se pensa nos jovens brasileiros, a “falta de rumo e de compromisso, que trazem consigo a ideia de um vazio existencial, parece ser fonte de preocupação de muitos pais, educadores e profissionais da educação de modo geral.” Os chamados “nem-nem”: nem estudam nem trabalham, nem sabem o que querem, nem apresentam desejos, nem aspirações, nem metas, no entanto, necessitamos observar que diante do cenário atual (pós-pandemia, dificuldades econômicas), muitos jovens não conseguiram se inserir no mundo do trabalho e alguns não conseguiram continuar seus estudos. Sobre as dificuldades de pensar no futuro, Frankl (1985, p. 44) descreve:

A pessoa cuja situação não permite prever o final de uma forma provisória de existência também não consegue viver em função de um alvo. Ela também não consegue mais existir voltada para o futuro, como o faz a pessoa numa existência normal. Concomitantemente altera-se toda a estrutura de sua vida interior. Começam a aparecer sinais de decaimento interior como os conhecemos também de outras áreas de vivência. Numa situação psicológica idêntica encontra-se, por exemplo, o desempregado; também a sua existência se tornou provisória e também ele, de certo modo, não pode viver voltado para o futuro, em função de um alvo neste futuro. Pesquisas psicológicas sistemáticas junto a mineiros desempregados permitem analisar os efeitos deste modo deformado de existência sobre a percepção do tempo, sobre o tempo interior ou “tempo de vivência”, como se o denomina na psicologia.

Assim, com a dificuldade em pensar no futuro, em trabalho, surgem as incertezas, os medos de não conseguir formas de subsidiar suas necessidades básicas. À medida que o tempo passa, as contas aumentam e ocorrem sofrimentos psíquicos, como depressão, angústia, além das dificuldades sociais.

Sobre a saúde mental, o egresso EV6 destaca, “Foi cansativo, muitos trabalhos, todo dia apostilas para ler, pensava em desistir, tive que tomar uns remédios para dormir, muito pânico, angústia no peito, remédios fortes, agora quero descansar um pouco.” Podemos observar o adoecimento que pode estar relacionado às incertezas ocorridas durante a pandemia, juntamente com grande quantidade de conteúdos a serem estudados nesta fase de isolamento. No primeiro núcleo de

significação nota-se também o adoecimento do jovem.

Dados como estes também foram identificados em investigação realizada por Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020), relativos ao Instituto Federal Farroupilha, que relatam o “sofrimento/adoecimento”, inclusive se repetiram em vários estudantes, a “ansiedade” e a “depressão”. O estudo identificou, nos jovens, as dificuldades de adaptação à instituição, problemas de relacionamento, pressão por bom desempenho escolar.

É importante observar se os cursos estão sobrecarregando os jovens, fazendo com que alguns se desmotivem ou desistam dessa formação. Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1082) destacam, em sua pesquisa, com alunos do Pará, a crítica a “um currículo distante da sua realidade, pleiteando uma articulação maior entre os conteúdos e sua vida cotidiana.” A escola não vem possibilitando a compreensão de onde o jovem está inserido, sobre suas dificuldades de unir o estudo com outros aspectos (trabalho, doenças, principalmente depressão). Em ambas as instituições, as dificuldades que os jovens sofrem podem estar ligadas à adaptação, por muitas vezes ter de estudar o dia todo e ainda realizar trabalhos extraclasse à noite. Os alunos que residem em alojamentos tendem a sentir falta da família, fatores externos, problemas socioeconômicos, de origem pessoal, podem também interferir.

Dessa forma, é importante as instituições possuírem ações de auxílio aos jovens, quanto à saúde mental, pois estudar em período integral, ficar em internatos longe da família, pode ocasionar ansiedade, depressão e outras doenças, que poderão levar o jovem a abandonar essa etapa de ensino.

Houve um jovem com dúvidas, que não conseguiu expressar suas ideias, EF2: “Tudo que eu desejava dentro desse tempo pude concretizar, e ao longo dos 3 anos muitos outros apareceram”; não foi possível entender o que era esse “tudo”, na roda de conversa esse egresso não compareceu para que fosse possível compreender seus objetivos de futuro.

No segundo núcleo de significação encontramos os jovens com muitos sonhos, mas com dificuldade de colocar seus objetivos em prática. ECO5, “Fui pra lá querendo ajudar no sítio, ver o que tem de novo e melhorar a propriedade, agora tô tentando entrar em uma empresa maior para trabalhar como representante de produtos agrícolas no Mato Grosso, ou fazer um concurso.”

Damon (2009) destaca que os jovens são estimulados pela mídia a conquistas imediatas, dessa forma, o EC3 desmonstra que quer fazer muitas coisas, pois quer

obter sucesso, “entrar em uma empresa, ou fazer concurso”, não parece possuir uma meta clara, mas deseja obter sucesso em sua vida, pode ser para provar para si ou para os outros que concretizou seus objetivos.

EB1, “Tinha planos de estudar em outra cidade, mas depois optei por fazer o curso superior aqui”; para ER1, “pensava em voltar para o interior com meus pais agora quero ir trabalhar em uma empresa maior”; para EL1, “As chances vêm e dependem de nós, com meu esforço e objetivos venho alcançando meus sonhos, no futuro monto minha oficina.”

Na roda de conversa, Lohaine, “Penso que todos devem fazer coisas boas no mundo, deixar sua marca, eu quero fazer algo que ajude os outros, ainda não defini o que, mas quero”, relata uma meta importante de ajudar os outros, mas não tem objetivos de como colocará em prática. Damon (2009) destaca que os sonhadores imaginavam realizar projetos importantes para o mundo, mas não apresentaram metas realistas.

No terceiro núcleo os egressos que mudam constantemente seus propósitos, e com dificuldade de pensar ao longo do tempo. EF01: “ainda não tô estudando, comecei a trabalhar no comércio como vendedora para ajudar em casa, quero fazer uma faculdade, quem sabe aquelas a distância.”

ECO01 manifestou: “Possuía projeto de me preparar para o mercado de trabalho e estar em contato com as áreas de pesquisa e extensão, o que para mim era muito importante, pois acreditava serem algo a mais que me ajudaria e me valorizaria.”

O jovem EF3 explicitou: “Escolhi um curso das opções que tinha, mas se tivesse opções por um curso na área das humanas teria escolhido ou área da saúde.” Notamos a dificuldade desses jovens em definir metas para o futuro.

Na roda de conversa, Sara destaca “Eu quero tantas coisas, mas ao mesmo tempo não se ajeitam, gostaria de ir para uma cidade maior, ter emprego, ganhar bem e ter mais opções, meus amigos já estão trabalhando eu estou parada ainda.” Damon (2009, p. 87) faz uma análise sobre um jovem que pensava em construir uma carreira por motivos unicamente pessoais, “dinheiro e prestígio”, destaca que as motivações parecem válidas, mas precisará “compreender melhor o que está fazendo e por quê”, esses interesses são superficiais, precisará descobrir um trabalho que se dedique de “corpo e alma e se distinga nele.” (DAMON, 2009, p. 87).

Marcelo destaca “Estou pensando ainda no que fazer, fiquei um tempo parado

tomando remédio, agora quero fazer um curso superior, mas não sei qual.” Damon (2009) relata que na sociedade contemporânea, o jovem é estimulado a competir, a buscar sucesso, é comparado aos outros, no entanto, cada pessoa tem seu tempo e suas qualidades que devem ser respeitadas. As motivações imediatistas, muitas vezes, não contribuem para um projeto de vida, fazer um curso superior ou ir para outra cidade sem objetivos claros não fará com que se desenvolva um projeto.

Em outro grupo, destacamos os egressos **com dificuldade para pensar no futuro** e necessitam de um tempo para decidir. O estudante EF4: “quero estudar, mas comecei a trabalhar, preciso fazer outras coisas na vida, acho difícil pensar em algo agora.” Essa dificuldade de seguir em frente nos faz compreender o vazio existencial, descrito por Damon (2009), e a dificuldade de lidar com emoções, para ele o maior problema da juventude atual é a sensação de vazio generalizada, exatamente no momento em que deveria definir suas aspirações, procurar sua realização. Entre os fatores que podem explicar o vazio é a visão imediatista e competitiva representada pela mídia, que faz com que os jovens vivam em uma competição, que envolve satisfazer necessidades básicas, como moradia, educação e saúde e também a busca por *status*.

6.5.2 Jovens que possuem projetos de vida consistentes

No Quadro 18, a seguir, apresentamos as respostas dos jovens que demonstram as mudanças e as conservações nos projetos de vida. Nessas respostas estão os jovens que possuem projetos, isto é aqueles que encontraram algo significativo para se dedicar (DAMON, 2009).

Quadro 18 – O que os jovens esperam do futuro – projetos de vida consistentes

Pré-Indicadores – Egressos que possuem projetos de vida	Mudaram ou conservaram os projetos	Indicadores	Núcleos de Significação dos jovens que têm projetos de vida
Fiz o técnico em Informática, agora curso Ciência da Computação no mesmo Campus. Esta sendo bom, pois estou me aprofundando nos conteúdos, os professores também são os mesmos, pretendo continuar na área e me tornar professor, isso que nunca tinha pensado em ser professor.	Conservou seus projetos	Busca de realização em uma profissão	1 Esses jovens possuem projetos de vida e buscam seguir uma profissão
Pretendia cursar medicina ou algo da área da saúde, daí passei em fisioterapia,	Modificou seus projetos		

pretendo me formar e continuar vivendo por aqui			
ES "continuou a vontade de ser médica, mudou o país que estou realizando o curso (Argentina), por ser uma mensalidade que minha mãe consegue pagar	Modificou seus projetos		
Sou de família pobre e iniciei com o objetivo de conseguir um emprego bom, e consegui na área de informática	Modificou seus projetos	O curso preparou para o mundo do trabalho, pois puderam escolher	
No local onde vivo temos grandes indústrias de alimentos, meu pai trabalha na BRF, sempre trabalhou eu quis realizar o curso para trabalhar nesta empresa também	Modificou seus projetos		
Lute por todes as pessoas, quero ter meu direito de expressão, sou <i>gay</i> , sempre me senti diferente e quero uma sociedade igual, estou me preparando para cursar artes cênicas	Modificou seus projetos	Representação das pessoas LGBTQIA+	
Desde pequena queria trabalhar com misturas de perfumes, sabonetes, fiz química agora engenharia química	Modificou seus projetos	O projeto foi se consolidando no decorrer do tempo	
Sempre quis melhorar de vida, ter casa, carro, celular, todos tinham dinheiro eu não tinha, terminei os estudos, comecei a trabalhar e financiei um carro, ajudo a minha família	Conservou seus projetos	Trabalho e emprego, comprar bens, ajudar a família	2 Melhorar a situação de vida e Projetos econômicos e familiares
Consegui melhorar o sítio, trouxe novas vacas, ordenha e conseguimos vender mais leite, quero continuar trazendo melhorias e também gosto de cuidar de cavalos, quero continuar nesta área quem sabe veterinária	Conservou seus projetos	Melhorar o sítio e continuar os estudos na área	
Fiz o técnico em informática, quero montar minha loja, faço uns trabalhos, tenho uma namorada penso em formar uma família	Conservou seus projetos	Vontade de possuir uma empresa, ter sua família	
Na pandemia peguei umas entregas para fazer à noite, agora quero um emprego com carteira assinada	Conservou seus projetos	Precarização do trabalho	
Onde moro tem poucas oportunidades de emprego, a gente tem que ir para lugares maiores para ter emprego melhor	Conservou seus projetos	Mudança para cidades maiores para ter mais oportunidade	3 Busca de novas oportunidades de emprego, que se encaixam em projetos econômicos
Sempre quis morar em uma cidade maior, ter opção de teatro, música e consegui, hoje sou feliz em Florianópolis,	Modificou seus projetos		
Meus pais sempre investiram em cursos, inglês, música, esportes, eu sempre gostei e hoje me sinto preparada para seguir minha profissão de professora de Inglês, já fiz intercâmbio, também	Modificou seus projetos	Realização de cursos visando aprender mais Busca por uma carreira	4 Construção de conhecimento e projetos profissionais
Possuía projeto de me preparar para o mercado de trabalho e estar em contato com as áreas de pesquisa e extensão, o que para mim era muito importante, pois	Conservou seus projetos		

acreditava ser algo a mais que me ajudaria e me valorizaria posteriormente.			
Quero trabalhar como técnica de agropecuária e fazer uma faculdade, hoje faço cursinhos e quero fazer concursos	Conservou seus projetos		
Eu comecei no IF sem saber o que era e com o tempo aprendi que poderia fazer outras coisas, quero aprender ser um bom técnico e fazer engenharia elétrica	Conservou seus projetos		
Sim, foram modificados. Acabei por optar por uma vocação, o que me fez tomar um rumo completamente diferente dos planos iniciais. Entretanto, o projeto de sempre buscar conhecimento não mudou, pelo contrário se intensificou	Conservou seus projetos	O ensino proporcionou reflexões para o futuro, cursa Filosofia, pretende ser padre	5 Projetos Religiosos
Lutei para fazer medicina, sempre gostei de ajudar os outros, no Brasil era muito caro e não passei no ENEM, vim para Argentina minha mãe consegue pagar, no futuro pretendo ter meu consultório e me estabilizar economicamente	Conservou seus projetos	Ajudar os outros Mais oportunidades em outros locais	6 Projetos sociais e econômicos visando à coletividade
Fiz o curso pois queria um emprego para ajudar minha família, no segundo ano consegui um estágio e agora me registraram e consegui comprar móveis e ajudo minha mãe a pagar um automóvel.	Modificou seus projetos	Ajudar a família a melhorar de vida	
Entrei e queria fazer veterinária cuidar de animais de rua, o curso me ajudou fiz agropecuária	Modificou seus projetos		
Desde o ensino fundamental queria ajudar quem possui dificuldade ou deficiência, pois devido à minha baixa visão tive dificuldades para continuar estudando, estudo Direito para ajudar os outros	Modificou seus projetos		
Sim, pensava em ir para a faculdade, mas engravidei tive muitos problemas familiares e agora estou sem fazer nada me dedicando a meu filho	Conservou seus projetos	Embora a informante diga que está sem fazer nada sabemos que uma criança acarreta grandes transformações na vida e envolve projetos familiares	7 Focar em projetos familiares (filho), o que traz muitas mudanças na vida da jovem

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Quadro 19 – O que os jovens esperam do futuro destacados na roda de conversa – projetos de vida consistentes

Nome do jovem	Pré-Indicadores das rodas de conversa	Indicadores	Núcleos de Significação
Ana	fiz provas e vestibulares e vou cursar engenharia.	1 Esses jovens possuem	Busca por uma profissão
Giovani	Estudei bastante e passei na federal, vou cursar engenharia mecânica no segundo semestre.		

Marcos	“eu sempre quis fazer mecânica pois meu pai trabalha com isso daí fiz o técnico e quero fazer engenharia no futuro” em outra fala destacou “prepara para pessoa ter uma formação e consegui trabalhar na oficina e continuo, trabalho na área e trago melhorias para os clientes e organizo o negócio que meu pai já tinha”.	projetos de vida e buscam seguir uma profissão	
Leila	Comecei a trabalhar com carteira assinada, o curso técnico me abriu portas e agora sou voluntária em um projeto social em um bairro carente, penso em ajudar esse projeto a crescer		
Maria	Curso Medicina na Argentina, pretendo me formar, atender as pessoas, lutar para salvar vidas.		
Júlio	Estou cursando Psicologia em Videira, mas pretendo ir para uma Federal, ingressar na área acadêmica, ir para um centro maior, fazer um intercâmbio, pois a experiência de vida é maravilhoso, aprender novos idiomas, um curso a distância, exercer minha profissão, ajudar as pessoas a pensar em suas vidas.		
Carlos	Trabalho como técnico em uma construtora e no futuro penso em fazer um curso superior e ajudar minha mãe a comprar uma casa, também casar, ter minha família, ser um bom pai.	Melhorar suas condições de vida e ajudar a família	Projetos econômicos e familiares
Marta	Foi conturbado, engravidei, mas superei a depressão e agora curso pedagogia e pretendo trabalhar com crianças, acredito que posso contribuir para que tenham uma boa formação ... Vou dar às crianças a mesma formação que penso para meu filho.	Modificou os projetos de vida, busca auxiliar na coletividade	Projeto visando à coletividade
Luan	Antes não sabia o que queria, hoje me dedico à música, meu projeto é continuar cantando e levar mensagens positivas a todas as pessoas, iniciei na igreja e agora em festas, vou continuar seguindo essa minha vocação.		
Cecília	Estava em dúvida, mas agora sei que vou continuar com o cuidado com cavalos e de outros animais de grande porte, hoje curso veterinária quero seguir com o adestramento de cavalos, cuidando desses animais e lutar para que nos rodeios não haja maus-tratos aos animais.		

Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Na análise sobre a compreensão dos jovens que possuem projetos de vida, buscamos pesquisar seu aspecto transformador, capaz de modificar sua vida, em seus diferentes elementos, como objetivos, atitudes, percepções sobre qual o sentido da vida e preocupações com o futuro.

No contexto social, identificamos jovens que se preocupam com a sociedade, que buscam projetos que auxiliem a coletividade; no contexto político verificamos que procuram conhecer e aplicar as políticas públicas em sua vida, bem como ter ética na busca de suas metas. No contexto econômico observamos que buscam ter uma profissão em que consigam pagar suas contas e progredir na carreira.

Em se tratando de futuro, de projeto de vida, diferentes são os significados atribuídos, como *purpose*, para Damon (2009), de acordo com o dicionário de língua

portuguesa, Michaelis (2020), definido como “propósito, desígnio, intento, intenção, sentido, objetivo, finalidade.” Em Araújo (2009), o projeto de vida é baseado nos valores centrais e essenciais na identidade de um sujeito que considera a perspectiva de produzir consequências no mundo externo, por exemplo, ser bombeiro, seu trabalho impacta a vida de muitas pessoas, ser músico, também abrange a coletividade.

Devemos observar que a escolha pelas metas e por projetos de vida é algo particular de cada jovem, a escola pode orientá-los na busca por objetivos éticos, baseado em valores morais, porém a decisão em relação às suas escolhas cabe a cada pessoa.

Baseados no conceito e significados de projeto de vida, no **primeiro** núcleo de significação encontramos os “**Projetos de vida Profissionais**”. O estudante EV5 afirma: “Fiz o técnico em Informática, agora curso Ciência da Computação no mesmo *Campus*. Está sendo bom, pois estou aprofundando os conteúdos, os professores também são os mesmos, pretendo continuar na área e me tornar professor, isso que nunca tinha pensado em ser professor.” Verificamos que o jovem se identificou com o curso Técnico em Informática, que continuou na área e até tem o projeto de se tornar professor, provavelmente influenciado por esse sistema de ensino integrado. Destacamos também que o trabalho como professor desenvolve objetivos “além do eu”, pois impacta na vida de diferentes pessoas.

