



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MÉRCIA RIBEIRO DE SOUSA

**JUVENTUDES, MUNDO DO TRABALHO E EXPECTATIVAS DE FUTURO DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

RIO DE JANEIRO

2021

MÉRCIA RIBEIRO DE SOUSA

**JUVENTUDES, MUNDO DO TRABALHO E EXPECTATIVAS DE FUTURO DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro PPGE/UFRJ, na linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Pires do Prado.

RIO DE JANEIRO

2021

Mércia Ribeiro de Sousa

JUVENTUDES, MUNDO DO TRABALHO E EXPECTATIVAS DE FUTURO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro PPGE/UFRJ, na linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Pires do Prado.

Aprovada em: 27/10/2021

Banca examinadora:

.....

Prof^ª. Dr^ª. Ana Pires do Prado (Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFRJ

.....

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFRJ

.....

Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT

.....

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Rodrigues Heringer (suplente interna)

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFRJ

.....

Prof^ª. Dr^ª. Nalayne Mendonça Pinto (suplente externa)

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFRJ

CIP - Catalogação na Publicação

RM555j Ribeiro de Sousa, Mércia
 Juventudes, mundo do trabalho e expectativas de futuro de estudantes da educação profissional técnica de nível médio / Mércia Ribeiro de Sousa. -- Rio de Janeiro, 2021.
 164 f.

 Orientador: Ana Pires do Prado.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

 1. Educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio. 2. Oportunidades educacionais. 3. Juventudes. 4. Mundo do trabalho. 5. Expectativas de futuro. I. Pires do Prado, Ana , orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 27 dias do mês de outubro de **2021**, às 14:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação intitulada "**Juventude, trabalho e expectativas de futuro de estudantes do ensino médio integrado**", de autoria do(a) mestrando(a) Mércia Ribeiro de Sousa (participação por videoconferência), candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2019** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Ana Pires do Prado (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ - participação por videoconferência) e Prof(a). Dr(a). Márcio Aurélio Carvalho de Moraes (PROFEPT - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

(X) Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
() Reprovado(a)

Eu, Ana Pires do Prado, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A banca salientou a relevância do trabalho pela discussão da política pública dos Institutos Federais e a reflexão sobre o IFPI. A banca ressaltou a possibilidade de trabalhos comparativos com outras regiões do Brasil e do Nordeste e enfatizou a capacidade inventiva da pesquisadora nos procedimentos metodológicos da pesquisa em tempos pandêmicos.

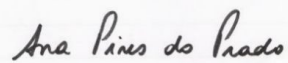
Continuação da Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) Mércia Ribeiro de Sousa, realizada em 27 de outubro de 2021.

Prof(a). Dr(a). Ana Pires do Prado (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Márcio Aurélio Carvalho de Moraes (PROFEPT-IFPI)

Mércia Ribeiro de Sousa – candidato(a)



Ana Pires do Prado (UFRJ)
Presidente da Banca

Dedico esse trabalho ao meu companheiro Flávio Silveira,
à minha mãe e aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é resultado do apoio e dedicação de muitas pessoas importantes que fazem parte da minha vida e outras que conheci na pós-graduação. Uma delas é a Professora Ana Pires do Prado, que me conduziu durante todo esse período do mestrado de forma muito generosa, com muito zelo, atenção e dedicação.

Além do acompanhamento inerente à relação orientador-orientando, sou muito grata pelo que aprendi sobre pesquisa com ela e esse reconhecimento se estende a todo o grupo de pesquisa e demais professores que o compõem. Sou muito grata à Sol, sempre tão solícita e prestativa nos momentos em que precisei da sua ajuda. Ela nunca deixa ninguém na mão, é uma pessoa muito especial para o PPGE.

A todos os professores que aceitaram compor minha banca de defesa, minha gratidão pela disponibilidade à análise dessa pesquisa. O conhecimento e a experiência profissional de todos serão muito relevantes e trarão muitas contribuições para esse trabalho.