Em nossa sociedade, o trabalho é uma fonte de projetos de vida, uma vez que promove realizações em longo prazo. Colby (apud DAMON, 2009, p. 61) descobriu “que assalariados de todos os níveis de executivos, a operários, encontram no seu trabalho uma forma de contribuir para a sociedade e assumir responsabilidade por sua família.” Entre as fontes de propósito mencionadas pelos trabalhadores estão “fazer um bom trabalho, contribuir para a sociedade, sustentar a família, fazer diferença na empresa, ensinar ética para seus filhos, crescimento pessoal, autoexpressão.” (DAMON, 2009, p. 61).

Dos cursos voltados à área da Saúde; temos E6, que modificou seus projetos durante o ciclo de formação, “Pretendia cursar medicina ou algo da área da saúde, daí passei em fisioterapia, pretendo me formar e continuar vivendo por aqui (Mora em Florianópolis).” Cabe o destaque à importância do planejamento do futuro para os jovens, mas também a rede de proteção para estimular o otimismo, a resiliência e para favorecer a concretização de seus objetivos.

Na resposta de E13 verificamos que conservou seu projeto de vida, “continuou a vontade de ser médica, mudou o país que estou realizando o curso (Argentina), por ser uma mensalidade que minha mãe consegue pagar.” Em outra parte da entrevista relata: “Lutei para fazer medicina, sempre gostei de ajudar os outros, no Brasil era muito caro e não passei no ENEM. Vim para Argentina, minha mãe consegue pagar, no futuro pretendo ter meu consultório e me estabilizar economicamente.”

Na roda de conversa, a mesma jovem, agora a chamamos de Maria, explicou: “pretendo me formar, atender às pessoas, lutar para salvar vidas.” Essa resposta nos faz refletir sobre a dificuldade de passar em um vestibular pela federal, no alto custo do curso de Medicina no Brasil, e também quantas pessoas deixam de seguir essa profissão por não terem como arcar com esses custos. A jovem encontrou um meio de realizar seu objetivo, foi estudar em outro país, mas fica a reflexão: “quantos profissionais teríamos se houvessem mais políticas públicas que os ajudasse a concretizar esse projeto”? Isso poderia ser por mais vagas nas Universidades Federais, mais bolsas de estudos em Universidades pagas, ou financiamentos acessíveis às pessoas mais vulneráveis.

Nesse mesmo núcleo temos os **jovens que conservaram seus objetivos**. EF4 explicita: “Sou de família pobre e iniciei com o objetivo de conseguir um emprego bom, e consegui na área de informática.” Nos indicadores destacamos que o curso o preparou para o mundo do trabalho, pois tiveram a opção de escolher onde trabalhar. EA2 ressalta: “desde pequena queria trabalhar com misturas de perfumes, sabonetes, fiz química, agora engenharia química.” Como indicadores destacamos que esse projeto foi se consolidando no decorrer do tempo.

Na **roda de conversa**, Ana relata: “fiz provas e vestibulares e vou cursar engenharia”, enquanto Giovani informou que “Estudei bastante e passei na federal, vou cursar engenharia mecânica no segundo semestre.” Marcos menciona: “eu sempre quis fazer mecânica, pois meu pai trabalha com isso, daí fiz o técnico e quero fazer engenharia no futuro.” Gardner (1983 apud ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 69) traz o conceito de o “bom trabalho” ou “*GoodWork*”, que procura mostrar que nada adianta sermos pessoas capacitadas intelectualmente, se não atuarmos de forma ética, responsabilizando-nos por nós mesmos, pelos outros, pelo nosso local de trabalho, pela coletividade, esses projetos de vida são baseados no engajamento.

Os jovens demonstram valores éticos, responsabilidade de enfrentar suas decisões, a liberdade e autodeterminação de agir conforme sua vontade. Se cada

pessoa agisse de acordo com seus objetivos, exercendo sua profissão, beneficiariam também a sociedade.

Quanto à realidade das cidades catarinenses, ECO4 relata: “No local onde vivo temos grandes indústrias de alimentos, meu pai trabalha na BRF, sempre trabalhou, eu quis realizar o curso para trabalhar nesta empresa também, depois do curso consegui uma vaga.” Para a estudante, cursar o técnico já era parte de um projeto de vida, uma etapa na sequência da vida adulta, o *campus* do egresso forma técnicos há mais de 50 anos. Conforme informações do Instituto Federal Catarinense (2019), o “Campus Concórdia iniciou as atividades pedagógicas em março de 1965, como Ginásio Agrícola, tendo seu funcionamento autorizado pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967”, formou a primeira turma em 1968.

Os cursos dessa região consideram os arranjos locais e o potencial econômico, o que faz com que haja vagas de emprego e a possibilidade de construir uma carreira, levando os jovens a desenvolverem projetos de vida na região. Isso demonstra adaptação ao mesossistema (local e pessoal), demonstra também a importância da verticalização do ensino. A educação verticalizada significa que o estudante pode cursar todas as etapas da educação profissional e tecnológica em uma mesma instituição, desde o curso técnico, de nível médio, até a pós-graduação. O PDI do Instituto Federal Catarinense (2019, p. 54) destaca que “a verticalização dos cursos no IFC viabiliza o compromisso com a formação continuada na perspectiva da formação ao longo da vida.” Assim, possui uma política de ensino que envolve desde a qualificação profissional até a pós-graduação.

Nesse mesmo núcleo, de projetos profissionais, temos a participação de um(a) jovem LGBT; EB2 utilizou a linguagem neutra e relatou: “Lute por *todes* as pessoas, quero ter meu direito de expressão, sou *gay*, sempre me senti diferente e quero uma sociedade igual, estou me preparando para cursar artes cênicas.” Percebemos o engajamento social, a busca por direito. O engajamento configura-se como uma oportunidade de, por meio da ação e experimentação, criar uma ética de responsabilidade e solidariedade (HAERTEL, 2018). Os pesquisadores Spósito e Tarábola (2017, p. 12) destacam que:

As lacunas nos estudos de gênero também são encontradas nas pesquisas sobre as expressões coletivas e organizações Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT). Como demonstra a pesquisa de Marcelo Daniliauskas (2016), há um forte aspecto geracional demarcando os espaços e as formas de participação e engajamento de pessoas LGBT:

enquanto o âmbito mais institucionalizado de sociabilidade e atuação LGBT é marcadamente controlado por adultos (como os que se encontram em partidos, sindicatos, secretarias e outras formas de organização das políticas públicas voltadas ao setor), as organizações *de, para e por* jovens LGBT são muito heterogêneas, adotando estratégias de reconversão do processo de socialização (compulsoriamente heterossexualizada), sobretudo pela via da convivência entre pares.

As respostas desse núcleo indicam que os egressos possuem projetos com valores éticos, como responsabilidade de enfrentar suas decisões; a liberdade e autodeterminação de agir conforme sua vontade e necessidade; com valores morais, buscam de alguma maneira melhorar o mundo, tentando melhorar a situação da família, da comunidade e sociedade, pois entendem que fazem parte de um microssistema (eu e família), que tem influência do mesossistema (escola), que tem influência no exossistema (emprego dos pais), influencia e é influenciado pelo macrossistema, em seus ambientes culturais, estrutura social e política, compreendendo o tempo, onde ocorre a passagem para a vida adulta, ou mudança de cidade, ou início de um emprego.

No **segundo núcleo “Melhorar a situação de vida e Projetos econômicos e familiares”**, EV2 afirma: “Sempre quis melhorar de vida, ter casa, carro, celular, todos tinham dinheiro eu não tinha, terminei os estudos, comecei a trabalhar e financiei um carro, ajudo a minha família.”

ECO2, “Conseguí melhorar o sítio, trouxe novas vacas, ordenha e conseguimos vender mais leite, quero continuar trazendo melhorias e também gosto de cuidar de cavalos, quero continuar nesta área, quem sabe veterinária.” É importante o jovem ser protagonista e desenvolver as competências socioemocionais, fazer boas escolhas e agir para o bem comum, agir de forma positiva (PORVIR, 2022).

Marcos destacou que o ensino auxiliou nos objetivos que já possuía, “prepara para a pessoa ter uma formação e conseguir trabalhar na oficina e continuo, trabalho na área e trago melhorias para os clientes e organizo o negócio que meu pai já tinha.”

EF1 menciona: “Na pandemia peguei umas entregas para fazer à noite, agora quero um emprego com carteira assinada.”

E EV1 ressalta: “Fiz o técnico em informática, quero montar minha loja, faço uns trabalhos, tenho uma namorada penso em formar uma família.” Esses jovens estão amadurecendo seus objetivos, as dificuldades também fazem a pessoa desenvolver a resiliência e lutar por projetos de vida. Em Damon (2009, p. 89), evidencia-se a ênfase de que “um projeto de vida pode evoluir para um interesse novo

ou ampliado, por exemplo alguém louco por programação de computadores interessasse em montar um negócio da tecnologia de *software*.” Esses jovens estão buscando concretizar seus projetos de maneira ética e buscando melhorias sociais.

Neste **núcleo houve jovens com projetos modificados**, antes a jovem relata que não havia pensado no futuro, teve depressão durante a pandemia, depois ficou grávida, agora está se reestruturando, com a ajuda dos pais.

EC3 relata que “Foi conturbado, engravidei, mas superei a depressão e agora curso pedagogia e pretendo trabalhar com crianças, acredito que posso contribuir para que tenham uma boa formação.” Em outra fala, “Vou dar às crianças a mesma formação que penso para meu filho.” Passar por dificuldades, às vezes faz com que as pessoas pensem em objetivos que ainda não haviam pensado. No caso da jovem, começou a pensar mais na coletividade, pensou no desenvolvimento do filho e isso a motivou a cursar Pedagogia, para que possa auxiliar no desenvolvimento de outras crianças.

No ano seguinte, na roda de conversa, EC3 menciona: “com a ajuda de meus pais consegui ingressar no curso de Pedagogia à noite e eles cuidam do meu filho.” “Quero transmitir aos meus filhos as coisas que meu pai me ensinou e mostrou, e quero que isso continue, que a tradição de minha família seja continuada.” Damon (2009, p. 88) destaca que os projetos de vida se modificam, em alguns momentos os objetivos mudam, voltam-se para a família, fé, trabalho ou auxílio à comunidade, o que era central torna-se periférico.

Araújo (2007) aborda que os valores podem ser centrais, com maior carga de sentimentos, ou periféricos, menor carga de sentimentos, por exemplo, um jovem que viveu experiências positivas na escola reconhece a sua importância para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, essa posição influencia em suas ações e concepções de mundo. Quanto aos valores periféricos, sugere o exemplo de conciliar o estudo com outras atividades. No decorrer da vida pode haver modificações na maneira como vemos o mundo e os “valores centrais podem tornar-se periféricos” e os “periféricos passam a ser centrais.” É uma relação complexa que envolve as diferentes dimensões constitutivas do ser humano: biológica, cultural/social, afetiva e cognitiva, no caso da jovem, a maternidade tornou-se central e os estudos passaram a ocupar o lugar de periféricos.

Observamos que a maternidade dá início a novas metas, é importante pensarmos em uma rede de apoio para que essas jovens não desistam de seus

objetivos. Da mesma forma, Koller (2007) relata a importância de os jovens buscarem sentimentos positivos e não se frustrarem diante dos não ou das dificuldades, assumirem os riscos e lutarem diante das adversidades. Essa rede de apoio pode estar presente na família, professores, colegas e *pessoas* do seu convívio (microssistema e mesossistema), o que demonstrou a importância das relações interpessoais no apoio à jovem que teve seus objetivos modificados em decorrência de um fato maior.

No estudo de Araujo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 83), os autores destacam o projeto Mãe-menina, em que um grupo da USP criou um portal onde são oferecidos conhecimentos sobre customização de roupas, em que as jovens poderiam adaptar as próprias roupas para as mudanças do corpo na gravidez. Também tem depoimentos de pessoas que enfrentaram essa situação, superaram as dificuldades, tornaram-se bem-sucedidas pessoal e profissionalmente.

No terceiro núcleo temos “Busca de novas oportunidades de emprego, que se encaixam em projetos econômicos”. EF1 relatou mudanças nos projetos: “Onde moro tem poucas oportunidades de emprego, a gente tem que ir para lugares maiores para ter emprego melhor.” A trajetória do ensino médio trouxe influências no contexto e nos processos dos jovens neste tempo (três anos de convivência). O fator tempo demonstra o amadurecimento do jovem, chegou com alguns objetivos e foi modificando e aperfeiçoando, traçando metas, pensando no social e definindo seus projetos de vida, um deles é a busca por novas amizades, novos contextos.

Nesse núcleo, em relação à conservação, EV3 menciona, “sempre quis morar em uma cidade maior, ter opção de teatro, música e consegui, hoje sou feliz em Florianópolis.” Koller (2015) também reconhece que os sentimentos positivos e a gratidão são importantes para o desenvolvimento do jovem, a positividade ajuda os jovens a lutar por um mundo melhor; o sentido da vida, relacionado com a reflexão do jovem sobre seu lugar no mundo, sobre sua história pessoal, e como suas relações são influenciadas pela família, escola, amigos e sociedade.

No quarto núcleo destacamos “Construção de conhecimento e projetos profissionais”. EF3 relata: “Meus pais sempre investiram em cursos, inglês, música, esportes, eu sempre gostei e hoje me sinto preparada para seguir minha profissão de professora de Inglês, já fiz intercâmbio, também.”

EV3, “eu comecei no IF sem saber o que era e com o tempo aprendi que poderia fazer outras coisas, quero aprender ser um bom técnico e fazer engenharia elétrica.”

EC2, “Possuía projeto de me preparar para o mercado de trabalho e estar em contato com as áreas de pesquisa e extensão, o que para mim era muito importante, pois acreditava serem algo a mais que me ajudaria e me valorizaria posteriormente.”

ECO1 “Quero trabalhar como técnica de agropecuária e fazer uma faculdade, hoje faço cursinhos e quero fazer concursos.”

Verificamos nas respostas dos egressos que para alguns deles o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio abriu portas para outros projetos de vida, isto é, não pretendem se inserir imediatamente no mundo do trabalho, o que também foi identificado na pesquisa de Pereira e Souza (2020), com jovens do Brasil (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do norte do Brasil) e da Espanha (Centros de Formación Agrária do norte da Espanha), que constatou que a formação agropecuária entre jovens brasileiros tem uma função instrumental de abrir possibilidades de acesso a outros cursos ou outras áreas de formação, enquanto os espanhóis estão vinculados à continuação das atividades agrícolas da família.

Pereira e Souza (2020, p. 18), no caso das mulheres da pesquisa, destacam que “para as jovens estudantes dos IFs que estão cursando o Técnico em Agropecuária, essa etapa serve de acesso às Universidades Federais Brasileiras nos cursos de agrárias, de forma a se inserirem futuramente no mundo do trabalho rural com outro *status* profissional e uma maior respeitabilidade dos seus pares masculinos e de seus familiares.”

A busca pela concretização dos projetos de vida provoca uma transição ecológica, que ocorre sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada e resulta em mudanças, como iniciar um curso superior, começar a trabalhar, atitudes que fazem parte da vida juvenil (BRONFENBRENNER, 2005). Percebemos que os jovens têm consciência que os cursos visam formar um cidadão apto a participar da sociedade e são formas de preparação para o mundo do trabalho, pois durante o ensino médio há a união com o técnico, assim, o egresso consegue habilitação para o mundo do trabalho, com expectativas de crescimento. Na pesquisa, esses aspectos ficaram evidenciados nas manifestações de que um técnico em informática pode abrir seu empreendimento, outro egresso está buscando concurso na área de Técnico em Agropecuária. Logo, verifica-se um movimento dos jovens após a conclusão do ciclo do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, a escolha, formação e as transições ecológicas vivenciadas, compreendendo-os, também, como seres sociais.

Frankl (1985, p. 48) destaca que “viver não significa outra coisa que arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida a cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento.”

Os jovens são sujeitos do tempo presente, capazes de intervir e modificar sua realidade por meio das relações sociais. São ativos, transformam e são transformados pelo contexto, desenvolvem-se ao longo de suas vivências na comunidade, por meio dos equipamentos sociais, escola, centros culturais, moradia, igrejas, entre outros locais.

No quinto núcleo destacamos o jovem que possui projetos religiosos. Segundo este jovem, referindo-se ao projeto de vida: “Sim, foram modificados. Acabei por optar por uma vocação, o que me fez tomar um rumo completamente diferente dos planos iniciais. Entretanto, o projeto de sempre buscar conhecimento não mudou, pelo contrário se intensificou.” Como indicadores, o ensino proporcionou reflexões para futuro, o jovem cursa Filosofia, pretende ser padre. De acordo com Bronk (2014), a religião, família, estudo, trabalho e engajamento social podem ser interessantes fontes de projetos de vida.

No sexto núcleo temos os jovens com Projetos Sociais e Econômicos que foram modificados, como é o caso de Maria, “Lutei para fazer medicina, sempre gostei de ajudar os outros, no Brasil era muito caro e não passei no ENEM, vim para Argentina minha mãe consegue pagar, no futuro pretendo ter meu consultório e me estabilizar economicamente.” Essa jovem sempre teve o projeto de vida de ser médica, o IFC foi um caminho que a auxiliou a ir em busca deste objetivo. A jovem fez citações semelhantes no questionário e na roda de conversa.

Houve jovens que conservaram os projetos para ajudar os outros, como se observa no relato de EI2, “Desde o ensino fundamental queria ajudar quem possui dificuldade ou deficiência, pois devido à minha baixa visão tive dificuldades para continuar estudando, estudo Direito para ajudar os outros.” Verificamos esse mesmo sentido em outras manifestações de outros egressos participantes:

EC4, “entrei e queria fazer veterinária cuidar de animais de rua, o curso me ajudou, fiz agropecuária”;

ECO3, “o projeto foi mantido, onde o o curso superior de Veterinária continuou no mesmo *Campus* onde foi realizado o curso Integrado em Agropecuária”;

EF3, “Fiz o curso, pois queria um emprego para ajudar minha família, no segundo ano consegui um estágio e agora me registraram e consegui comprar móveis e ajudo minha mãe a pagar um automóvel.”

Verificamos que mesmo os jovens que pensam em projetos econômicos possuem uma razão de coletividade, pois pensam em ajudar a família, ajudar as outras pessoas, e também se inserir na sociedade, pois comprar um carro pode ser um meio de o jovem se sentir inserido na coletividade, facilita a locomoção, pode trazer mais oportunidades de emprego, para quem mora longe do centro, como também de interação com outras pessoas, em programas culturais, cinema, viagens.

Na roda de conversa, os mesmos jovens do questionário explicaram como querem concretizar seus projetos de vida. Leila relata, “Comecei a trabalhar com carteira assinada, o curso técnico me abriu portas e agora sou voluntária em um projeto social em um bairro carente, penso em ajudar esse projeto a crescer”; e Júlio, “Estou cursando Psicologia em Videira, mas pretendo ir para uma Federal, ingressar na área acadêmica, ir para um centro maior, fazer um intercâmbio, pois a experiência de vida é maravilhosa, aprender novos idiomas, um curso a distância, exercer minha profissão, ajudar às pessoas a pensar em suas vidas.”