Ao Flávio, um verdadeiro amigo, com quem venho aprendendo muito sobre doar-se ao outro. É uma das pessoas mais importantes nesse processo e a quem eu devo muito porque desde o início foi ele o meu suporte, ajudou-me a construir o projeto, estudou comigo e me ensinou muito com sua experiência profissional e acadêmica.

À sua família, pela amizade e, principalmente, por ter me proporcionado um ambiente adequado para os estudos durante todo esse período, em que necessitei de dedicação total. Além dos bons momentos, sem essa estrutura, não seria possível. À minha família, pelo suporte e disponibilidade sempre que precisei, ainda que à distância, e por ter me ajudado a dar conta das minhas responsabilidades.

Sou muito grata ao IFPI pelo apoio, compreensão e pela oportunidade de estudar um tema tão importante para a educação brasileira. Igualmente importante é o *campus* de Paulistana que me recepcionou no campo da pesquisa com tanta presteza. Este trabalho é especialmente dedicado aos estudantes que ingressaram na educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio nas turmas do ano de 2018 nesse *campus* do IFPI. Aprendi muito. A vocês, minha admiração e respeito!

RESUMO

SOUSA, Mércia Ribeiro de. **Juventudes, mundo do trabalho e expectativas de futuro de estudantes da educação profissional técnica de nível médio**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente dissertação tem como objetivo analisar a construção das expectativas de futuro dos estudantes do 3º ano da educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio nos cursos de Administração, Agropecuária e Mineração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI *Campus* Paulistana. A partir desse propósito, visa dialogar com os debates sobre a distribuição das oportunidades educacionais do ensino médio no Brasil; ensino médio, juventudes e mundo do trabalho e a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT. Como primeira hipótese, considera-se que o IFPI *Campus* Paulistana é uma instituição de prestígio e boa reputação o que despertaria, a princípio, o interesse desses jovens estudantes pela escola. Na segunda hipótese, argumenta-se que as expectativas e projetos de futuro dos estudantes pesquisados se movimentam em um campo de possibilidades que envolve o eixo da formação educacional, inserção no ensino superior e inserção profissional, sendo a inserção no ensino superior a principal expectativa deles. Para analisar estas hipóteses, aplicamos um questionário no período de conclusão dos cursos e obtivemos a resposta de 54 concluintes de todas as turmas em todos os cursos ofertados nessa forma de ensino, o que permitiu uma abordagem quantitativa e qualitativa. Sobre as perguntas elaboradas, o instrumento abordou o perfil socioeconômico e familiar, trajetória educacional pregressa e atual de cada um deles, percepções dos estudantes em relação aos cursos, objetivos iniciais e atuais relacionados ao curso, ao mercado de trabalho e ao prosseguimento dos estudos. A metodologia visou apurar as perguntas e respostas considerando o resultado geral e por curso para fins de análise comparativa, respondendo aos objetivos dessa pesquisa. Com os resultados encontrados, verificamos que a credibilidade na instituição/reputação é o principal motivo de escolha do IFPI *Campus* Paulistana. Quanto às expectativas de futuro, os estudantes intensificaram a perspectiva de inserção no ensino superior em seus planos futuros ao concluírem os cursos.

Palavras-chave: Educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio. Oportunidades educacionais. Juventudes. Mundo do trabalho. Expectativas de futuro.