Ressalta-se que o projeto de vida é individual, mas baseado em valores e cultura presentes na sociedade. Esses jovens percebem a integração de conteúdos, valorizam a experiência dos professores, procuram refletir e ter metas sobre a vida pessoal e profissional.

Parra (2018, p. 6), em seus estudos, relata que os projetos de vida éticos se constroem sobretudo a partir da experiência afetiva de bem-estar, em ser cuidado. Cuidar de si e do outro, da integração, ressignificação dos sentimentos de dever e de pesar vividos ao longo da vida pelas experiências de prazer e bem-estar. Como consequências educacionais para a construção de projetos de vida éticos, destacam-se o papel do exemplo e do vínculo afetivo com pessoas que são referências para os sujeitos, a importância da autoria do projeto de vida, que implica liberdade de escolha, a ampliação do repertório e a construção de uma rede de afetos no suporte ao projeto de vida, especialmente por meio da integração dos projetos pessoais a um projeto coletivo maior.

Dessa maneira, os projetos de vida englobam discussões sobre valores relevantes às pessoas, esses valores podem ser considerados a ética, pois os projetos devem ser além de si e gerar consequências para o mundo (DAMON, 2009). Nesse

núcleo, em especial, os jovens pensam na coletividade, fazer direito para ajudar os deficientes, como mencionado por uma das estudantes egressas, ter uma sociedade mais justa. Koller (2007) relata a importância de sentimentos positivos, amizade, apoio, incentivo, como promotores da resiliência e superação.

No sétimo núcleo temos Projeto visando às artes, música. Luan menciona: “Antes não sabia o que queria, hoje me dedico à música, meu projeto é continuar cantando e levar mensagens positivas a todas as pessoas, iniciei na igreja e agora em festas, vou continuar seguindo essa minha vocação.” Cecília comenta: “Estava em dúvida, mas agora sei que vou continuar com o cuidado com cavalos e de outros animais de grande porte, hoje curso veterinária quero seguir com o adestramento de cavalos, cuidando desses animais e lutar para que nos rodeios não haja maus tratos.”

Notamos que estes jovens encontraram seu projeto de vida em atividades que estavam presentes em seu dia a dia, música e amor aos animais, muitas vezes fatos surgem em nossas vidas e fazem com que descubramos um propósito para viver. O estudo, trabalho e engajamento social podem ser interessantes fontes de projetos de vida (BRONK, 2014).

Bronk (2014), em suas pesquisas, demonstra que existem fontes sociais que podem apoiar o jovem em sua busca por um projeto de vida: suporte social, suporte na educação, suporte comunitário, suporte religioso, suporte no contexto terapêutico. Damon (2009) relata que para obter êxito nos projetos de vida é necessário que as pessoas estejam cientes das adversidades a serem enfrentadas para concretizar seus objetivos.

6.5.3 Atividades que auxiliaram na busca pelos projetos de vida

Na questão 5 desse bloco, apresentamos uma análise de conteúdo das atividades promovidas na instituição, que auxiliaram na realização dos projetos de vida dos jovens, com base nos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013).

No **primeiro núcleo de significação, encontramos os “Refletir sobre o futuro, pessoal e profissional”**. De acordo com EF1, “Sim, fiz muitos amigos novos, defini a minha futura profissão.”

ESB2, “algumas, debates em sala, conversa com professores e psicóloga da instituição;

EC3, “Sim, eu terminei o curso e quero um emprego melhor”;

EI1, “Sim, alguns professores relataram suas trajetórias em intercâmbios, em cursos fora do Brasil, outras experiências, além de palestras com pessoas de outros lugares”;

EV3, “Sim, decidi continuar nesta área e fazer engenharia mecânica.”

Na BNCC, na competência Trabalho e Projetos de vida, podem ser trabalhados o conhecimento, cultura digital, pensamento científico, empatia e cooperação, autoconhecimento, autocuidado. Esses conteúdos auxiliam na definição/elaboração dos projetos de vida, pois o jovem precisa conhecer o que foi construído cientificamente no mundo, argumentar sua ideias.

No **segundo núcleo temos “União entre ensino, pesquisa e extensão”**. Segundo EL2, “Ajudou a decidir pelo estágio e depois iniciei o trabalho e também o curso de engenharia.”

EF2, “sim, montagem, desmontagem de computadores, formatação”;

EV3, “Realizei projetos de pesquisa no curso de informática e agora faço o curso superior nesta área, sempre desenvolvi projetos.”

De acordo com o Relatório de Atividades 2013-2014, do MEC/SETEC/IFB/NEPI¹⁴, os Institutos Federais “vêm contribuir, em suas áreas de atuação, mediante a formação de mão de obra qualificada e a proposição, elaboração e aplicação de práticas e produtos inovadores em parceria com os setores produtivos.” Em outro ponto observamos que “As novas perspectivas e o conhecimento produzido e/o adquirido pelos IF os habilitam e qualificam a participar do processo de inovação tecnológica como centros de excelência, desenvolvendo, melhorando e disseminando conhecimento, produtos e processos para o aumento da produtividade industrial no Brasil.” (BRASIL, 2014, p. 9). Assim, a união entre ensino, pesquisa e extensão pode introduzir os jovens a parcerias com setores produtivos e abrir portas no mundo do trabalho.

No **terceiro núcleo temos “Nova visão sobre o mundo, integração de conteúdos, formação omnilateral”**. Para EF1, “Sem dúvidas foram muito importantes, principalmente a participação em projetos de pesquisa e extensão, pois isso agregou em minha formação intelectual e humana, uma vez que os temas trabalhados nesses projetos eram acerca da história e realidades sociais.”

EAB1, afirma: “Sim, alguns professores me fizeram pensar que eu poderia ir além e fazer da minha vida algo diferente, viajar, estudar em outro lugar, ser eu mesmo.”

Na roda de conversa, Júlio ressalta a perspectiva omnilateral: “prepara para o trabalho, tem enfoque na formação cidadã, mas também auxilia na preparação para a vida, é integrado por isso, tem foco na preparação para a vida.”

A integração entre os conteúdos pode trazer reflexões sobre o que o jovem quer realizar em seu futuro. Nos estudos de Araujo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 78), verifica-se o destaque de que a interdisciplinaridade pode se consolidar por meio de projetos integradores, em que são incorporados temas de cidadania e construção de projetos de vida às atividades dos cursos. As escolas também podem ter outras metodologias ativas, como criar situações problemas para o aluno resolver, ou temas em que o jovem possa “aprender fazendo” (ARAUJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 79).

No **quarto núcleo temos “Necessita de espaço para arte, cultura e realidade social”**. Para EC2, “Eu sempre gostei de música, arte, dança, faltou durante o ensino médio esses conteúdos, também faltou mais sobre a sociedade, saber sobre política, vejo agora esses candidatos, falta mais uma visão sobre o dia a dia.”

EF2, “Sim, tive a oportunidade de participar da FICE (me proporcionou crescimento pessoal e profissional, tive contato com muitas pessoas que entendiam ou não do assunto apresentado) e do JIFC (me proporcionou momentos inesquecíveis com o instituto e expandiu meu círculo de amizades.”

EV3, “As feiras, a FICE.”

Os egressos vivenciam mudanças, com ganhos e rupturas, muitas dessas transformações estão ligadas aos conteúdos aprendidos na instituição. No núcleo de significação conseguimos identificar que a formação omnilateral promove a reflexão dos jovens sobre o futuro, pessoal e profissional e também novas dimensões sobre o mundo e a realidade social. Assim, identifica-se a necessidade de mais arte, dança, música, cultura e conteúdos relacionados à realidade social, quem sabe, conteúdos sobre ética e política, para que consigam identificar a classe/sociedade em que estão inseridos.

No **quinto núcleo temos “Integração nas relações, tanto dentro quanto fora de sala de aula”**. De acordo com EAB1, “Sim, projetos com vários professores, jogos, debates, conversas nos corredores, orientação no WhatsApp.”

ECO2, “Sim, principalmente o estágio obrigatório do curso, que me auxiliou a conhecer a área em que sigo”;

EC1, “Sim, muitas atividades me auxiliaram, através de shows de talentos recebi muitas oportunidades no mundo da música, e através de projetos voltados a áreas de meu interesse pode me tornar muito melhor e mais sábia nos assuntos”;

ESF1, “sim, no terceiro ano a orientação profissional auxiliou no meu processo”;

ESB1, “De maneira geral muitas delas, pois trabalho direcionado com parte mecânica em si, praticamente todas foram úteis para meu conhecimento.”

Na roda de conversa, Marta ressalta que “os debates, as feiras, as orientações com os professores, ajudaram a pensar no que queria para o futuro, embora teve a pandemia e eu engravidei, mas ajudou nesta fase.”

Evidenciamos, com base em Bronfenbrenner (2011), que todo indivíduo cresce, amadurece e muda de acordo com os *contextos* vivenciados e experimentados, onde há uma inter-relação entre aspectos subjetivos e objetivos da ação humana. Nesse estudo, identificamos que a interação entre Pessoa, Processo, Contexto e Tempo produziu mudanças e constâncias nas características psicológicas da pessoa ao longo do ciclo de formação, participação em projetos, integração de conteúdos, busca de uma profissão, estágios, conhecer outros lugares.

Diante dos dados apresentados durante a formação omnilateral e na busca pela concretização dos projetos de vida, ocorrem transições ecológicas, com mudanças, término de um curso, início de um curso superior.

Após concluídas as análises intranúcleos, apresentaremos uma análise internúcleos, baseada no modelo PPCT, reunindo elementos abstratos presentes nas respostas dos participantes. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 21), e com a utilização do Nvivo, no *software* foram inseridos os dados, o qual auxiliou na codificação. Na sequência do texto exploraremos os resultados.

O início do ensino técnico caracteriza-se por diferentes transições, a passagem do ensino fundamental para o médio, do pré-adolescente para o adolescente, a mudança de perspectivas e de projetos de vida. Quando entraram na instituição, os jovens fizeram sua escolha pensando em concretizar um ciclo e serem habilitados em uma formação de ensino médio e técnico.

Alguns jovens optaram pelo curso por indicação da família e de amigos, alguns interessaram-se pela proposta, pela sua realização no tempo de três anos, conseguir uma formação de ensino médio e técnico, sendo um diferencial para o mundo do trabalho. Outros escolheram o curso, pois possuíam interesse em realizar vestibular e concorrer com cotas da escola pública. Também, pelas instituições possuem

professores qualificados e laboratórios bem equipados. Há, também, o diferencial que alguns institutos oferecem alojamento, exemplo, o egresso técnico em agropecuária relatou que pôde se deslocar da sua cidade (sendo menor de idade) e morar na instituição, tendo o acompanhamento necessário para seu amadurecimento e atendimento de suas necessidades (moradia, refeições).

A partir desse formato, os Institutos Federais são sinônimos de qualidade. Frigotto (2018, p. 14) destaca que “a interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil.” Foi a oportunidade de muitos estudantes terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, o que possibilitou a jovens e adultos a conclusão de seus estudos e construírem um futuro melhor. Pacheco, Moreira e Mouraz (2011, p. 64) destacam: “Na lei de criação dos Institutos Federais, a questão da autonomia surge explicitamente em relação à sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas”, nos limites de sua área de atuação territorial.

No que se refere aos projetos de vida, os egressos relataram que não teve uma disciplina específica que tratava do tema, porém houve debates, palestras, textos que envolviam juventude, projetos de vida, futuro, emoções. Os jovens relataram que eram conteúdos trabalhados em diversos momentos, entendemos que foram trabalhados de modo transdisciplinar. No PPC (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2020, p. 22), o egresso necessita “entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.”

Na sequência, sistematizamos alguns aspectos da pesquisa com os jovens. Identificamos **egressos que ainda não possuem projetos de vida definidos**, são retratados como parte da geração nem-nem, que “nem trabalham, nem estudam”, no entanto, com o cenário pós-pandemia, das desigualdades sociais, percebemos que ainda estão em busca de seus objetivos.

Observamos na manifestações dos participantes mudanças de metas e a falta de comprometimento para concretizar os planos. Podemos fazer uma ressalva de que a pandemia da Covid-19 e a crise econômica decorrente do mal-estar mundial instalado, podem ter dificultado a inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Em outro núcleo **identificamos os “jovens que possuem projetos de vida consistentes”** (DAMON, 2009). Esses manifestam um objetivo significativo ao qual se dedicaram, sustentaram este interesse por um período de tempo e possuíam

clareza do que pretendiam realizar no mundo, demonstram esforço e lutam por suas metas. Nos sentidos ao projeto de vida, observados nas manifestações de egressos vinculados a esse núcleo, verificam-se semelhanças com a compreensão do conceito de projeto de vida, para Damon (2009), que apresenta três dimensões claras: intenções significativas, engajamento, que demonstra o compromisso efetivo com as intenções, e o impacto para além de si.

Baseados nesse conceito, no núcleo de significação identificamos os **projetos voltados à saúde, que podem beneficiar à sociedade**. Nas respostas estão cursar medicina, ser padre, ser professor, ter sua empresa, ter um emprego e depois formar uma família. Cabe o destaque à importância do planejamento do futuro para os jovens, mas também a rede de proteção para estimular o otimismo, a resiliência e para favorecer a concretização de seus objetivos.

Reafirmando o posicionamento de Bronk (2014), a religião, família, estudo, trabalho e engajamento social podem ser interessantes fontes de projetos de vida. Os jovens são sujeitos do tempo presente, capazes de intervir e modificar sua realidade por meio das relações sociais, fazem planos para o futuro, iniciam novos projetos, realizam atividades complexas, desenvolvem-se por meio de atividades escolares, nas relações sociais, no contato com outras pessoas.

Evidenciamos em algumas das respostas desses jovens projetos envolvendo a dimensão dos valores éticos e que buscam contribuir com a situação da família e da sociedade. Verificamos objetivos de futuro relacionados a “melhorar a situação de vida”, projetos familiares, econômicos e inserção no mundo do trabalho. O ato de comprar algo possui significado de inserção social, isto é, o jovem se sente parte da sociedade quando adquire um automóvel e pode realizar atividades que antes não conseguia, como realizar viagens, ir a locais da cidade nos horários em que tiver vontade/necessitar.

No contexto econômico, temos a busca de uma profissão, progredir na carreira, buscam na intenção de pagar suas contas, de ter dignidade, muitas vezes, o jovem nunca teve acesso a bens de consumo e procura sentir-se inserido na sociedade por meio de uma profissão em que consiga adquirir seus bens.

Como valores éticos, destacamos a responsabilidade de enfrentar suas decisões, a liberdade e autodeterminação de agir conforme sua vontade e necessidade. No contexto social, evidenciamos relatos de jovens que se preocupam com a sociedade e seus projetos auxiliam a coletividade, pois são baseados na

honestidade de buscar o que é importante para si, sem prejudicar os outros. Destacamos, também, a preocupação com as demais pessoas do seu contexto familiar.

No entanto, com alguns jovens, houve a menção da “precarização do trabalho” no período pós-conclusão do ensino médio, o trabalho precarizado, isto é, informal, sem registro e sem pagamentos de contribuição previdenciária. É importante uma rede de apoio (família, escola, amigos) para auxiliar os jovens no planejamento do futuro, da resiliência para modificar a situação atual e buscar melhores condições de vida (PALUDO; KOLLER, 2005).

Observamos que, assim como nos estudos de Damon (2009), há jovens com o perfil desengajado, que não manifestaram interesse com nenhum objetivo, pertencem à geração “nem-nem, nem trabalham nem estudam”. Houve os sonhadores, que pretendem mudar de cidade, viajar para outros países, mas não conseguem colocar suas metas em prática. Também temos os superficiais, que pensam em trabalhar em uma empresa maior, fazer um concurso, mas mudam de objetivos com frequência.

Na pesquisa identificamos os que têm projetos de vida consistentes, que buscam realizações para si e para a coletividade, jovens que estudam na área da saúde, egresso que quer ser padre, esses visam atender à coletividade e à sociedade. Com a pandemia houve a precarização do trabalho e um jovem necessitou unir trabalho e estudo, e agora tem como objetivo encontrar um emprego com carteira assinada. Há jovens que desejam ter uma profissão para ter acesso a bens de consumo, para ser útil a outras pessoas e conquistar novos projetos. Enfim, os dados coletados e analisados e que fazem parte deste bloco, apresentam-nos um cenário de diversidade em relação ao perfil dos jovens egressos e de seus projetos de vida.

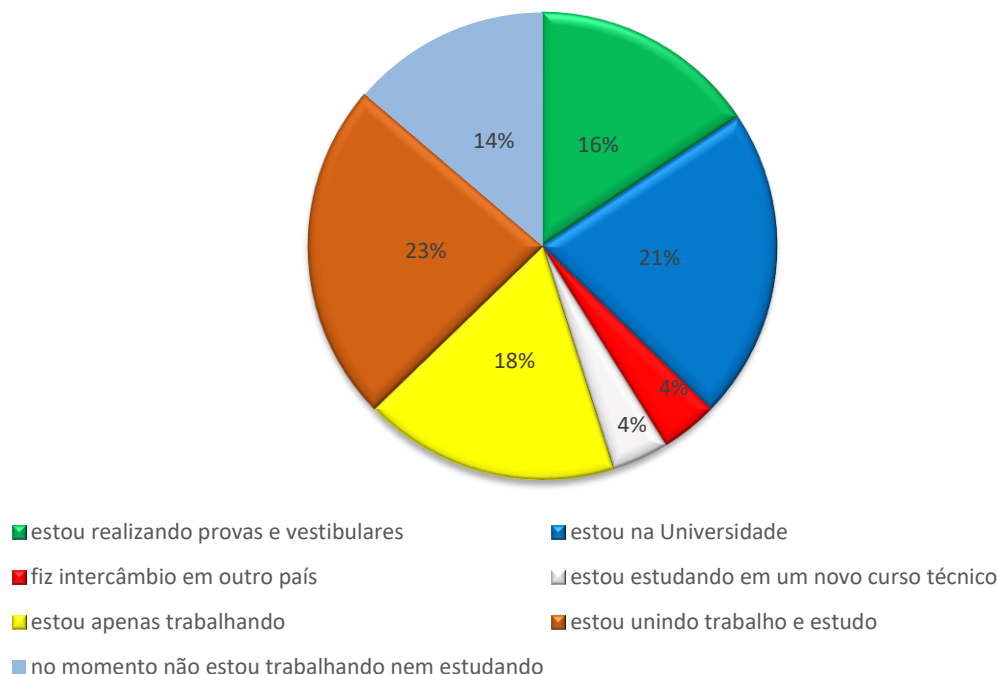
6.6 BLOCO 4 – ENSINO MÉDIO INTEGRADO E MUNDO DO TRABALHO

Este bloco busca analisar a relação entre os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e as influências dos processos formativos, vivenciados no espaço do IFC, colabora para as opções dos jovens em relação ao mundo do trabalho.

Na busca de analisar a relação entre os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e o mundo do trabalho, houve a questão na qual o egresso poderia escolher mais de uma alternativa sobre as ocupações que têm realizado após a conclusão do curso. No Gráfico 11, são relatadas as ocupações dos jovens após a conclusão do

curso técnico integrado ao ensino médio, os alunos puderam escolher mais de uma opção.

Gráfico 11 – Ocupações que têm realizado após a conclusão do curso



Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Dos participantes da pesquisa, 21% estão na Universidade; 23% unem trabalho e estudo; 16% estão se preparando para provas e vestibulares; 14% não trabalham nem estudam; 4% fizeram intercâmbio para outro país e 4% estão cursando outro curso técnico. O ciclo de formação abordou elementos, como autoconfiança, necessária para fazer provas e ir para a Universidade, e a mobilidade social e cultural, importante para fazer intercâmbio. Isso pode ser pela convergência e inter-relação de forças incentivadoras do ambiente e das características sociais, emocionais e/ou cognitivas dos sujeitos envolvidos (BRONFENBRENNER, 2011).

Verificamos que é no microssistema que o jovem constrói seus principais elos de relações interpessoais e aprende a conviver em sociedade, é por meio da rotina familiar que aprende a realizar escolhas das atividades, que podem ser pautadas em hábitos negativos (como assistir, jogar videogame excessivamente), ou hábitos positivos (estudar, trocar informações, auxiliar os outros). No mesossistema, com a união família, escola e comunidade; no exossistema, com a ligação entre os contextos, emprego dos pais; e no macrossistema, com as instituições políticas e sociais, podemos perceber que a interação do jovem com a sociedade é influenciada e

preparada para conseguir seu lugar no mundo do trabalho (BRONFENBRENNER, MORRIS, 1998). Para alguns jovens, além do ensino regular, realizam cursos de idiomas, informática, artes, isso na busca de atingir seus projetos de vida, que podem ter como foco motivos pessoais, sociais ou profissionais.

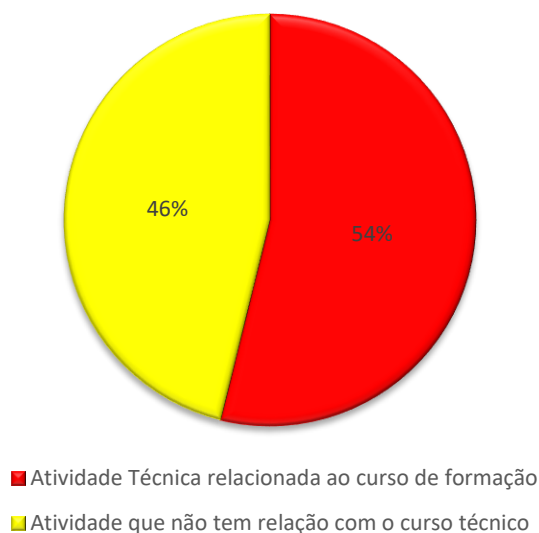
Os dados coletados revelaram a importância atribuída à preparação para o mundo do trabalho, em que os estudantes tenham opções de escolhas (e não sejam simplesmente mão de obra explorada). Isso é demonstrado pelo constante aperfeiçoamento e pela busca de uma profissão que proporcione estabilidade financeira e o acesso ao lazer, cultura e realizações. Para que todos tenham oportunidades, é necessária a efetiva democratização de um Ensino Médio que, ao mesmo tempo, prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subsequentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação. Dessa forma, a aproximação das finalidades do Ensino Médio far-se-á por diferentes mediações, em face das condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada clientela (KUENZER, 2002).

Considerando os estudos de Pasqualli et al. (2021), verificamos que a preparação para o mundo do trabalho não está somente em um componente curricular, mas os conteúdos se integram ao currículo como um todo, em que está presente a formação omnilateral, que envolve também o trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico; procura desenvolver, de forma interdisciplinar, a integração entre as áreas do saber, em uma superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular, a partir de diferentes formas de colaboração interdisciplinar e integração (PASQUALLI et al., 2021).

Verificou-se, por meio dos dados coletados, que os egressos buscaram novos caminhos, diferentes atitudes diante da vida, novas maneiras de ver a si e aos outros, baseadas nas conexões entre pessoa, processo, contexto e tempo. Segundo Bronfenbrenner (2011), os integrantes do mesossistema influenciam-se mutuamente, frequentam o ciclo integrado, estudam muito, compreendem conteúdos básicos e técnicos e procuram novos rumos para sua vida.

Na questão “Se estiver trabalhando, qual tipo de atividade desenvolve”, a fim de verificar se estão exercendo conteúdos aprendidos no curso técnico integrado, conforme dados apresentados no Gráfico 12, a seguir:

Gráfico 12 – Atividade profissional



Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Dos que estão trabalhando, 54% estão em atividades técnicas que se relacionam ao curso de formação, enquanto 46% não estão em atividades relacionadas ao curso técnico.

Dos egressos que buscaram um trabalho, 54% conseguiram um emprego referente ao seu curso de formação, o que indica que podem estar amparados pela CLT, pela legislação, pelos conselhos, sindicatos, por exemplo, o Conselho Federal dos Técnicos Agrícolas é a entidade autárquica que tem a função de registrar os profissionais técnicos agrícolas e de normatizar e fiscalizar a sua atuação. Com a formação técnica, o egresso pode participar de concursos, tendo o piso mínimo da categoria respeitado.

Dos 46% dos jovens que não estão em atividades relacionadas ao curso técnico, esses estão mais vulneráveis a aceitar trabalhos precários (entregador, diarista, sem direitos trabalhistas), com cargas horárias abusivas e situações de exposição a riscos, tanto físicos quanto sociais. Há locais que empregam os jovens por terem uma postura mais passiva; essa menor autonomia de decisão no trabalho pode levá-los à submissão às decisões, o que os deixa mais vulneráveis (AMAZARRAY; KOLLER, 2011).

Nos últimos anos cresceu a escolaridade dos jovens, no entanto, mesmo com o Ensino Médio completo, não há garantias de conquistar boas vagas no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, as taxas de desemprego são mais baixas entre aqueles

com baixa escolaridade. Mas a questão é o tipo de trabalho realizado por esses jovens com baixa escolaridade, que, geralmente, ocupam postos de trabalho mais precários e de baixa remuneração. Corrochano (2005, p. 102) coloca que “os dados indicam que um maior nível de escolaridade é fundamental para a garantia de uma boa inserção no mercado.”

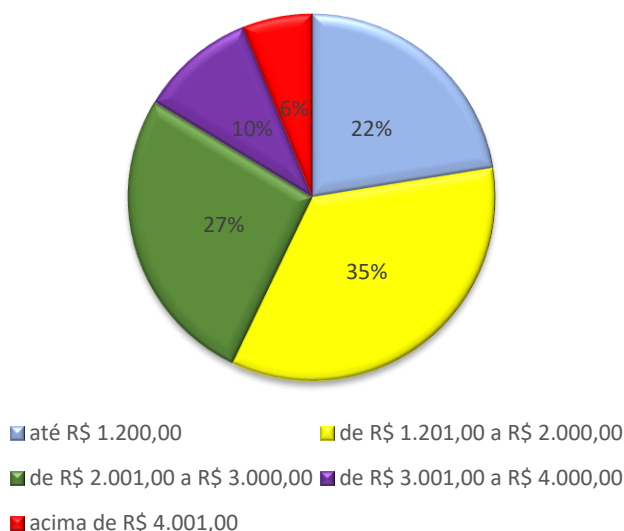
Assim, é importante lembrar que com as políticas neoliberais e com as concepções presentes na BNCC, pode ocorrer a precarização dos postos de trabalho, com consequentes mudanças no sistema social. A formação profissional não pode ser pensada fora da história das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente, a formação perpassa pela compreensão da educação e do trabalho como direitos sociais. É preciso um diálogo no qual a educação geral deve se tornar parte inseparável da educação profissional, isso deve ocorrer em uma formação omnilateral, onde haja desenvolvimento de todas as potencialidades humanas – apropriação e mobilização em benefício da sociedade, onde as pessoas sejam seres sociais e sujeitos coletivos (CIAVATTA, 2005).

Os dados deste estudo trazem evidências que a formação no IFC preparou os egressos para o mundo do trabalho, pois a maioria dos jovens pesquisados, 56% que buscaram emprego, conseguiram se inserir em atividades referentes ao curso de formação. Contudo, houve jovens que demonstraram estar submetidos a outras circunstâncias, como trabalhos precarizados, diaristas, entregadores, sem direitos trabalhistas. Destacamos também que houve jovens que voltaram ao sítio e aplicaram os conhecimentos aprendidos, outros que necessitam de um tempo maior para decidir o que fazer em sua vida, outros que adoeceram e estão em tratamento, outros estão em cursos superiores.

Assim, os Institutos Federais transformam a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática, o objetivo central não é a formação de um profissional para o mercado, mas a formação de cidadãos para o mundo do trabalho (BRASIL, 2009).

Quanto à questão, se estiver trabalhando na área de formação, qual é a média de seus rendimentos, apresentamos o resultado no Gráfico 13, a seguir:

Gráfico 13 – Rendimentos após a formação

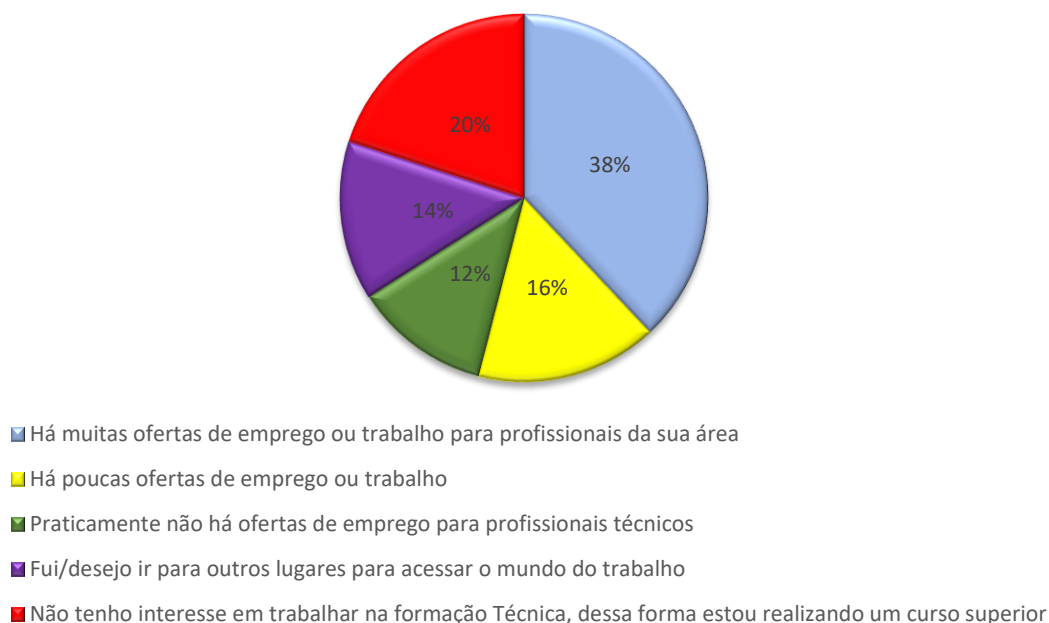


Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Quanto aos rendimentos após a formação, 22% recebem até R\$ 1.200,00; 35% recebem de R\$ 1.201,00 a R\$ 2.000,00; 27% de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00; 10% de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00; 6% possuem rendimento maior que R\$ 4.001,00. Como a pergunta se refere aos que estão trabalhando, pressupõe-se que os que não responderam não estão desenvolvendo atividades remuneradas. Os dados sugerem que os jovens que conseguiram se inserir em sua área de formação, entraram no mundo do trabalho buscando seguir uma carreira (técnico em informática, técnico em agropecuária), possuem rendimentos maiores. Enquanto os inseridos em outras áreas possuem remuneração menor, pois aceitaram as vagas disponíveis no mercado de trabalho (diarista, entregador).

Em relação à questão referente a oportunidades de trabalho na região em que os egressos vivem, apresentamos o resultado no Gráfico 14, a seguir:

Gráfico 14 – Oportunidades de trabalho



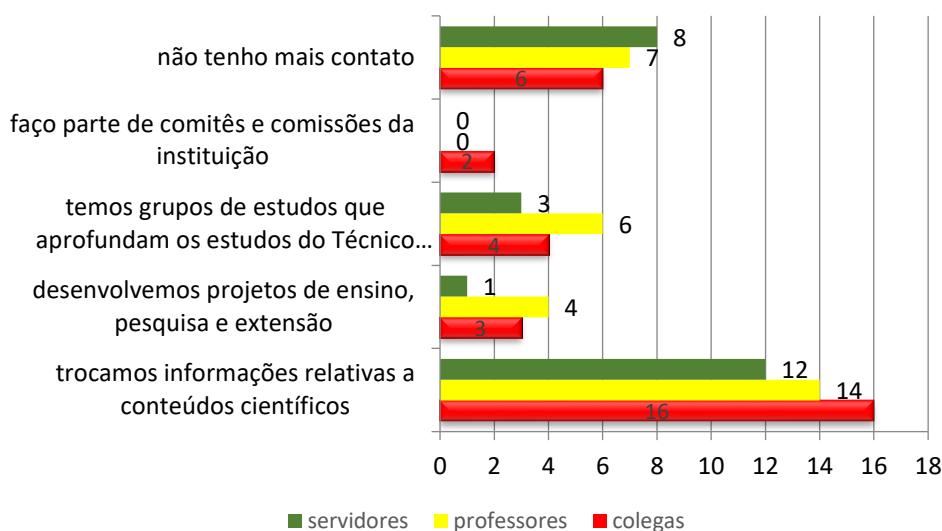
Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Dos egressos que responderam à questão, 38% afirmam que há muitas ofertas de trabalho para profissionais da sua área, o que corresponde a maior proporção das opções relacionadas; 16% relatam que há poucas vagas de trabalho; 12% afirmam que praticamente não há ofertas de emprego; 14% desejam ir para outros lugares para acessar o mundo do trabalho; 20% não têm interesse em trabalhar na formação técnica e estão realizando um curso superior.

No entanto, mesmo que 38% dos egressos afirmem que há muitas ofertas de trabalho, se somarmos os que afirmam que há poucas ou que praticamente não há vagas e os que pensam em ir para outros locais para trabalhar, temos 42%, o que indica que a maioria dos jovens tem encontrado dificuldade de inserção no mundo do trabalho no local onde estão residindo; isso pode ser reflexo da pandemia por Covid-19 e a crise econômica, que podem ter dificultado a inserção desses jovens do mundo do trabalho, ocasionando alguns fechamentos de vagas de emprego.

Na questão, “Você continua em contato com pessoas que conviveu durante o curso Técnico Integrado? Relacione as colunas conforme as atividades realizadas”, verificou-se, segundo dados do Gráfico 15, a seguir:

Gráfico 15 – Contato com pessoas que conviveram com você na formação



Fonte: Trevisol e Baldissera-Felckilcker (2023).

Com o intuito de observar relações de trocas entre os jovens após o ciclo de formação, 16 relataram que trocam informações relativas a conteúdos científicos com colegas; 14 com professores; e 12 com outros servidores. Em relação à questão “desenvolvemos projetos de ensino, pesquisa e extensão”, 3 desenvolvem com colegas; 4 com professores e 1 com servidores; quanto a “temos grupos de estudos que aprofundam os estudos do Técnico Integrado ao Ensino Médio”, 4 participam com colegas; 6 com professores e 3 com outros servidores. No que se refere a “fazer parte de comitês ou comissões”, 2 fazem parte. Dos que não têm mais contato, temos 8 que não têm contato com colegas; 7 com professores e 6 com servidores.

Na roda de conversa, dos 11 egressos participantes, 8 relataram que se sentem parte da instituição e buscam participar dos eventos que lá ocorrem, demonstrando que continuam em contato nesse ambiente bioecológico. Essa questão demonstra que mesmo tendo encerrado o ciclo do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, mesmo as pessoas buscando concretizar outros projetos de vida (estudo, família, trabalho), os jovens ainda se sentem parte da instituição e continuam interagindo e vivenciando fatos que remetem a esse ciclo.

A instituição é um local de trocas, professores, alunos, servidores, pais, constituem um grupo com foco em questões de ensino-aprendizagem, o que favorece o desenvolvimento de processos proximais. Bronfenbrenner e Morris (1998) definiram processo proximal como o motor do desenvolvimento; Morais e Koller (2004) designam de coesão ecológica, que se aplica a todos e quaisquer contextos de

desenvolvimento, em que as características individuais, como autoestima positiva, autocontrole, autonomia, perfil de temperamento afetuoso, flexível e inteligência são aspectos considerados fatores de proteção, um jovem com uma rede de apoio saudável pode enfrentar melhor os desafios de sua vida.

Ao se analisar o modo de relação, na perspectiva de Bronfenbrenner (1996), verifica-se que diz respeito a um processo que envolve as características da pessoa e do ambiente. Os egressos possuem uma percepção positiva, uma vez que continuam o contato com as pessoas do mesossistema (escola), sendo demonstrado nos projetos desenvolvidos, nas trocas de informação com professores, servidores ou colegas.

Assim, verificamos a importância da instituição em planejar os processos de ensino-aprendizagem de forma integrada e omnilateral, visando uma formação para a cidadania e mundo do trabalho, em que os jovens tenham diferentes oportunidades para desempenhar os conteúdos aprendidos.

No que se refere à **pessoa**, com a ajuda do *software* Nvivo observamos que há jovens que relatam a precarização do trabalho. Em um modelo Neoliberal, a formação foca somente no mercado de trabalho, onde o trabalhador seja flexível, adaptável e empreendedor de si, pois se “não tiver sucesso, a culpa será sua.”

Outros jovens relatam que a formação proporcionada pela instituição aos jovens os está capacitando para o mundo do trabalho e abriu oportunidades para novos projetos de vida (unem trabalho durante o dia com estudo à noite). Há também os jovens que buscam seguir na carreira que iniciaram no curso técnico integrado ao ensino médio (nos três anos concluíram o ensino médio e técnico).

No que se refere ao **processo**, as interações e as buscas de seus projetos de vida são influenciadas pela necessidade de entrar no mundo do trabalho. Frigotto (2016, p. 64) relata que “o ensino médio integrado, em sua imperfeição política e conceptual, pode constituir-se numa modalidade e espaço de travessia para aqueles jovens da classe trabalhadora que têm pressa, por necessidade vital, de se integrarem dignamente no processo produtivo.”

Quanto ao **contexto**, os Institutos Federais transformam a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática. O objetivo central não é a formação de um profissional para o mercado, mas a formação de cidadãos para o mundo do trabalho (BRASIL, 2009).