ABSTRACT

SOUSA, Mercia Ribeiro de. **Youths, world of work and future expectations of high school technical professional education students.** 2021. 164 f. Dissertation (Master in Education) - Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation aims to analyze the construction of future expectations of students in the 3rd year of high school technical professional education articulated with high school in the Administration, Agriculture and Mining courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí – IFPI *Campus* Paulistana. Based on this purpose, it aims to dialogue with the debates on the distribution of educational opportunities in high school in Brazil; high school, youths and the world of work and the expansion policy of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education – RFEPECT. As a first hypothesis, it is considered that the IFPI *Campus* Paulistana is an institution of prestige and good reputation, which would, at first, arouse the interest of these young students in the school. In the second hypothesis, it is argued that the expectations and future projects of the researched students move in a field of possibilities that involves the axis of educational training, insertion in university education and professional insertion, with insertion in university education being their main expectation. To analyze these hypotheses, we applied a questionnaire during the completion of the courses and we obtained the response of 54 graduates from all classes in all courses offered in this form of teaching, which allowed a quantitative and qualitative approach. Regarding the questions elaborated, the instrument addressed the socioeconomic and family profile, previous and current educational trajectory of each of them, students' perceptions regarding the courses, initial and current objectives related to the course, the job market and the continuation of studies. The methodology aimed to determine the questions and answers considering the general result and by course for comparative analysis purposes, responding to the objectives of this research. With the results found, we found that credibility in the institution/reputation is the main reason for choosing the IFPI *Campus* Paulistana. As for future expectations, the students intensified the perspective of insertion in university education in their future plans after completing the courses.

Keywords: high school technical professional education articulated with high school. Educational opportunities. youths. World of work. Future expectations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Distribuição das unidades do IFPI	50
Figura 03: Mapa das microrregiões do Piauí	54
Figura 02: Mapa das mesorregiões do Piauí	54
Figura 04: Mapa das Macrorregiões	55
Figura 05: Mapa dos Territórios de Desenvolvimento	55
Figura 06: Território de Desenvolvimento Chapada Vale do Rio Itaim.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Estrutura etária na Chapada Vale do Rio Itaim	61
Gráfico 02: Estrutura etária no município de Paulistana	62
Gráfico 03: Sexo por curso	78
Gráfico 04: Idade em 2020	80
Gráfico 05: Cor.....	81
Gráfico 06: Com quem os estudantes moram?.....	85
Gráfico 07: Nível de escolarização dos pais	88
Gráfico 08: Renda mensal do grupo familiar	95
Gráfico 11: Trajetória no ensino fundamental.....	122
Gráfico 12: Reprovação no ensino médio integrado por curso.....	126
Gráfico 13: Estudantes que recorreram à recuperação	128
Gráfico 14: Recuperação por componentes curriculares.....	129
Gráfico 15: Nível de escolaridade que os estudantes querem alcançar.....	133
Gráfico 16: Nível de escolaridade que os estudantes acreditam ter condições de alcançar	135
Gráfico 17: Aspirações dos estudantes quando concluírem o curso	137
Gráfico 18: Aspirações dos estudantes quando concluírem o curso	139
Gráfico 19: Aspirações dos estudantes quando concluírem o curso	141
Gráfico 20: Planos após a conclusão do curso.....	147
Gráfico 21: Grau de satisfação com os cursos.....	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Número de matrículas do ensino médio por dependência administrativa, segundo o ano – 2016-2020	28
Tabela 02: Número de matrículas da educação profissional por modalidade, segundo o ano – 2016-2020	28
Tabela 03: Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio 2012-2019	29
Tabela 04: Distribuição, por estado, das UNEDs programadas para 2006	46
Tabela 05: Área, população e IDHM Geral por município no Território Chapada Vale do Rio Itaim	59
Tabela 06: Evolução do IDHM Geral nos municípios da Chapada Vale do Rio Itaim	60
Tabela 07: Rede escolar de educação básica e educação profissional e tecnológica na Chapada Vale do Rio Itaim	63
Tabela 08: Oferta de cursos técnicos concomitantes/subsequentes desde o início do funcionamento do <i>campus</i> de Paulistana	67
Tabela 09: Oferta de cursos do ensino médio integrado desde o início do funcionamento do <i>campus</i> de Paulistana	68
Tabela 10: Oferta de cursos do ensino superior desde o início do funcionamento do <i>campus</i> de Paulistana	69
Tabela 11: Turno e tipo de acesso dos cursos	79
Tabela 12: Níveis de escolaridade e profissões	89
Tabela 13: Níveis de escolaridade e profissões	91
Tabela 14: Níveis de escolaridade e profissões	92
Tabela 15: Expectativas iniciais sobre os cursos	103
Tabela 16: Comparativo entre as expectativas atuais e iniciais sobre os cursos	105
Tabela 17: Reprovação no ensino fundamental do 1º ao 5º ano	123
Tabela 18: Reprovação no ensino fundamental do 6º ao 9º ano	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AG – Aglomerado de Municípios

CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CONCEFET – Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica

EAAPI – Escola de Aprendizizes Artífices do Piauí

EAF – Escolas Agrotécnicas Federais

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ETF – Escolas Técnicas Federais

ETFPI – Escola Técnica Federal do Piauí

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDados – Consultoria IDados

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LaPOpE – Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PL – Projeto de Lei

PLANAP – Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Parnaíba

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

PNE – Plano Nacional de Educação

POLAE – Política de Assistência Estudantil do IFPI

PPA – Plano Plurianual

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRF – Polícia Rodoviária Federal

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROTEC – Programa de Melhoria do Ensino Técnico

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SC1 – Sistema de Cotas 1

SC2 – Sistema de Cotas 2

SC2-PcD – Sistema de Cotas 2/Pessoa com Deficiência

SC3 – Sistema de Cotas 3

SC3-PcD – Sistema de Cotas 3/Pessoa com Deficiência

SC4 – Sistema de Cotas 4

SC4-PcD – Sistema de Cotas 4/Pessoa com Deficiência

SC5 – Sistema de Cotas 5

SC5-PcD – Sistema de Cotas 5/Pessoa com Deficiência

SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SM – Salário Mínimo

TAE – Técnica Administrativa em Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UF – Unidade da Federação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNED – Unidades de Ensino Descentralizadas

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Sumário

INTRODUÇÃO	17
1 PANORAMA SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	26
1.1 DISTRIBUIÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	26
1.2 ENSINO MÉDIO, JUVENTUDES E TRABALHO	31
2 A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – RFEPC T E O CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS PAULISTANA	38
2.1 CRIAÇÃO DOS IFs E A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – RFEPC T	38
2.2 A ESTRUTURAÇÃO DOS CAMPUS DO IFPI E A CRIAÇÃO DO CAMPUS DE PAULISTANA	50
3 ANÁLISE SOCIOECONÔMICA DO TERRITÓRIO DE DESENVOLVIMENTO CHAPADA VALE DO RIO ITAIM E DE PAULISTANA	57
3.1 DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DO TERRITÓRIO DE DESENVOLVIMENTO CHAPADA VALE DO RIO ITAIM E DE PAULISTANA	57
3.2 OFERTA EDUCACIONAL NO TERRITÓRIO DE DESENVOLVIMENTO CHAPADA VALE DO RIO ITAIM E NO IFPI CAMPUS PAULISTANA.....	63
3.2.1 Oferta educacional no IFPI <i>campus</i> Paulistana.....	66
4 METODOLOGIA	71
5 OS ESTUDANTES CONCLUINTE S DOS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO ARTICULADA COM O ENSINO MÉDIO DO IFPI DE PAULISTANA	77
5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES	77
5.1.1 Perfil educacional e profissional dos pais	86
5.1.2 Renda do grupo familiar.....	93
5.1.3 Ocupação profissional dos estudantes.....	95
5.2 MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS CURSOS.....	98
5.2.1 Expectativas iniciais sobre os cursos	99
5.2.2 Expectativas atuais sobre os cursos.....	103
5.2.3 Motivações para a escolha da escola.....	108
5.2.4 Motivações para a escolha dos cursos.....	111
5.2.5 Critérios de qualidade sobre as escolas.....	114
5.2.6 Incentivo para o ingresso nos cursos.....	117
5.3 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL PREGRESSA E ATUAL DOS ESTUDANTES	121
5.3.1 Trajetória escolar no ensino fundamental	121
5.3.2 Trajetória escolar na educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio	125
5.3.3 Hábitos de estudo	130
5.4 EXPECTATIVAS DE FUTURO DOS ESTUDANTES.....	131
5.4.1 Expectativas e realidade	136
5.4.2 Satisfação com os cursos.....	148
5.4.3 Participação no Enem.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

INTRODUÇÃO

Desenvolvida no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais – LaPOpE, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFRJ, a presente dissertação tem como objetivo analisar as expectativas de futuro dos estudantes da educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI *Campus* Paulistana. Visa, a partir desse propósito, dialogar com os estudos sobre políticas e instituições educacionais em diferentes contextos de formação.