Com a ajuda do *software* Nvivo, observamos os códigos que estão mais presentes nas análises realizadas, entre eles, jovens, família, pandemia, ensino médio, trabalho. Nas respostas dos jovens, vemos que esse ciclo de formação trouxe elementos, como autoconfiança, necessária para fazer provas e ir para a Universidade; e a mobilidade social e cultural, importante para fazer intercâmbio. Isso pode ser pela convergência e inter-relação de forças incentivadoras do ambiente e das características sociais, emocionais e/ou cognitivas dos sujeitos envolvidos (BRONFENBRENNER, 2011).

Quanto ao **tempo**, durante o ciclo de formação enfrentaram uma pandemia, que refletiu em uma crise mundial, em que 46% dos jovens que buscaram um trabalho não estão em atividades relacionadas ao curso técnico, alguns no mercado de trabalho precarizado (entregadores, diaristas, sem registro formal). Os outros 54% conseguiram um emprego no mundo do trabalho, pois seu emprego é referente ao seu curso de formação, com a possibilidade de progredir na carreira. Como a pergunta se refere aos que estão trabalhando, pressupõe-se que os que não responderam não estão desenvolvendo atividades remuneradas. Os dados sugerem que os jovens que conseguiram se inserir em sua área de formação (entraram no mundo do trabalho buscando seguir uma carreira) possuem rendimentos maiores, enquanto os inseridos em outras áreas possuem remuneração menor (aceitaram as vagas disponíveis no mercado de trabalho).

Assim, em sua teoria, Bronfenbrenner (2011) destacou a importância das inter-relações dos níveis ecológicos para o desenvolvimento humano. Dessen e Senna (2012, p. 104) relatam que nesse contexto as relações vão se modificando à medida que:

[...] passa a participar de outros microsistemas e a formar e ampliar sua rede de relações interpessoais, torna-se evidente a formação de novas relações e influências interdependentes entre a família, o adolescente e os demais contextos de interações proximais (mesossistema). Além disso, mesmo quando o adolescente não tem um papel diretamente ativo, como por exemplo, em decisões tomadas em contextos sociais do trabalho dos pais, por dirigentes da escola ou por agentes responsáveis pelo lazer e cultura (parques, jardins e bibliotecas), ele, indiretamente, recebe influências provenientes destes ambientes (exossistema). Por outro lado, decisões que são tomadas nas esferas macrosistêmicas, tais como leis que regulam o sistema educacional e de saúde pública, interferem em sua vida e na vida de sua família, ao promoverem contextos mais ou menos favoráveis ao seu desenvolvimento.

Dessen e Senna (2012, p. 107) destacam os estudos de pesquisadores brasileiros a respeito dos princípios do “desenvolvimento positivo do jovem”, um movimento da psicologia positiva que traz uma contribuição valiosa, ao adotar como missão central a investigação de potencialidades, qualidades humanas, habilidades interpessoais indicativas da vida saudável e o planejamento de intervenções que facilitem sua construção. Para deixarmos mais claro a vida dos jovens egressos, realizamos uma biografia de uma egressa, com base no questionário e na roda de conversa.

6.6.1 Biografia de Cecília no modelo PPCT

A **pessoa** é a Cecília, tem 19 anos, cor branca, é filha única, seu pai trabalha na BRF e foi aluna do Curso Técnico em Agropecuária quando ainda eram Escolas Agrotécnicas. Sua mãe estudou até o ensino fundamental e sempre trabalhou nas atividades do sítio, onde criam gado (seu pai, após o horário de serviço, também se dedica às atividades do sítio), sendo a renda da família de 4 a 5 salários.

Nos **processos proximais**, relaciona-se seu desenvolvimento intelectual e emocional, estão presentes as interações com as pessoas, a jovem escolheu o curso por influência do seu pai, que relatou boas experiências durante seu curso. Durante o ciclo teve um bom relacionamento e aprendeu muito com professores e colegas, participou de projetos de pesquisa, teve contato com outros *Campi*.

O **contexto** está relacionado ao ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenvolvem os processos de desenvolvimento com a qual a pessoa interage em vários níveis de complexidade no microsistema (família), mesossistema (a instituição e contato entre família), exossistema (relação com outros ambientes, trabalho do pai e macrosistema (leis, políticas públicas). Relata que o ambiente do ensino médio integrado influenciou o desenvolvimento, com as aulas que unem teoria e prática, com a formação omnilateral e na busca/concretização de seus projetos de vida. A jovem destacou que participou de um projeto de pesquisa que teve um bom orientador que ensinou sobre conteúdos teóricos e práticos, ganhou bolsa, participou de eventos para apresentar os resultados.

Quanto às atividades realizadas, destaca que foram importantes, “sim, principalmente o estágio obrigatório do curso, que me auxiliou a conhecer a área em que sigo.” As experiências significativas que envolvem as feiras de conhecimento, as

palestras, visita a museus, podem ser inspirações para projetos de vida. Quanto aos conteúdos teóricos, na questão, assinalou que foram ótimos, quanto aos práticos também assinalou ótimo, quanto às aulas, de maneira geral relatou que foram boas, quanto aos servidores e auxílio pedagógico foram bons, os professores foram ótimos, a carga horária foi boa, porém destaca que na pandemia foi um período difícil, pois voltou ao sítio, tinha muitas atividades e sentiu-se esgotada com tanta pressão, pois tinha que estudar e trabalhar.

A questão do **tempo** foi importante para o amadurecimento da jovem, nestes três anos vivenciou a pandemia, onde o microssistema (de sua casa) misturou-se ao mesossistema (IFC, trabalho do pai). Relatou “A vida no interior não para, tivemos que continuar cuidando dos animais, as atividades aumentaram, pois o leiteiro não vinha todos os dias, a ração às vezes atrasava, eu morava no *Campus* e voltei para casa.” O que mais sentiu falta durante a pandemia foi de conversar com os colegas e da rotina no *Campus*, das atividades teóricas e práticas que realizavam, de poder tirar dúvida com os professores.

Quanto à formação, assinalou que foi voltada ao mundo do trabalho, pois abriu portas para ter uma carreira e para novos projetos de vida, como iniciar o curso superior em Medicina Veterinária. Destacou a verticalização do ensino, os professores que trabalham em ambos cursos, bem como os cursos podem trazer melhorias para o sítio em que vivem. Por ser filha única pensa em dar continuidade às atividades e trazer melhorias,

Destacamos, também, os **processos proximais** duradouros. Relata que tem contatos com os professores e colegas, alguns pessoalmente, outros por meio das redes sociais. Como iniciou o curso superior neste ano, na roda de conversa relatou que continua participando dos eventos na instituição, das palestras, das feiras de conhecimento.

Em relação a projetos de vida, a jovem focou na dimensão profissional, relatou na primeira entrevista: “Consegui melhorar o sítio, trouxe novas vacas, ordenha e conseguimos vender mais leite, quero continuar trazendo melhorias e também gosto de cuidar de cavalos, quero continuar nesta área quem sabe veterinária.” Na roda de conversa, relatou também que “Estava em dúvida, mas agora sei que vou continuar com o cuidado com cavalos e de outros animais de grande porte, hoje curso veterinária quero seguir com o adestramento de cavalos, cuidando desses animais e lutar para que nos rodeios não haja maus-tratos aos animais.”

Verificamos que no projeto de vida da jovem aparecem as três dimensões claras: intenções significativas, engajamento, que demonstra o compromisso efetivo com as intenções, e o impacto para além de si (DAMON, 2009), principalmente quando buscou ser veterinária e lutar pelo bem-estar dos animais, com essa atitude poderá auxiliar a coletividade.

E então, diante desses dados, podemos evidenciar que o desenvolvimento humano está relacionado às oportunidades que a pessoa possui, em se tratando do trabalho sobre projetos de vida eles auxiliam a concretizar as metas que os jovens possuem e os conduzem ao caminho que almejam para o futuro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou analisar quais são os projetos de vida de estudantes egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense e quais as contribuições dos processos formativos, organizados pela instituição, no decorrer do ensino médio, para o seu alcance. Os dados coletados e analisados permitiram verificar que a formação interdisciplinar proporcionou novas oportunidades de refletir, traçar e concretizar projetos de vida.

As respostas dos jovens foram analisadas tendo como base os estudos de Damon e da Teoria Bioecológica, de acordo com o modelo PPCT, onde a **Pessoa** foi representada pelos egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, suas dificuldades e realizações. O **Processo** relacionou-se às fases do desenvolvimento humano (intelectual, emocional) dos jovens e à formação omnilateral. O **Contexto** foi relacionado aos ambientes do Instituto Federal Catarinense e no que influenciaram no desenvolvimento da pessoa, nas aulas que unem teoria e prática, os experimentos nos laboratórios. O **Tempo** permaneceu vinculado às idades das trajetórias, da evolução temporal do ciclo, dos fatos que aconteceram durante e após a finalização do curso.

No perfil dos jovens, que concluíram seu curso em 2021, verificamos que: em sua maioria são do sexo feminino e de cor branca, a idade varia de 18 a 21 anos. Quanto à família, possuem de um a dois irmãos e como renda *per capita* até dois salários mínimos. Vários estudantes, no decorrer do curso, ganharam auxílio para ajudar com despesas de transporte e alimentação. A maior parte dos pais tem de ensino médio a superior e alguns membros realizaram cursos nessa instituição. Quanto ao desenvolvimento social, os alunos destacam que recebem auxílio ou bolsas têm a possibilidade de permanência e complementação da renda familiar.

A formação omnilateral remete a processos de ensino-aprendizagem com integração de conteúdos e para que isso influencie o desenvolvimento do jovem é necessária a integração de seus contextos, pessoa, processo, contexto e tempo, ocorrendo o desenvolvimento do jovem em sua totalidade. Segundo Bronfenbrenner (2011), os integrantes do mesossistema se influenciam mutuamente, frequentam uma instituição de ensino integral, o que significou ter mais possibilidades de refletir e concretizar seus projetos de vida. Assim, um ensino reflexivo pressupõe mudança, em um processo permanente, na busca por conhecimento e evolução.

Nas questões relacionadas à formação omnilateral e as às atividades da tríade ensino, pesquisa e extensão, os jovens relataram que proporcionaram uma aprendizagem que uniu teoria e prática. Em relação ao modelo PPCT, destacam que durante a formação tiveram a oportunidade de frequentar feiras de conhecimento, jogos de integração, o que proporcionou conhecer novos amigos, novas culturas, frequentar diferentes ambientes sociais, possibilitando a valorização pessoal, que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do jovem.

Os dados dos egressos trazem evidências de que a formação omnilateral favoreceu sua autonomia e reflexividade, pois tiveram condições de seguir em novas etapas e buscar novos projetos de vida (que antes eram apenas sonhos). Com a vivência no instituto passou a ser algo concreto e com as etapas de formação tornaram-se metas a serem buscadas e concretizadas, como ir para faculdade, ter um emprego na área, com remuneração digna e ajudar a família. A formação foi voltada ao mundo do trabalho, pois grande parte dos jovens que demonstraram interesse em trabalhar conseguiram um emprego na sua área estudada. Contudo, houve jovens que demonstraram estar submetidos a outras circunstâncias, como voltar ao sítio e aplicar os conhecimentos aprendidos, alguns que necessitam de um tempo maior para decidir o que fazer em sua vida, outros que adoeceram e estão em tratamento, outros no ensino superior.

Os jovens, relatam, também, que os percursos formativos contribuíram para o alcance de seus projetos de vida; com uma formação para autonomia intelectual e criticidade. Em uma escala de 0 a 5, a maioria assinalou 4 e 5, o que demonstra que os jovens acreditam que a formação desenvolveu sua intelectualidade e senso crítico. Os egressos, assim, acreditam que a formação integrada contribuiu para seu amadurecimento, para o desenvolvimento, para a construção da autonomia, onde o ciclo de ensino abriu possibilidades para concretizar projetos futuros e os preparou para desempenharem seu papel na sociedade.

Quanto aos percursos formativos, destacam que foram realizados de maneira ampla e interdisciplinar, destacam a tríade ensino, pesquisa e extensão como importantes para se tornarem pessoas reflexivas, críticas, Destacamos a importância da verticalização do ensino e as políticas de inclusão, que possibilitam que todos possam desenvolver suas habilidades.

Entre os impactos que a pandemia da Covid-19 promoveu nos processos de ensino-aprendizagem, destacamos que foi um momento que desencadeou estresse e

pânico. Alguns pesquisados mencionaram que foi necessária medicação. Assim, na busca pelo conhecimento, é importante, também, ações preventivas para a saúde mental dos jovens, pois fatores, como dificuldades de adaptação à instituição, problemas de relacionamento, pressão por bom desempenho escolar, estão entre as causas que influenciam os processos de ensino-aprendizagem juvenil. Quanto aos processos de ensino-aprendizagem *on-line*, destacam que houve excesso de atividades e sentiram falta de orientação quanto à saúde mental. Relataram, também, que sentiram falta de momentos que envolvessem arte, debates (filosofia) e música, atividades que realizavam anteriormente na instituição.

Em relação aos projetos de vida, os jovens relataram que não tiveram um componente curricular específico, mas o assunto foi trabalhado de forma transdisciplinar nas aulas, assim como houve palestras, eventos culturais, seminários que abordaram temas diversos sobre futuro, juventude, valores e outros aspectos que envolvem os projetos de vida.

Após as análises podemos concluir que há jovens que ainda não têm seus projetos de vida definidos, estão em busca de engajamento significativo. Outros possuem projetos de vida consistentes, como entrar no mundo do trabalho, ter uma profissão, abrir sua empresa, construir sua família. Para outros, a formação também proporcionou novos projetos de vida com foco na coletividade, ser padre, médica, veterinário, advogado, visando contribuir para uma sociedade mais igualitária.

Por meio da análise de dados evidenciou-se que os estudantes egressos que possuem projetos de vida delineados fortalecem a sua identidade, mobilizam a razão e a emoção diante de responsabilidades que estão por vir e essas dimensões os ajudam a concretizar o que haviam planejado durante o ciclo do curso. Conforme Damon (2009), pensar no futuro pode motivar os jovens a assumirem atitudes positivas perante a vida, gerando um comportamento social, realização e autoestima elevada. Paludo e Koller (2005), em seus estudos baseados na Teoria Bioecológica, demonstram a importância do planejamento do futuro, da rede de proteção (família, escola, amigos) para estimular o otimismo, a resiliência, a esperança e a coragem, entre outras habilidades interpessoais indicativas da vida saudável.

Outro ponto importante, notamos que as juventudes de Santa Catarina buscam valorizar sua cultura, alunos do sítio estudam para melhorarem as condições de vida de sua família, outros buscam estudar para propor melhorias para seus bairros. Quanto à grade curricular, consideram importante ter música, debates (filosofia), artes

e um currículo que os prepare para o futuro.

Considerando todos os aspectos mencionados, comprovamos a tese de que os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio proporcionam uma formação que une teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento integral do educando no sentido de formar um cidadão apto a participar da sociedade, com formação interdisciplinar que vai além do mundo do trabalho e proporciona novas oportunidades de refletir, traçar e concretizar projetos de vida.

Nesse sentido, considerando os dados coletados e analisados na tese, estes podem contribuir para estruturação de propostas de novos cursos no Instituto Federal Catarinense e também melhorar os existentes, visto as novas exigências que se encontram em curso no Brasil (Reforma do Ensino Médio).

Na pesquisa identificamos a importância dos Institutos Federais e da “interiorização”, que representa uma política de acesso ao estudo a várias regiões do país (principalmente nas mais distantes e que durante muitos anos eram esquecidas). Evidenciamos que grande parte dos jovens mantém contato com a instituição, alguns realizam um curso superior, outros participam de comitês e projetos, e há egressos que estão presentes em eventos.

Dessa maneira, a instituição pode manter essa aproximação, realizar acompanhamentos com esses jovens, rodas de conversa com egressos, para que tragam mais informações sobre como estão após concluir esta etapa, para que sejam avaliados/modificados/melhorados os cursos, proporcionando e valorizando a voz dos jovens que participaram de todas as etapas dessa formação.

Compreendemos que Damon, com seu conjunto de estudos, e Bronfenbrenner, com a Teoria Bioecológica, possibilitaram-nos a compreensão do desenvolvimento humano e da diversidade das juventudes, seja ela rural, urbana, periférica, pois todos somos resultantes das inter-relações dos sistemas. Estas inter-relações no modelo PPCT nos permitiu conhecer os jovens em sua integralidade, conhecer suas famílias e o contexto em que vivem.

Na pesquisa destacamos que houve alguns limites, o excesso de documentos, dados exigidos pelo Comitê de Ética, ainda com ênfase à área da saúde, como também, o tempo necessário para autorização para a realização da pesquisa. Algo desafiador e trabalhoso foi a articulação das duas metodologias de análise, as dos núcleos de significação e do *software* Nvivo. Mas valeu a experiência.

Em relação às possibilidades de aplicação dos dados da pesquisa, no retorno da pesquisadora ao IFC, pretendemos auxiliar no planejamento interdisciplinar de atividades sobre projetos de vida. Realizar rodas de conversas com estudantes e convidar egressos, professores e profissionais (de diversas áreas) para trocas de experiência. Realizar parcerias com os municípios para a realização de oficinas com temas que fazem parte da juventude, como: educação preventiva, combate às drogas, futuro profissional, competências socioemocionais.

Como continuidade dos estudos pretendemos continuar estudando o perfil dos jovens de Santa Catarina, dos Institutos Federais, das Escolas Estaduais, da Educação de Jovens e Adultos, a fim de continuar investigando como vivem, quais seus interesses, o que pensam sobre trabalho, política, amizade, relacionamentos e quais seus objetivos para o futuro.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da Bahia**, ano 10, n. 13, p. 7-24, maio 2021. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/188571/2021%20_rev_trt05_v0010%20_n0013_versao02.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 23 jan. 2023.
- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005a. p. 37-72.
- ABRAMO, H. W. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005b.
- ABRAMO, L. Trabalho decente e juventude no Brasil: a construção de uma agenda. **Mercado de Trabalho – conjuntura e análise**, n. 55, IPEA, p. 39-44, 2013.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, H. F.; LOREIRO, C. S. (org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- AGÊNCIA BRASIL. **Jovens no ensino médio**. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- AGUIAR W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2013.
- ALMEIDA, Janaína da Conceição Santos Dias. **Meu olhar de encontro ao teu: a escola na ótica dos jovens-estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro**. Conceição da Feira/Bahia: Feira de Santana, 2017.
- AMAZARRAY, M. R.; KOLLER, S. H. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 3, p. 546-555, 1998.
- AMAZARRAY, M. R.; THOMÉ, L. D.; SOUZA, A. P. L. D.; POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem [apprentice versus worker: adolescents in apprenticeship process]. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 329-338, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-37722009000300006>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: fundamentação filosófica. **Thaumazein**, Santa Maria, ano 5, n. 9, jun. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ANPED. **Reformulação do Ensino Médio**. Entrevista com a professora Monica Ribeiro da Silva. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-professora-monica-ribeiro-da-silva-ufpr-sobre-reformulacao-do-ensino-medio>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ANTUNES, André. **A autonomia didática, pedagógica e científica está mantida e o decreto permite aos institutos federais o acesso ao financiamento via Fundeb**. Entrevista com Sonia Fernandes. 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-autonomia-didatica-pedagogica-e-cientifica-esta-mantida-e-o-decreto-permite>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ANTUNES, André. **A quem interessa a BNCC?** 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 23 jan. 2022.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

AQUINO, T. A. A. de. **Logoterapia e Análise Existencial: Uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl**. São Paulo: Paulus, 2013. Coleção Logoterapia.