Nesse Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, a pesquisa desenvolvida por Prado (2017) na linha Políticas e Instituições Educacionais traz reflexões sobre as instituições educacionais em diferentes contextos de formação, particularmente com ênfase no estudo das trajetórias escolares. No LaPOpE, destacamos as pesquisas concluídas em 2021 “Juventude, educação profissional e projeto de futuro: trajetórias de mediação entre escola e trabalho”, desenvolvida por Teixeira (2021) e “Análise das percepções de gestores e professores sobre as trajetórias escolares e o futuro educacional dos alunos de uma escola municipal de Duque de Caxias”, desenvolvida por Lima (2021).

Entre os trabalhos citados, inseridos na mesma linha de pesquisa da qual minha dissertação faz parte, Prado (2017, p.16) busca mapear as principais motivações para o ingresso nos cursos técnicos e as expectativas de futuro entre os estudantes do 1º ano da educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio do Instituto Federal do Maranhão – IFMA *Campus* São Luís/Maracanã. Com esse propósito, o estudo de Prado (2017, p. 15) investiga as trajetórias escolares desses estudantes e analisa como os cursos técnicos passaram a fazer parte de seu percurso escolar, a sua motivação de ingresso e como essa escolha se conecta com projetos de escolarização futuros. Já o estudo de Teixeira (2021), analisa as trajetórias escolares e os projetos de futuro de estudantes da educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio de uma escola estadual em Guanambi/Bahia e conclui que os jovens escolhem essa forma de ensino consolidando-se como finalidade o mercado de trabalho e/ou a formação profissional.

Para esclarecimentos, a denominação técnica “educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio” está prevista no art. 36 B, I, da Lei nº 9.394/1996¹.

¹ As informações podem ser obtidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 01 abr. 2020.

É importante ressaltar que essa forma de ensino tem sido cunhada por uma parte dos pesquisadores como “ensino médio integrado” na literatura acadêmica, expressão que será adotada nesta dissertação. No IFPI, de acordo com o inciso I do art. 36-C da Lei nº 9.394/1996, a forma integrada de ensino é 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno.

Sobre os questionamentos que me estimularam a propor essa investigação estão as indagações relacionadas à minha experiência profissional como pedagoga na Reitoria do IFPI, cujas atribuições profissionais enquanto técnica na Pró-Reitoria de Ensino² envolvem atividades de coordenação e assessoramento que compreendem toda a rede de gestores dos 20 *campi* do estado³. A constante tarefa de articulação junto às unidades de ensino do IFPI e o convívio com essas redes profissionais foram fundamentais para acessar demandas que me conduziram a pesquisar esse tema, dentre as quais cito as visitas técnicas institucionais, a participação e a condução de reuniões, a instrução de processos judiciais ocasionados pela aprovação de alunos no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem antes da conclusão dos cursos, as solicitações de mudança de curso e os informes sobre retenção escolar.

Fossem em reuniões ou nas visitas técnicas institucionais envolvendo todos os *campi* do IFPI, eram recorrentes os relatos de técnicos administrativos, docentes e gestores de ensino sobre o crescente interesse dos estudantes do ensino médio integrado pelo ingresso no ensino superior. Entre os relatos dos estudantes nessas visitas técnicas, ressalta-se a preocupação com a preparação para o Enem, a dificuldade de organizar uma rotina de estudos, principalmente por causa da quantidade de disciplinas e também a manifestação sobre o interesse em trabalhar durante ou após o término do curso na área de formação ou não. Presenciar tais narrativas despertou o interesse em acompanhar a trajetória escolar desses estudantes, com o intuito de analisar essas vivências particulares e, assim, propor um estudo dedicado às oportunidades educacionais.