ARANTES, Adlene Silva. **O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874-1889)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G. Projetos de vida de jovens brasileiros: identidades e valores em contexto. **Estudos de Psicologia**, v. 38, 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estudos/article/view/7284>. Acesso em: 23 jan. 2022.

ARANTES, Valéria Amorim. **Entrevista transcrita das duas partes da live “iungo Convida: Projetos de Vida”**. 2020.

ARANTES, Valéria Amorim; DANZA, Hanna Cebel; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; PÁTARO, Cristiane Satiê de Oliveira. Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U. F. *In*: DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem motivar e orientar os adolescentes. Tradução Jaqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009. p. 11-15.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus, 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro, 1981.

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio. Por quê? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

ASINELLI-LUZ, Araci. Planejando a cultura de paz e a prevenção da violência na escola. *In*: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (org.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

AVELAR, Christiane Pinheiro dos Reis Calil. **Projetos de vida e aspirações profissionais de jovens dos setores médios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BALDISSERA-FELCKILCKER, Juceli. **Ensino médio e a contribuição nos projetos de vida de adolescentes na cidade de Fraiburgo – SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

BANCO MUNDIAL. **O Desenvolvimento e a Próxima Geração**. 2006. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2006>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 125-172.

BATISTA, Alexandre Apolinário de Souza; BATISTA, Eduardo Expedito Valeriano; LOMBARDI Antônio Benedito. As adversidades na infância, a Teoria de Bronfenbrenner e a disciplina de Práticas na Comunidade II: um relato de experiência em que teoria e prática se completam. **Conecte-Se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 3, n. 6, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/21894>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BLASIUS, Luciano. **Compreensão da violência escolar no âmbito da Polícia Militar do Paraná**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do

Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62943>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BENETTI, I. C.; VIEIRA, M. L.; CREPALDI, M. A.; SCHNEIDER, D. R. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, 2013.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOYD, Danah. **É complicado. A vida social dos adolescentes em rede**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2015.

BRAGA, M. J.; XAVIER, F. P. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 245-259, out./dez. 2016.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.656-de-22-de-marco-de-2021-309986818>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 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: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB Nº 11/2001. Consulta tendo em vista a Resolução CEE/SC 64/98 e CNE/CEB 01/2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB011_2001.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**. Concepção e Diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-ifconcepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio**. Organizado por Paulo Carrano, Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR; Setor de Educação, 2013. 69 p.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013**. Brasília, DF: SNJ, 2014.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. TCU. **Acórdão n. 2.267/2005 - TCU – Plenário**. Relatório de Auditoria Operacional e de Legalidade na Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/MEC. Ata nº 49/2005 – Plenário. Brasília, DF, 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/.../TC-004-550-2004-0.do>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRESSAN, Marina Scaramuzza. **Juventude criminalizada, projetos de vida e direitos humanos**: o campo de possibilidades no contexto da socioeducação. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2022.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, P. A. O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano. *In*: LERNER, R. M.; DAMON, W. (ed.). **Manual de psicologia infantil: Modelos teóricos de desenvolvimento humano**. John Wiley & Filhos, Inc, 2006. p. 793-828.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. John Wiley & Sons Inc. 1998. p. 993-1028.

BRONFENBRENNER, Urie. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. *In*: MOEN, P.; ELDER JÚNIOR, G. H.; LUSCHER, K. (ed.). **Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development**. Washington, DC: American Psychological Association, 1995. p. 599-618.

BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of human development**: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONK, K. C. **Purpose in Life**: a Critical Component of Optimal Youth Development. New York: Springer, 2014.

CAMPOS, H. R.; FRANCISCHINI, R. Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 119-129, June, 2003.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais**: só há intervenção quando há consentimento? Campinas: Mercado das Letras, 2016.

CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C.; SOARES, G. M.; SCALZER, K. Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i1.713. Acesso em: 24 mar. 2021.

CARA, Daniel. Entrevista: Por que revogar o novo ensino médio? YouTube. **20 minutos**, 29 mar. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R4entg1GqeA>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CARA, Daniel. **Novo Ensino Médio e as Estranhas Relações entre Governo, Fundações e Associações Empresariais**, 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/627472-por-tras-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CARRANO, Paulo. Apresentação – Ensino Médio e Juventudes. **Educ. Real**, v. 41, n. 11, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661287>.

CARRANO, Paulo. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO-BARRETO, André de. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Psicologia em Revista**, v. 22, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9523.2016V22N2P275>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. v. 1.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTELLS, M. **O poder da comunicação**. Rio de Janeiro, 2017.

CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem piaget e vygotsky. **Rev. psicopedag.**, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006.

CECCONELLO, A. M.; ANTONI, C. de; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, v. 8, p. 45-54, 2003. DOI: [doi:10.1590/S1413-73722003000300007](https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300007).

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, v. 12, n. 1, p. 33-45, 2012.

CIAVATTA, Maria A. **O trabalho como princípio educativo – Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)**. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1990.

CIAVATTA, Maria A.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>.

CIAVATTA, Maria A. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CINATI, Anderson. **Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada no interior do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CONEXIA EDUCAÇÃO. **Quais as principais causas da evasão escolar e como evitar esse problema**. 2022. Disponível em: <https://blog.conexia.com.br/evasao-escolar/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Bando Mundial para a educação : sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. ; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

CORROCHANO, Maria Clara. Trabalho e juventude: entrevista com Maria Carla Corrochano. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 8, p. 99-104, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172005000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2023.

DAMON, William; MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003. DOI: https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2. Acesso em: 4 abr. 2022.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida dos jovens**. 2019. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e educação moral**: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Universidade de São Paulo, 2014.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J. T.; LEÃO, G.; BATISTA, J. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. *In*: SPOSITO, M. (org.). **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

DÁVILA LEÓN, Oscar. Biografías y trayectorias juveniles. **Última Década**, n. 17, Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2002.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. **Projetos de Vida na adolescência**: Comparação entre adolescentes que cuidam e que não cuidam de seus irmãos menores. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (ed.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, M. A.; SENNA, S.R. Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 101-108, jan./mar. 2012.

DEUBEL, André Noel Roth. **Políticas Públicas**: formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>. Acesso em: 24 mar. 2021.

DIEESE. **Juventude**: Análise de Indicadores Seleccionados do Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015. Nota Técnica do Projeto Desenvolvimento de Instrumentos e Atualização dos Indicadores de Apoio à Gestão de Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, 2016.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico, **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 36, p. 65-76, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258757226_Affection_as_an_ecologic_development_process. Acesso em: 24 mar. 2021.

DUTRA, J. S. *et al.* As carreiras inteligentes e sua percepção pelo clima organizacional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 10. p. 55-70, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000100008. Acesso em: 12 maio 2023.

DUTRA, Thomé, L.; KOLLER, S. H. O significado do trabalho na visão de jovens brasileiros: Uma análise de palavras análogas e opostas ao termo “trabalho”. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, 2014.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESPARTEL, Lélis Balestrin. O uso da opinião dos egressos como ferramenta avaliação de cursos: o caso de uma instituição ensino superior catarinense. **Revista Alcance**, Itajaí, v. 16, n. 1, p. 102-114, 2009.

FERREIRA, Liliansa Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 43-54, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/974/831>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, São Paulo, n. 9, p. 90-100, 2º sem. 2008. Disponível em: http://www.eca.usp.br/departam/crp/cursos/posgrad/gestcorp/organicom/re_vista9/90.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

FORNARI, Liamara Teresinha. **Institutos Federais de Educação: Possibilidade para Contribuir com a Emancipação Humana**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FRANKL, V. E. **A psicoterapia na prática**. Campinas: Papirus, 1991.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**. Tradução W. Schlupp. Petrópolis: Vozes 1985.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido de vida**. São Paulo: Quadrante, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, M. V. de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005. Disponível em: http://www.bibliotecacaoeducativa.org.br/dspace/bitstream/123456789/2344/1/cadern_o_Juv.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação tecnológica e o ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade**. Rio de Janeiro: UERJ/ CNPq, 2008. (Relatório de Pesquisa).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-759.

FUNDAÇÃO SM. **Pesquisa Juventudes no Brasil 2021**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.fundacaosmbrasil.org/noticia/pesquisa-juventudes-no-brasil-2021/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALO, Mariana Fancio. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros**: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GORDON, Howard R. D. **The History and Growth of Career and Technical Education in America**. Long Grove: Waveland Press, Inc., 2014.

GROPPO, Luís Antonio. **Uma onda mundial de revoltas**: movimentos estudantis nos anos 1960. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GUEDES, Fernanda Lopes. **Projetos de Vida e a Constituição do Profissional Técnico do Ifsulsap**: Expectativas de Jovens diante de um Projeto de Educação Profissional Integrada. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

HAERTEL, Daniela. **Projetos de vida de jovens universitários**: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2018.

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 10, mar. 2019.

HERNÁNDEZ, Ovidio D'Angelo. **Los jóvenes y el diálogo intergeneracional en la transformación comunitaria y social**. La Habana, 2011.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. **Abandono do ensino médio volta a crescer em 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/abandono-do-ensino-medio-volta-crescer-em-2021>. Acesso em: 12 jun. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFC**. Blumenau, 2019a. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16.2019-Diretrizes-ANEXO.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Edital de Ingresso 2022**. 2022. Disponível em: <https://ingresso.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/6/2022/07/Edital-de-Ingresso-2023-Cursos-T%C3%A9cnicos-Integrados.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Ensino Médio Integrado no IFC. Estudos e reflexões**. Blumenau, 2017. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Ensino-M%C3%A9dio-Integrado-no-IFC-1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2022**. Blumenau, 2019b. Disponível em: <https://noticias.santarosa.ifc.edu.br/2021/08/10/plano-de-desenvolvimento-institucional-do-ifc-pdi-2019-2023/>. Acesso em: 2 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 a 2018**. Blumenau, 2014. Disponível em: https://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/PDI-2014_2018.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Informática**. Fraiburgo, 2015. Disponível em: <http://informatica.fraiburgo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2017/07/PPC-INFORMATICA-INTEGRADO-2015-Fraiburgo-V4-AT%C3%89-TURMA-2019.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Blumenau, 2019c. Disponível em: <http://informatica.fraiburgo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2017/07/PPC-EMI-Infom%C3%A1tica-Fraiburgo-2019.v4.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Organização Didática dos Cursos do IFC**. Blumenau, 2021a. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2020/12/Organiza%C3%A7%C3%A3o-Did%C3%A1tica-do-Cursos-do-IFC.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2021b. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2023/03/PDI-IFC-2019-2023-Revisao-2021-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução Ad Referendum n. 008 Consuper/2020**. 2020. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/resolucoes-2020-2/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

JARVIS, P. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. *In*: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31-45.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de Vida e Escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KOLLER, S. **Ecologia do desenvolvimento humano**: Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

KOLLER, S. H.; LISBOA, C. Brazilian Approaches to Understanding and Building Resilience in At-Risk Populations. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 16, n. 2, p. 341-356, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.12.002>.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Tradução Paulo Azevedo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

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

KUENZER, A. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2011.

LAMPERT, Adriana. **Educação pública perdeu quase 40% do orçamento em seis anos**. 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/11/educacao-publica-perdeu-quase-40-do-orcamento-em-seis-anos/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **R. Bras. Est. Pedag.**, v. 102, n. 260, p. 82-98, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4149>.

LIMA, Donizeti Jose de. **Vida loka também ama**: juventudes, mitos e estilos de vida. 2014. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LIMA, Luciele Neves. **As causas do abandono escolar no primeiro ano na escola de ensino médio**. 2022. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/as-causas-abandono-escolar-no-primeiro-ano-na-escola-ensino-medio-maria-marina-soares.htm>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LOPONTE, Luciana Neves. **Juventude e educação profissional**: um estudo com os alunos do IFSP. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005. DOI: 10.1590/S1519-70772005000100006.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34151>. Acesso em: 6 set. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

MARTINS, Manoela Pagotto. **Tempo Livre da Juventude de Classe Popular**: Desatando Preconceitos e Promovendo Perspectivas Positivas. 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MEDEIROS, J. L. **O PIBID e a formação do professor de Ciências no Instituto Federal Goiano - Câmpus Rio Verde**: avanços, limites e perspectivas. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo à teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 2021. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (org.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Biblioteca Virtual em Saúde. **Covid-19**. 2023. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/covid-19-2/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AGRÁRIO. **Garantia da utilização do nome social para as pessoas travestis e transexuais**. 2016.

Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Folders/cartilha_nome_social.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

MIRA, A. P. V. J.; VALLI, N. F.; YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e o desenvolvimento da aprendizagem: intervenção em uma turma de Ensino Médio. **Rev. Educ.**, Brasília, ano 41, n. 155, p. 168-179, jan./jun. 2018.

MORAES, Gustavo Henrique. **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência metodológica. Brasília, DF: Editora Evobiz, 2022.

MORO, Eliene de Jesus Figueiredo Souto Meyer. **Os Sentidos de Juventude nos Discursos das Políticas Públicas Curriculares para o Ensino Médio – MEC e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOURA, A. F.; LIMA, M. A. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

MUHR, T. **ATLAS.ti**: a prototype for the support of text interpretation. *Qualitative Sociology*, New York, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacis moldentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

NARVAZ, M.; KOLLER, S. H. Famílias, violências e gêneros: Desvelando a trama da transmissão transgeracional da violência de gênero. *In*: STREY, M.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. (org.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. (Coleção Gênero e Contemporaneidade, v. 2). p. 149-176.

NETO, A. S. Projetos de ensino médio: disputas curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 284-299, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.43706. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43706>. Acesso em: 31 maio 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Perspectivas econômicas**, v. 2, n. 110, 2021. Disponível em: <http://oecd.org/perspectivas-economicas/Volumen 2021/2No. 110>,

Diciembre/Dezembro OECD Economic Outlook Volumen 2021/1 No. 109 Mayo/Maio 2021. Acesso em: 22 fev. 2022.

PACHECO, Fabiane do Amaral; NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana; CAMBRAIA, Adão Caron. Adoecimento mental na Educação Profissional e Tecnológica: o que pensam os estudantes concluintes de cursos técnicos integrados. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, e9173, jan. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9173>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PACHECO, J. A.; MOREIRA, A. F.; MOURAZ, A. (org.). **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 44-52.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais**. Rio Grande do Norte: IFRN, 2015.

PACHECO, E. M.; CALDAS, P. L. A.; DOMINGOS, S. M. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação. **Ciência e Tecnologia – C&T**, Amazônia, ano 7, n. 16, fev. 2009.

PACHECO, E. M. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Setec/MEC, [2010].

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. S. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. 2010. Disponível em: <http://www.red.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/File/1429/1065>. Acesso em: 22 out. 2022.

PACHECO, E. M. (org.). **Institutos Federais**. Brasília: Fundação Santillana; Moderna: São Paulo, 2011.

PAIVA, Camila Ferreira Lopes. **Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o Ensino Médio público e privado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

PALUDO, S.; KOLLER, S. Inserção ecológica no contexto da rua. *In*: KOLLER, S. H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil** Porto Alegre: Casa do Psicólogo, 2004. p. 219-244.

PALUDO, S.; KOLLER, S. Resiliência na Rua. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 187-195, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/3x5Cmbzx569n5zhvNPBdfYP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PARRA, Andreia Morais Magliano. **Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros**. São Paulo: [s.n.], 2018.

PARTICIPATÓRIO JUVENTUDE. **Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros**. 2013. Disponível em: www.participatorio.juventude.gov.br. Acesso em: 22 fev. 2022.

PASQUALLI, Roberta; SILVA, Vosnei da; SILVA, Adriano Larentes da. Limites e potencialidades de materialização do Currículo Integrado: Uma análise dos Planos de Ensino e Diários de Classe. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 104-120, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7631>. Acesso em: 15 jul. 2021

PASQUALLI, Roberta; SILVA, Fábio Machado da; SILVA, Vitor Gomes da, OBERDERFER, Lara Popov Zambiasi Bazzi. Trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico nas oficinas de integração do ensino médio integrado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 26-41, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i3.58923>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude**: um estudo exploratório na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. São Paulo: [s.n.], 2011.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação e Tecnologia**, v. 5, n. 2, 2000. Disponível em: <https://seer.dpgg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/6>. Acesso em: 23 jun. 2019.

PEREIRA, Heloisa; STENGEL, Márcia. Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites aos jovens. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 582-598, set. 2015.

PEREIRA, J. L. G.; SOUZA, F. C. Formação de Técnico em Agropecuária no Brasil e na Espanha: Projetos de vida da juventude rural. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 58, n. 4, e202404, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2020.202404>.

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.

PINHEIRO, Leandro Rogério. **Rodas de conversa e pesquisa**: reflexões de uma abordagem etnográfica, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **A generosidade e os sentimentos morais**: um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. São Paulo: [s.n.], 2009.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens**: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. São Paulo: [s.n.], 2013.

PIRES, Breiller. **Ciência brasileira sofre com cortes de verbas e encara cenário dramático para pesquisas em 2021**. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-31/ciencia-brasileira-sofre-com-cortes-de-verbas-e-encara-cenario-dramatico-para-pesquisas-em-2021.htm>. Acesso em: 22 jan. 2022.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo, 2005.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, jul./set. 2008.

PONTES, Hamanda Maiara Nascimento. **Visões de mundo e significados sobre o ensino médio**: um estudo comparado com jovens estudantes do diurno e noturno no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

PORVIR. **Especial Socioemocionais**. 2022. Disponível em: <https://socioemocionais.porvir.org/>. Acesso em: 12 maio 2023.

POSSAMAI, T.; SILVA, F. L. G. R. da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 53-69, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1461>.

PRETTO, N. Mídia, currículo e o negócio da educação. *In*: MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo, Cotidiano e Tecnologias**. Araraquara: JM Ed., 2006. p. 111-148.

RAITZ, Tânia Regina. **Jovens, trabalho e educação**: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RAKOS, Florencia Medina. **Educação em direitos humanos e conexão escola mundo**: desafios e oportunidades no processo de empoderamento juvenil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social – Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

SANTANA, Camila da Silva. **Juventudes negras**: pertencimento racial e reconhecimento em uma comunidade de traços açorianos no sul do Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTA CATARINA. **SC é o menor estado em território do sul do país**. 2022. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/conhecasc/geografia>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 23, p. 137-202, 2005.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 6 set. 2023.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação – Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 12, n. 34, 2007.