A partir dessa posição privilegiada como pedagoga da Instituição, as situações que se revelaram desde então, tiveram o efeito de despertar questões que consideraria relevantes na compreensão do tema expectativas de futuro dos estudantes. Por se tratar de um tema complexo,

² Técnica Administrativa em Educação – TAE, Pedagoga do IFPI desde 2011, atualmente lotada na Pró-Reitoria de Ensino/Reitoria.

³ O IFPI tem como sedes as seguintes unidades: Angical do Piauí, Campo Maior, Cocal, Corrente, Teresina Dirceu Arcoverde, Floriano, José de Freitas, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Pio IX, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí, Valença e Reitoria.

sobretudo diante dos inúmeros indicadores de desigualdade social que colocam o estado do Piauí⁴ em situação vulnerável sob o ponto de vista do desenvolvimento humano, considerar nessa análise a origem dos estudantes, suas motivações para o ingresso na educação profissional, seus critérios de escolha dos cursos, suas expectativas e estratégias para alcançarem seus objetivos para o futuro, se impõem empiricamente à pesquisadora como ponto de partida nessa jornada.

Durante a realização das visitas técnicas institucionais em todos os *campi* do IFPI apreendi elementos que me proporcionaram identificar estudantes com diferentes motivações para o ingresso, critérios de escolha e expectativas de futuro nos cursos do ensino médio integrado. Ainda que essas diferenças estivessem identificadas, consegui perceber que determinados elementos relacionados a esses critérios se apresentaram comuns entre os estudantes do ensino médio integrado no IFPI como um todo, conforme descritos a seguir.

Com essas experiências profissionais, pude observar que uma parte dos estudantes escolhia os cursos pela afinidade, pela qualidade atribuída à Instituição e pelo propósito de trabalhar na área relacionada à formação profissional escolhida. Outra parte dos estudantes, ainda que não se identificasse com os cursos escolhidos, optava pela qualidade atribuída à Instituição e propósito de trabalhar em áreas de maior afinidade que aceitassem profissionais com a exigência mínima do ensino médio. E um último conjunto de estudantes relatava escolher os cursos com o propósito de ingressar no ensino superior, pela qualidade atribuída à Instituição, tendo afinidade ou não com os cursos.

Considerando esse universo de escolas e estudantes, com seus processos de expectativas de futuro nos cursos do ensino médio integrado, a escolha dessa instituição e seus cursos, a definição do *campus* de Paulistana como campo de pesquisa se deu em decorrência de algumas características específicas, que serão detalhadas nos capítulos denominados “A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT e o contexto de implantação do *campus* Paulistana” e “Análise socioeconômica do território de desenvolvimento Chapada Vale do Rio Itaim e de Paulistana”. A princípio, esclarecemos que essa escolha se relaciona à história de criação dos IFs, seu pertencimento a um agrupamento de municípios representativo para o estado e a situação de desenvolvimento humano da cidade onde se localiza a escola.

⁴ O Piauí ocupa a 24ª posição com 0,646 pontos entre as 27 unidades federativas brasileiras segundo o IDHM. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,824 (Distrito Federal) e o menor é 0,631 (Alagoas). Disponível em: < http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/piaui/ >. Acesso em: 24 jun. 2020.

Nesse *campus* e, considerando minha experiência profissional, uma parte dos estudantes do ensino médio integrado relatou se matricular nos cursos pela afinidade, sobretudo com o interesse na formação técnica oferecida, buscando qualificação profissional para ingressar no mercado de trabalho local, seja durante o curso ou após a conclusão. Diante do objetivo de trabalhar na área de formação profissional, inclusive com a ideia de criação do próprio negócio, esses estudantes argumentaram encontrar nesses cursos a oportunidade de, ao mesmo tempo, concluir o ensino médio em uma escola de qualidade e obter uma formação que proporcionasse a qualificação necessária para sua entrada no mercado de trabalho.

Conforme as narrativas dos estudantes de Paulistana durante essas visitas técnicas, as características que eles atribuíam ao que compreendiam como qualidade da instituição eram definidas por atributos como gratuidade do ensino, nível de qualificação dos professores, infraestrutura física da escola, oferta de bolsas, alimentação e, com tudo isso, um ambiente propício para adquirir novos conhecimentos. Essa avaliação era formada, segundo os relatos, a partir de informações adquiridas, principalmente, através da própria família, de conhecidos, rede de amigos e outros familiares como irmãos ou primos que já estudavam na escola.

Sem possuir qualquer identidade com os cursos acessados, um outro conjunto de estudantes declarou ter o propósito de acessar uma escola que proporcionasse uma boa formação. Além disso, eles expuseram em suas falas o interesse de trabalhar durante ou após o término do ensino médio integrado em áreas nas quais encontrassem identidade, cuja exigência mínima profissional fosse o ensino médio. Embora esse grupo não visasse uma profissão relacionada ao curso, admitia a possibilidade de trabalhar na área caso surgissem oportunidades. Esse propósito de trabalhar, conforme os relatos, estava relacionado a um desejo imediato de prover as próprias necessidades, ajudar os familiares e procurar oportunidades profissionais além de Paulistana tão logo se formassem.

Independente da afinidade com os cursos do ensino médio integrado, uma outra parte dos discentes desse *campus* declarou procurar a escola pela qualidade e porque percebia no ensino superior a possibilidade de trilhar caminhos profissionais em áreas nas quais pudessem ter mais afinidade e oportunidade. Nas visitas técnicas, estudantes e servidores relatavam que, ao longo do processo de consolidação do *campus* na região, um número crescente de estudantes tem conseguido acessar instituições de ensino superior através do Enem. De acordo com esses relatos, à medida que as aprovações nesse exame avançavam, um número maior de candidatos era atraído para a instituição com o objetivo de obter acesso à universidade.

Nesse sentido, cabem algumas reflexões sobre esse relato observado no *campus* de Paulistana, que pode ser examinado em trabalhos, como o de Sposito (2018, p. 10), ao analisarem a situação estudantil de jovens de 18 a 24 anos, registrando que

Em 2004, apenas 32,2% dos jovens dessa faixa etária estudavam; em 2014, eram 30%. Tal constatação não deve encobrir, entretanto, mudanças educacionais para essa população, cujos contornos podem ser apreendidos pela situação dos jovens que permaneciam no sistema educacional. Em 2004, a maioria dos estudantes dessa faixa etária (66,3%) frequentava o ensino fundamental ou médio; uma década depois, o ensino superior tornou-se o nível predominantemente frequentado pelos estudantes desse grupo (58,5%). Ou seja, não ocorreu um aumento do percentual de estudantes, mas o período registrou um deslocamento do nível de ensino frequentado por eles, com o crescimento do acesso ao ensino superior.

Outro trabalho relevante para entender a relação escola-ensino superior é o de Tommasi e Corrochano (2020, p. 354, grifo das autoras), segundo o qual argumentam que

Postergar a entrada dos jovens no mundo do trabalho, privilegiando a elevação da escolaridade que permitiria ingressar no mercado mais bem qualificados, foi o *leitmotiv* das políticas públicas dirigidas a esse segmento populacional, nos últimos vinte anos. Foram também ausentes as preocupações com o fato de que a expansão do Ensino Superior, permitindo a entrada de uma população até então excluída desse nível educacional, em especial negros e indígenas (Ribeiro; Schlegel, 2015), implicaria o aumento do contingente de jovens que estudam e ao mesmo tempo trabalham. Essa é a situação de 44% dos jovens cursando o Ensino Superior em 2019, alcançando quase 2,3 milhões de estudantes trabalhadores (Brasil, 2019).