SIGNIFICADOS. **Matrioska**. 2023. Disponível em: <https://www.significados.com.br/matrioska/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, Alexandre Bernardo. **Escolhas possíveis em futuros incertos**: A Escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SILVA, Amanda Félix da. **Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Erika Narciso. **Os diferentes contextos de existência dos indivíduos e as suas inter-relações**. 2016. Disponível em: <https://erikas40.wixsite.com/psicologia/blank-15>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SILVA FILHO, Geuid Cavalcante da. **Formação, projetos profissionais e projetos de vida**: olhares dos estudantes do curso de técnico em administração integrado ao ensino médio do IFPI. Campus de São Raimundo Nonato. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

SILVA, João C. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR**, São Paulo, n. 19, p. 101-110, set. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4826/art07_19.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, Éder da S.; SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, F. L. B. De. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1562-1585, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15298. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; MOLL, Jaqueline; MARTINIC, Sergio. Ensino médio e educação integral: contradições, reflexões e possibilidades. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 5-9, set. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/708>. Acesso em: 24 maio 2022.

SOARES, F. P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 24, e15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236499441843>.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes. **Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SOUZA, B. G. de; GARCIA, S. R. de O. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, e83313, jan. 2022.

SOUZA, José dos Santos. Os descaminhos das políticas de formação/qualificação profissional: a ação dos sindicatos no Brasil recente. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 475-498.

SOUZA, Regina Magalhães. **Escola e Juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M Marília Pontes; ALMEIDA, E.; TARÁBOLA, F. S. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 313-332, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.019>.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo C. R. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%Aancia-politica/politicas-publicas/juventude/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SPÓSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, F. S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

STANFORD. **Biography William Damon**. 2023. Disponível em: <https://ed.stanford.edu/faculty/wdamon>. Acesso em: 22 mar. 2023.

TAWANE, Nayá. **Os alunos estão sendo enganados com o Novo Ensino Médio, afirma pesquisador e professor**. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/24/os-alunos-estao-sendo-enganados-com-o-novo-ensino-medio-afirma-pesquisador-e-professor>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 maio 2022.

UNICEF. **Adolescentes e jovens brasileiros estão mais otimistas quanto ao futuro do que os adultos, e querem ser parte da construção do futuro**. 2021. Disponível em: <https://changingchildhood.unicef.org>. Acesso em: 21 fev. 2022.

VESCHI, Benjamin. **Etimologia, Origem do Conhecimento**. 2019. Disponível em: <https://etimologia.com.br/metodologia/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, Porto Alegre, v. 28, p. 1013-1031, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>. Acesso em: 22 jul. 2022.

VOLKWEISS, Anelise. **O currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio: saberes, desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista de Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

YIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931].

YAZAN, Bedrettin; VASCONCELOS, Ivar César. Três abordagens do método de estudo de caso em educação. **Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038/pd>. Acesso em: 21 fev. 2022.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANELLA, Tânia. **Compreensão dos Alunos do Ensino Médio sobre a Contribuição dos Processos de Ensino e Aprendizagem para a efetivação de seus Projetos de Vida**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado(a) Egresso do IFC,

Você está sendo convidado(a) a responder um questionário, que faz parte da pesquisa intitulada “ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E SEUS PROJETOS DE VIDA: EXPECTATIVAS E CONCRETIZAÇÕES”, Tese de Doutorado em Educação de Juceli Baldissera Felckilcker, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc – Campus de Joaçaba (SC), sob orientação da Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol.

A sua participação na pesquisa é livre, voluntária e anônima, ou seja, você não será identificado(a), não receberá nenhuma remuneração pela participação e poderá desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento.

Contudo, a sua participação é muito importante, por isso, pedimos a leitura atenta das questões e respostas sinceras. Estima-se um tempo de aproximadamente 20 minutos para responder o questionário.

Objetiva-se com a sua aplicação analisar a compreensão dos estudantes egressos acerca dos percursos formativos, oportunizados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense, e as contribuições para a concretização dos projetos de vida. Se existirem dúvidas, por favor, envie um e-mail para juceli.felckilcker@ifc.edu.br.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

As pesquisadoras

BLOCO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

Objetivo do bloco: Este bloco busca verificar o perfil dos estudantes egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense.

1 - Questões de Identificação:

- Idade: _____

- Gênero:

() Masculino () Feminino () Outra () Prefiro não declarar

- Cor (IBGE 2012,2019):

() Branca () Preta () Amarela () Parda () Indígena

- Instrução do pai:

() Não estudou () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

- Instrução da mãe:

() Não estudou () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

- Instrução dos irmãos:

() Não estudou () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

E se tiver mais que um irmão/irmã... não tem como saber exatamente a instrução deles por meio da pergunta.

Seria melhor: Tem irmão? Se sim, quantos? Qual a instrução deles?

- Você é o único integrante de sua família que cursou o IFC? () Sim () Não.

- Tem alguém de sua família que realizou algum curso no IFC?

- Ano de conclusão do Técnico Integrado ao Ensino Médio: _____

- Qual curso concluiu? _____

- Qual Campus estudou? _____

- Você ganhou algum tipo de bolsa ou auxílio durante o curso? _____

(bolsa de ensino, bolsa de pesquisa, bolsa de extensão, auxílio-permanência)

- Possui alguma deficiência? _____

Se tiver, houve acompanhamento durante o curso? _____

2- Rendimento de sua família por mês:

() até R\$ 1.500,00

() de R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00

() de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00

() de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00

() de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00

() acima de R\$ 5.001,00

BLOCO 2 – AUTOAVALIAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO NO IFC – ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Objetivo do bloco: Este bloco analisa como os estudantes egressos compreendem os percursos formativos nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, particularmente, os que se referem aos processos de ensino-aprendizagem e em que medida esse contribuíram para o alcance de seus projetos de vida.

1 – Quais os motivos levaram você a decidir pela matrícula e frequentar o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio? Manifeste seu posicionamento.

2 – Quando finalizou o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você seguiu estudando? Sim () Não (). Por quê?

3 – Caso tenha continuado os estudos, a formação do Ensino Médio Integrado lhe auxiliou nos seus estudos posteriores? () Não () Sim. Se respondeu SIM, escreva em que auxiliou.

4 – Analise as afirmações seguintes, avaliando o curso que você frequentou como: ótimo(a)/ótimas, bom/bons/boas, regular/regulares, ruim/ruins.

- Os conteúdos teóricos aprendidos foram:

() ótimos () bons () regulares () ruins

- Os conteúdos práticos aprendidos foram:

() ótimos () bons () regulares () ruins

- De maneira geral as aulas foram:

() ótimas () boas () regulares () ruins

- A participação dos servidores no auxílio pedagógico e técnico foi:
 ótimo bom regular ruim
- A carga horária de seu curso foi:
 ótima boa regular ruim
- As metodologias de aula utilizadas pelos docentes dos componentes teóricos foram:
 ótimas boas regulares ruins
- As metodologias de aula utilizadas pelos docentes dos componentes práticos foram:
 ótimas boas regulares ruins
- As metodologias utilizadas em outras atividades: palestras, feiras, oficinas, promovidas pelo curso foram:
 ótimas boas regulares ruins
- A integração curricular foi:
 ótimas boas regulares ruins
- As disciplinas que compõem o curso foram:
 ótimas boas regulares ruins
- Os colegas foram:
 ótimos bons regulares ruins
- Seus professores(as) foram:
 ótimos bons regulares ruins

6 – Assinale as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão oferecidas pelo curso que você participou:

- participei de eventos e desenvolvi projetos;
- apenas assisti os projetos de colegas;
- não tenho conhecimento sobre esse assunto;

7– Analise e numere de 1 a 5 (sendo 1 como mais importante e 5 menos importante) as alternativas que se referem ao percurso formativo vivenciado no IFC e em que medida contribuiu para:

- formação teórica que o preparou para vestibular e Enem;
- formação cidadã;
- formação voltada ao mundo do trabalho;

() formação voltada ao mercado de trabalho;

() outros aspectos: _____

8 – Considerando que no decorrer de seu curso houve a pandemia de Covid-19, como você avalia a sequência de seu processo formativo nesse período, complete se você concorda, discorda ou não possui conhecimento sobre o assunto que compõe as opções seguintes: () **concordo** () **discordo** () **não tenho conhecimento sobre o assunto**:

- A carga horária das atividades on-line foram suficientes para sua aprendizagem: () concordo () discordo () não tenho conhecimento sobre o assunto.
- Faltaram componentes curriculares práticos: () concordo () discordo () não tenho conhecimento sobre o assunto.
- Tive problemas com a internet: () concordo () discordo () não tenho conhecimento sobre o assunto
- Não me adaptei à metodologia utilizada nas aulas: () concordo () discordo () não tenho conhecimento sobre o assunto
- Foi importante pois desenvolvi mais autonomia: () concordo () discordo () não tenho conhecimento sobre o assunto
- A escola necessitava se adaptar à nova realidade tecnológica: () concordo () discordo () não tenho conhecimento sobre o assunto

9 – Como você se sentiu à época da pandemia em relação a não participar presencialmente das atividades promovidas pelo Instituto Federal Catarinense – IFC:

a) Quanto ao IFC: Sentiu falta de frequentar o instituto? Se a resposta for SIM, escreva do que mais sentiu falta?

b) Quanto aos professores: O contato presencial com os professores, lhe fez falta? Sim () Não () Por quê?

c) Quanto aos(as) amigos(as), lhe fizeram falta? Sim () Não () Por quê?

10 – Com qual frequência você participa de congressos/eventos científicos relacionados à sua área de formação após o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio?

() um a cada seis meses

() uma vez ao ano

() a cada dois anos

() não participo. Indique os motivos _____

11 – Considerando que você já finalizou o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, o que proporia que fosse diferente no percurso formativo do curso?

12 – Considerando seu lugar de egresso do Técnico Integrado ao Ensino Médio, avalie:

- as potencialidades do curso que você frequentou _____

- os desafios para melhorar o curso curso _____

13 - Quais suas sugestões para melhorar os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio:

BLOCO 3 – ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE VIDA

Objetivo do bloco: Este bloco procura verificar quais projetos de vida constituíram objetivos/metasp para esses estudantes no decorrer do ensino médio e que se mantiveram após a sua conclusão.

1 – O que você entende por projetos de vida?

2 – Quando você iniciou o Ensino Médio, tinha alguma compreensão a respeito de que projeto de vida você estaria buscando e que acreditava que o IFC lhe ajudaria a realizar?

3 – Indique três projetos de vida que você planejou no decorrer do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio.

4 – No decorrer do percurso de formação no ensino médio integrado houve mudanças na constituição de seus projetos de vida? Se sim, que projetos foram modificados e quais permaneceram?

5 – As atividades promovidas e que você participou no IFC auxiliaram na realização de algum de seus projetos de vida? () SIM () NÃO. Indique algumas:

6 – Você continua em contato - pessoalmente ou por grupos de aplicativos - com:

() colegas

() professores

() outras pessoas que conheci durante o curso

() não tenho contato com ninguém

- Se sim, quais os assuntos que costumam conversar?

BLOCO 4 – ENSINO MÉDIO E MUNDO DO TRABALHO

Objetivo do bloco: Este bloco busca analisar a relação entre os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e o mundo do trabalho.

1 – Nesta questão você poderá escolher mais de uma alternativa. Após a conclusão do curso Técnico integrado ao Ensino Médio:

- () estou realizando provas e vestibulares
- () estou na Universidade
- () fiz/estou fazendo intercâmbio em outro país
- () estou estudando em um novo curso técnico
- () estou apenas trabalhando
- () estou trabalhando e estudando
- () no momento não estou trabalhando nem estudando

2 – Se estiver trabalhando, qual tipo de atividade desenvolve:

- () Atividade Técnica relacionada ao curso técnico que me formei.
- () Atividade que não tem relação com o curso técnico que fiz.

3 – Se estiver trabalhando na área de formação, qual é a média de seus rendimentos:

- () até R\$ 1.200,00
- () de R\$ 1.201,00 a R\$ 2.000,00
- () de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00
- () de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00
- () acima de R\$ 4.001,00

4 – Se você está trabalhando, como conquistou seu emprego após sua formação:

- () Indicação de terceiros
- () iniciei com estágio, posteriormente fui contratado
- () consegui por meio de entrevistas
- () Outro: _____

5- Na região em que você vive, como são as ofertas profissionais na sua área de formação:

- Há muitas ofertas de emprego ou trabalho para profissionais da minha área.
- Há poucas ofertas de emprego ou trabalho.
- Praticamente não há ofertas de emprego para profissionais técnicos.
- Tenho planos de ir a outros lugares para acessar o mundo do trabalho.

6- Você tem interesse em participar de rodas de conversa com outros egressos (ex-alunos) do Instituto Federal Catarinense, para relatar suas experiências no decorrer do curso? Caso a resposta seja sim, deixe seu e-mail para contato.

Agradecemos a sua participação!

As pesquisadoras!

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA:

PRIMEIRO DIA – A experiência formativa no IFC

1 – Quais os motivos levaram você a decidir pela matrícula e frequentar o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. (Comparar com os dados da pesquisa)

- Você possui irmãos que frequentaram o IFC? Qual a influência de seus familiares, pais, irmãos na escolha pelo IFC?

2 – Quando finalizou o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você seguiu estudando?

3 – Posicione-se a respeito da experiência do ensino médio no IFC, metodologia utilizada pelos professores, os conteúdos teóricos e práticos, as atividades de pesquisa. Como você avalia esses aspectos?

4 – Na sua opinião o ensino oferecido no IFC foi mais voltado a preparação para o vestibular e Enem; formação cidadã, voltada ao mundo do trabalho; formação voltada ao mercado de trabalho (observar o que os egressos enfatizam).

5– Considerando que no decorrer de seu curso houve a pandemia de Covid-19, como você avalia a sequência de seu processo formativo nesse período. (os impactos desse período em seu curso e na vivência no IFC?)

a) Quanto ao IFC: Sentiu falta de frequentar o instituto? Se a resposta for SIM, escreva do que mais sentiu falta?

b) Quanto aos professores: O contato presencial com os professores, lhe fez falta? Sim () Não () Por quê?

c) Quanto aos(as) amigos(as), lhe fizeram falta? Sim () Não () Por quê?

6 – Com qual frequência você participa de congressos/eventos científicos relacionados à sua área de formação após o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio?

7– Considerando que você já finalizou o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, o

que proporia que fosse diferente no percurso formativo do curso.

8 – Quais suas sugestões para melhorar os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio:

SEGUNDO DIA – Jovens egressos do IFC e seus projetos de vida

9 - O que você entende por projetos de vida?

Você possui um projeto de vida? Que projeto possui destaque?

10 – A escolha por fazer o ensino médio no IFC possui relação com o seu projeto de vida? Quando você iniciou o Ensino Médio, tinha alguma compreensão a respeito de que projeto de vida você estaria buscando e que acreditava que o IFC lhe ajudaria a realizar?

10 - Indique três projetos de vida que você planejou no decorrer do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio.

11 – Que projetos possuía ao iniciar o ensino médio? Esses projetos se mantiveram após o término do curso?

No decorrer do percurso de formação no ensino médio integrado houve mudanças na constituição de seus projetos de vida? Se sim, que projetos foram modificados e quais permaneceram?

12- As atividades promovidas e que você participou no IFC auxiliaram na realização de algum de seus projetos de vida?

13- Você continua em contato - pessoalmente ou por grupos de aplicativos - com colegas, professores, outras pessoas que conheceu durante o curso?.

TERCEIRO DIA – Egressos e o pós-período formativo

14 – O que aconteceu contigo após o ensino médio? Que atividades se envolveu?

15 – Se estiver trabalhando, qual tipo de atividade desenvolve.

16 – Se estiver trabalhando na área de formação, qual é a média de seus rendimentos.

17- Na região em que você vive, como são as ofertas profissionais na sua área de formação.

18- O que você espera para seu futuro.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a responder um questionário, que faz parte da pesquisa intitulada “**ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E SEUS PROJETOS DE VIDA: EXPECTATIVAS E CONCRETIZAÇÕES**”, Tese de Doutorado em Educação de Juceli Baldissera Felckilcker, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc – Campus de Joaçaba (SC), sob orientação da Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol. O propósito da pesquisa é investigar quais as percepções dos estudantes egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense acerca de seus percursos formativos e as contribuições destes percursos para seus projetos de vida. Entre os objetivos estão identificar potencialidades e desafios dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio apontados por estudantes egressos. Contribuir com os processos institucionais de auto avaliação do Ensino Médio Profissionalizante. Verificar quais projetos de vida constituem objetivos/metapas para esses estudantes no decorrer do ensino médio e que se mantiveram após a sua conclusão. A coleta de dados da pesquisa será de 20/09/2022 a 20/10/2022.

Para esta pesquisa adotaremos o seguinte procedimento: você irá responder um questionário *online* composto por questões abertas e fechadas. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na tomada de seu tempo para responder ao questionário. Os riscos também serão minimizados e, caso ocorram, seus efeitos serão atenuados, por meio da tomada das seguintes medidas: ao responder o questionário, este poderá ser feito em local reservado com liberdade para que o entrevistado não responda questões que julgue desnecessárias, visando assim evitar seu desconforto; será assegurado a confidencialidade e a privacidade, e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; o acesso aos dados da pesquisa será concedido apenas pelo tempo, na quantidade e na qualidade das informações específicas para a pesquisa; o pesquisador responsável garante que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento; o pesquisador responsável assume a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos; os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, nos termos da Lei.

A pesquisa contribuirá na ampliação das ações que visem melhorias nos processos de ensino e aprendizagem e a compreensão sobre juventude e projetos de vida. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os resultados da pesquisa poderão ser acessados diretamente com o pesquisador responsável e, também, através das publicações que decorrerem da pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão de você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador

responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se de forma digital: sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e outra cópia será fornecida a você por e-mail. O pesquisador responsável garante o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes da sua participação na pesquisa, nos termos da Lei. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a Resolução nº510/16 (Resolução nº510, de 07 de abril de 2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Videira, ____ de _____ de 2022.

Assinatura da pesquisadora responsável

Dados da pesquisadora responsável: Juceli Baldissera Felckilcker, doutoranda em Educação, email: jucelibaldissera@hotmail.com, (49) 998202437, endereço: Rua da Liberdade, Morada do Sol, Videira/SC.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc/Hust, telefone: (49) 3551-2012 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC), telefone: (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br. Os Comitês tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, os Comitês estarão disponível para atendê-lo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Ao clicar no botão abaixo, a você concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu____,CPF_-_____,RG__, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios do estudo, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem , especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Juceli Baldissera Felckilcker e Prof. Maria Teresa Ceron Trevisol da pesquisa: **“ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E SEUS PROJETOS DE VIDA: EXPECTATIVAS E CONCRETIZAÇÕES”**. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos: Poderei ter acesso de minhas imagens; Os dados coletados serão usados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores supracitados, mediante o atendimento da legislação vigente do Conselho Nacional Saúde (CNS) que resguarda os aspectos éticos em pesquisas com seres humanos; Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicações; Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora da pesquisa, e após esse período, serão destruídos; 5- Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Videira, ____ de _____ de 2022.

Assinatura da pesquisadora responsável

Dados da pesquisadora responsável: Juceli Baldissera Felckilcker, doutoranda em Educação, email: jucelibaldissera@hotmail.com, (49) 998202437, endereço: Rua da Liberdade, Morada do Sol, Videira/SC. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc/Hust, telefone: (49) 3551-2012 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC), telefone: (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br. Os Comitês tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, os Comitês estarão disponível para atendê-lo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Ao clicar no botão abaixo, a você concorda em participar da pesquisa. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu ___CPF___-, RG___, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da gravação de minha entrevista, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, as pesquisadoras Juceli Baldissera Felckilcker e Profa. Maria Teresa Ceron Trevisol da pesquisa: **“ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E SEUS PROJETOS DE VIDA: EXPECTATIVAS E CONCRETIZAÇÕES”**, a realizar a gravação de minha entrevista que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma parte. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos: Poderei ler a transcrição de minha gravação; Os dados coletados serão usados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores supracitados, mediante o atendimento da legislação vigente do Conselho Nacional Saúde (CNS) que resguarda os aspectos éticos em pesquisas com seres humanos. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicações; Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora da pesquisa, e após esse período, serão destruídos; 5- Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Videira, ___ de _____ de 2022.

Assinatura da pesquisadora responsável

Dados da pesquisadora responsável: Juceli Baldissera Felckilcker, doutoranda em Educação, email: jucelibaldissera@hotmail.com, (49) 998202437, endereço: Rua da Liberdade, Morada do Sol, Videira/SC. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc/Hust, telefone: (49) 3551-2012 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC), telefone: (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br. Os Comitês tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, os Comitês estarão disponível para atendê-lo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Ao clicar no botão abaixo, a você concorda em participar da pesquisa. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

https://sig.ifc.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizac..



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
REITORIA - PRO-REITORIA PESQ.PÓS GRAD IN

AUTORIZAÇÃO Nº 5 / 2022 - PROPI/REIT (11.01.18.00.29)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Blumenau-SC, 04 de abril de 2022.

O Instituto Federal Catarinense, por sua representante legal, Reitora Substituta Doutora Fátima Peres Zago de Oliveira, declara estar ciente da pesquisa intitulada: ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E SEUS PROJETOS DE VIDA: EXPECTATIVAS E CONCRETIZAÇÕES. De responsabilidade das pesquisadoras: Juceli Baldissera Felckilcker e Profa. Maria Teresa Ceron Trevisol.

Em relação à pesquisa supracitada, informamos que o acesso dos pesquisadores ao local da pesquisa e a manipulação dos dados, será autorizado somente após a emissão do PARECER DE APROVAÇÃO do Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da UNOESC/HUST, nos termos das Resoluções 466/12 de 12/12/2012, 510/16 de 07/04/2016 e complementares e nos termos da Lei 13.709, de 14 de agosto de 2018.

Previsão de Local/Setor onde a pesquisa será realizada: Será realizada de forma online, por meio do contato com alunos egressos dos cursos do Instituto Federal Catarinense.

Por ser verdade, firmo a presente.

(Assinado digitalmente em 04/04/2022 22:45)
FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA
REITOR SUBSTITUTO EM EXERCÍCIO

Processo Associado: 23348.000015/2022-66

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **5**, ano: **2022**, tipo: **AUTORIZAÇÃO**, data de emissão: **04/04/2022** e o código de verificação: **048f8b4a8d**

04/04/2022 22:4t

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-IFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E SEUS PROJETOS DE VIDA: EXPECTATIVAS E CONCRETIZAÇÕES

Pesquisador: Juceli Baldissera Felckilcker

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 57541922.7.3001.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.646.899

Apresentação do Projeto:

A relevância da pesquisa encontra-se em diferentes razões: A primeira razão é compreender as percepções de estudantes egressos, dos cursos

Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense, acerca de seus percursos formativos e as contribuições desses percursos

para seus projetos de vida; como foi a formação, se preparou os estudantes para o mercado ou para o mundo do trabalho, se tiveram opções de

escolhas ou se após a conclusão do curso não conseguiram concretizar os projetos que almejavam. O estudo com egressos busca identificar o que

aconteceu a posteriori da finalização do curso, manter o contato e vínculo com os estudantes, como também motivá-los a continuar próximos à

instituição, podendo participar das atividades que são realizadas (eventos, pesquisas, comitês, comissões, estudos). A segunda razão é contribuir

com processos de avaliação do Instituto Federal Catarinense, objetivando desencadear um processo crítico e reflexivo da experiência do ensino

médio profissionalizante, as fragilidades e as dimensões positivas na formação dos estudantes, tendo os egressos como uma das fontes de

avaliação desse processo. Contudo, espera-se que os dados e análises vinculados a essa pesquisa contribuam para a estruturação de propostas de

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.646.899

cursos de ensino médio diferenciados dos atuais. Perspectiva-se constituir um banco de dados e análises que poderão ser utilizados para respaldar processos de revisão das propostas de ensino médio profissionalizante na instituição, visto as novas exigências, desafios e questionamentos a respeito dessa etapa da educação básica – ensino médio – que se encontram em curso no Brasil. Considerando esses aspectos, a investigação que estamos propondo visa reunir elementos para embasar a tese de que os estudantes egressos validam a experiência formativa integral, proposta pelos cursos do IFC, e que essa validação se encontra alicerçada na articulação teoria e prática, o trabalho como princípio educativo, bem como a pesquisa enquanto princípio pedagógico, que favorecem os processos de aprendizagem, o preparo dos estudantes para o mundo do trabalho. Os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado propõem o desenvolvimento integral do educando no sentido de formar um cidadão apto a participar da sociedade, entendendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, a instituição busca formar profissionais capazes de atender às expectativas do setor em nível local e regional, com formação interdisciplinar e abrangente para atuar no mundo do trabalho (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019b). Na instituição é adotada a interdisciplinaridade, enquanto metodologia de integração, uma vez que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito coletivo. Implica uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é modificada, as quais passam a depender claramente umas das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, com equilíbrio de forças nas relações estabelecidas, que resultará na intercomunicação de conceitos e de terminologias fundamentais. Os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais compartilhadas por várias disciplinas (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019b, p. 4). Percebemos a concepção de educação profissional e tecnológica baseada na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIÚ

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.646.899

investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual, com estudos que envolvem pesquisa, ensino e extensão (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019b). A tese pretende ressaltar, por meio de dados quantitativos e qualitativos, que a formação omnilateral proporciona aos jovens a consciência crítica para desenvolver suas escolhas e tomar decisões reflexivas em seu futuro. Entre as hipóteses que comprovarão a tese, será o número de alunos na Universidade, o número dos que conseguiram emprego na área de formação e pelos que desenvolveram suas metas que haviam projetado durante o curso.

Destacamos que os Institutos Federais proporcionam aos estudantes, principalmente os que possuem vulnerabilidade social, a oportunidade de uma formação integral que une ensino, pesquisa e extensão. Em virtude dos fatos mencionados, a tese é inovadora, uma vez que há poucos estudos sobre a juventude de Santa Catarina, conforme levantamento realizado na Capes. Desse modo, o texto proporcionará conhecer o que pensam os jovens das diferentes regiões do estado a respeito do curso técnico, projetos de futuro, concretizações. O estudo será estruturado em cinco capítulos, inicialmente na introdução serão abordadas as motivações e aproximações da pesquisadora com o objeto de investigação, o problema e questões de pesquisa. No primeiro capítulo será abordado sobre os Projetos de Vida, considerando um levantamento bibliográfico, utilizando os descritores:

Projetos de Vida, Ensino Médio, e Juventude no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Serão relacionados os desdobramentos do Estado do Conhecimento, na categoria a): Projetos de vida – baseados na opinião dos estudantes que frequentam o ensino médio. Na categoria b): Ensino Médio, escolha profissional e mundo do trabalho. No segundo Capítulo, será abordada a Teoria Bioecológica, a juventude, os projetos de vida, os contextos de desenvolvimento. Neste capítulo estará presente o embasamento teórico que sustentará as discussões da tese, como juventude em Santa Catarina, o Modelo PPCT, o conceito de “processos proximais”, estes ocorrem no interior do IFC, com outros jovens, professores, visitas, experiências formativas em espaços diferenciados, culturas; o projeto

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.646.899

pedagógico que alberga uma proposta de inter-relação teoria e prática, a pesquisa, o preparo para o mundo do trabalho, que são essenciais para a construção dos projetos de vida. No terceiro capítulo será abordado desde a Educação Profissional a criação dos Institutos Federais e os egressos.

No quarto capítulo será apresentada a metodologia, o tipo de pesquisa, o lócus, a amostra, os instrumentos que serão utilizados para a coleta e análise dos dados. No quinto capítulo, abordaremos os resultados advindos dos dados coletados e as considerações finais.

Retirado de "informações básicas do projeto"

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a compreensão dos estudantes egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFC, acerca de seus percursos formativos e as contribuições destes para o alcance de seus projetos de vida.

Objetivo Secundário:

Nos objetivos específicos, destacamos:

- a) verificar o perfil dos estudantes egressos em aspectos, como: o que estão fazendo após a finalização do ensino médio, motivos pela opção em frequentar o curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio;
- b) analisar como os estudantes egressos compreendem os percursos formativos no Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio, particularmente, os que se referem aos processos de ensino-aprendizagem e em que medida esse contribuíram para o alcance de seus projetos de vida?;
- c) averiguar quais projetos de vida constituíram objetivos/metapas para esses estudantes no decorrer do ensino médio e que se mantiveram após a sua conclusão;
- d) analisar os impactos que a pandemia da Covid-19 promoveu nos processos de ensino-aprendizagem, considerando o posicionamento dos estudantes egressos que vivenciaram essa experiência.

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.646.899

Retirado de "informações básicas do projeto"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação neste estudo pode gerar algum tipo de desconforto, os quais poderão ser manifestados na forma de cansaço, desmotivação durante as atividades da pesquisa: ao responder o questionário.

Benefícios:

Os participantes irão refletir sobre a construção e concretização de seus Projetos de Vida. Os egressos também contribuirão para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na instituição, tendo visto que participaram de todas as etapas do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio

Retirado de "informações básicas do projeto"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16. O Parecer será emitido como Aprovado

Recomendações:

1. Em conformidade com a Resolução CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa).
2. Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio da Emenda de Protocolo, para análise.

Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEPESH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, ou entrar em contato pelo email cepsh@ifc.edu.br ou telefone 47 2104-0882.

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.646.899

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apontadas foram solucionadas.

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resol. CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa)".

2. Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de Submissão de Emenda de Protocolo, para análise.

No caso de dúvidas, os esclarecimentos poderão ser obtidos pelo contato com o CEPESH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, entrar em contato pelo email cepsh@ifc.edu.br.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1944574.pdf	31/08/2022 11:16:18		Aceito
Outros	questago.pdf	31/08/2022 11:13:08	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleago.pdf	31/08/2022 11:11:49	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
Cronograma	cronoifc2.pdf	31/08/2022 11:11:27	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
Outros	termoimagemcon.pdf	03/05/2022 09:36:48	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termonovo.pdf	02/05/2022 19:27:52	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
Outros	question22.docx	05/04/2022 08:02:03	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.646.899

Outros	ifc.pdf	05/04/2022 07:57:31	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	vceeei.pdf	05/04/2022 07:56:25	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

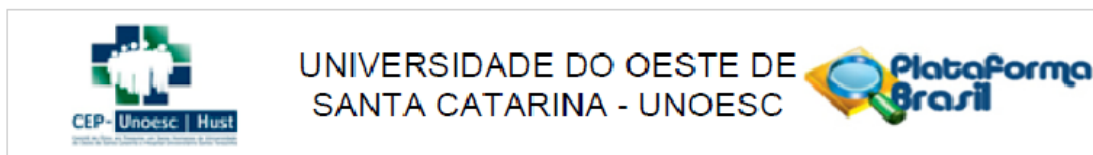
Não

CAMBORIU, 16 de Setembro de 2022

Assinado por:
MARIA ANGELICA DE MORAES ASSUMPÇÃO PIMENTA
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br

ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-UNOESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E SEUS PROJETOS DE VIDA: EXPECTATIVAS E CONCRETIZAÇÕES

Pesquisador: Juceli Baldissera Felckilcker

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57541922.7.0000.5367

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.395.291

Apresentação do Projeto:

Este projeto tem por título: ESTUDANTES EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E SEUS PROJETOS DE VIDA: EXPECTATIVAS E CONCRETIZAÇÕES.

Se trata de uma pesquisa de Metrado em Educação da pesquisadora: Juceli Baldissera Felckilcker sob a orientação da professora: Maria Tereza Ceron Trevisol.

A pesquisa tem como problema de pesquisa: "Quais as compreensões dos estudantes egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense acerca de seus percursos formativos nesses cursos e as contribuições destes percursos para alcance de seus projetos de vida?". A metodologia adotada consistirá em duas abordagens: a) Pesquisa documental e a Pesquisa descritiva de natureza quali-quantitativa.

A amostra selecionada para compor a pesquisa diz respeito a egressos dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio dos 15 Campi do Instituto Federal Catarinense, que se formaram no ano de 2019, 2020 e 2021, são aproximadamente 1.290 jovens, que serão convidados a participar da pesquisa.

Local da pesquisa: distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, além de uma Unidade Urbana em Rio do Sul e da Reitoria instalada na cidade de Blumenau. O tamanho da amostra será de 500 sujeitos.

Os cursos da amostra serão Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio; Técnico de

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

Bairro: Flor da Serra

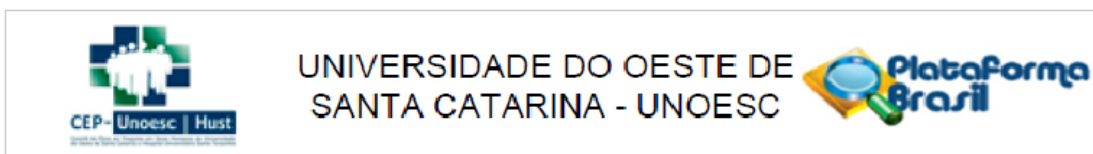
CEP: 89.600-000

UF: SC

Município: JOACABA

Telefone: (49)3551-2062

E-mail: cep@unoesc.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.291

Agropecuária integrado ao Ensino Médio; Técnico de Eletrônica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio; Técnico em Segurança do Trabalho integrado ao Ensino Médio; Técnico em Vestuário integrado ao Ensino Médio; Técnico de Alimentos integrado ao Ensino Médio. O Instrumento de pesquisa será um questionário de forma on-line.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a compreensão dos estudantes egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFC, acerca de seus percursos formativos e as contribuições destes para o alcance de seus projetos de vida.

Nos objetivos específicos, destacamos:

- a) verificar o perfil dos estudantes egressos em aspectos, como: o que estão fazendo após a finalização do ensino médio, motivos pela opção em requestrar o curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio;
- b) analisar como os estudantes egressos compreendem os percursos formativos no Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio, particularmente, os que se referem aos processos de ensino-aprendizagem e em que medida esse contribuíram para o alcance de seus projetos de vida?;
- c) averiguar quais projetos de vida constituíram objetivos/metapas para esses estudantes no decorrer do ensino médio e que se mantiveram após a sua conclusão;
- d) analisar os impactos que a pandemia da Covid-19 promoveu nos processos de ensino-aprendizagem, considerando o posicionamento dos estudantes egressos que vivenciaram essa experiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

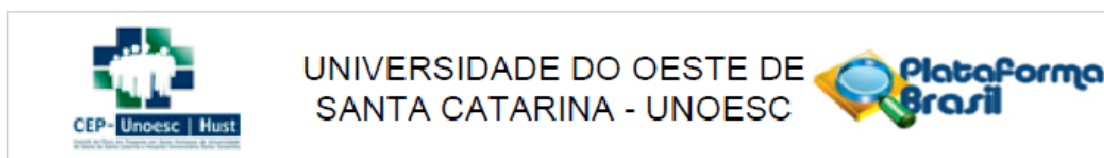
Riscos:

A participação neste estudo pode gerar algum tipo de desconforto, os quais poderão ser manifestados na forma de cansaço, desmotivação durante as atividades da pesquisa: ao responder o questionário.

Benefícios:

Os participantes irão refletir sobre a construção e concretização de seus Projetos de Vida. Os egressos também contribuirão para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.
 Bairro: Flor da Serra CEP: 89.600-000
 UF: SC Município: JOACABA
 Telefone: (49)3551-2062 E-mail: cep@unoesc.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.291

instituição, tendo visto que participaram de todas as etapas do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As sugestões solicitadas foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados foram: TCLE; Declaração da Instituição co-participante; Folha de rosto.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a relatoria do projeto, opta-se pela sua aprovação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1838217.pdf	03/05/2022 09:40:05		Aceito
Outros	termoimagemcon.pdf	03/05/2022 09:36:48	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termonovo.pdf	02/05/2022 19:27:52	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
Folha de Rosto	unoescf.pdf	05/04/2022 15:49:24	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
Outros	question22.docx	05/04/2022 08:02:03	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
Outros	ifc.pdf	05/04/2022 07:57:31	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	vceeei.pdf	05/04/2022 07:56:25	Juceli Baldissera Felckilcker	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.
 Bairro: Flor da Serra CEP: 89.600-000
 UF: SC Município: JOACABA
 Telefone: (49)3551-2062 E-mail: cep@unoesc.edu.br



UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA - UNOESC



Continuação do Parecer: 5.395.281

Não

JOACABA, 09 de Maio de 2022

Assinado por:
Vilma Beltrame
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

Bairro: Flor da Serra

CEP: 89.600-000

UF: SC

Município: JOACABA

Telefone: (49)3551-2062

E-mail: cep@unoesc.edu.br

Termo de autorização.**Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc****1. Identificação do material bibliográfico:**

- TCC Graduação;
 TCC Pós-graduação Especialização;
 Dissertação;
 Tese.

2. Identificação do autor (es) Juceli Baldissera Felckilcker

Curso: Doutorado em Educação

Título do Trabalho: Projetos de vida de estudantes egressos de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio: Expectativas e Concretizações

E-mail:jucelibaldissera@hotmail.com

Orientador Maria Teresa Ceron Trevisol

e-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Número de páginas: 277

Data de defesa: 15/08/2023 Data de entrega do arquivo: 20/09/2023

3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?¹ Sim Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital Total Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário
 Resumo
 Bibliografia
 Outras permissões, quais?



Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

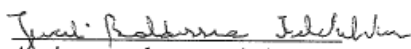
4. Está sujeito a registro de patente?

Não

Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. _____

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Videira, 20 de setembro de 2023.


Assinatura do autor (es)

¹ Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

² Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.