Na pesquisa de Prado (2017, p. 36), as discussões sobre as trajetórias escolares dos estudantes do ensino médio integrado mostram expectativas de futuro voltadas ao crescente interesse desses discentes pelo ensino superior. A análise de dados do referido estudo identifica que

A configuração do ensino médio no país possibilita a formação para o trabalho e o prosseguimento nos estudos, porém, é o prosseguimento nos estudos em nível superior que traz consigo a ideia de sucesso nas trajetórias escolares. A mesma associação, entretanto, ocorre em menor escala em relação a todos os outros alunos que se direcionam ao mercado de trabalho e aos estudos de nível médio – a exemplo dos cursos técnicos subsequentes ao médio.

Junto às reflexões teóricas sobre escola-juventudes, escola-trabalho e escola-ensino superior, as experiências profissionais no IFPI me permitiram questionar como se dava a construção das expectativas de futuro desses estudantes do ensino médio integrado do *campus* de Paulistana como um problema de pesquisa. Dos relatos desses estudantes, as motivações de ingresso, os critérios de escolha e como essas escolhas se relacionam com as expectativas de futuro deles constituem-se elementos importantes para entender as decisões relacionadas à escola, aos cursos, ao que eles almejam para o futuro e que ajudam a fundamentar as hipóteses dessa pesquisa.

Assim, a primeira hipótese que lançamos é que o Instituto Federal do Piauí *Campus* Paulistana é uma instituição de prestígio e boa reputação o que despertaria, a princípio, o interesse desses jovens estudantes pela escola. Portanto investigaremos se realmente há algo de distinto dentro desse espaço escolar, junto a esses estudantes, a fim de confirmar a validade dessa hipótese.

Dessa forma, o IFPI *Campus* Paulistana é considerado uma escola de prestígio dada a crescente aprovação de estudantes no Enem, sendo esse o principal elemento que confere diferenciação entre o IFPI e as escolas da rede pública da região que estão disponíveis para eles. Argumentamos que o prestígio dessa escola envolve outros elementos, tais como o nível de qualificação dos docentes, o diferencial de oferta dos cursos na instituição (técnicos integrados ao ensino médio, técnicos concomitantes/subsequentes e ensino superior), infraestrutura física da escola, oferta de bolsas e alimentação, igualmente relacionados ao desempenho acadêmico em termos de aprendizagem.

Na discussão sobre prestígio escolar, Costa (2008, p. 456) esclarece que

[...] a contenda pelo acesso a recursos escolares superiores, ainda que entre segmentos sociais que não podem ser bem enquadrados na caracterização clássica de elite, pode configurar a busca de um recurso escasso (escola de boa qualidade) altamente relevante para as aspirações futuras de seus postulantes.

Nesse sentido, Costa e Koslinski, (2011, p. 250) ressaltam que a procura por vagas em algumas instituições públicas, nitidamente distintas das demais por sua reputação de boa qualidade é observada em escolas, geralmente mantidas pelo governo federal ou ligadas a universidades públicas, que desfrutam de condições excepcionais, quando comparadas a suas parceiras da rede pública municipal e estadual. Daí a importância de “conhecer as realidades de escolas que podem ser consideradas bem-sucedidas junto a seus alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis”, segundo Costa (2008, p. 456).

No caso do IFPI de Paulistana, argumentamos que o nível de qualificação dos docentes, o diferencial de oferta dos cursos na instituição (técnicos integrados ao ensino médio, técnicos concomitantes/subsequentes e ensino superior), infraestrutura física da escola, oferta de bolsas, alimentação e a crescente aprovação de estudantes no Enem são elementos que formam a boa reputação dessa escola e, por isso, estudantes e famílias buscam acessá-la. Trazendo o conceito de Bailey (1971, p. 4) para fundamentar essa questão de pesquisa, podemos compreender a reputação como uma opinião pública construída e mantida nas interações pessoa a pessoa e pelas opiniões que as pessoas têm a respeito de outra, não pelas qualidades que ela possui, reafirmando que estigmas, rotulagem e reputação advém do cenário da interação social.

Por sua vez, prestígio e reputação configuram-se como orientadores das ações dos estudantes e suas famílias na escolha das escolas e apresentam diferenças entre si. Nesse sentido, Costa (2008, p. 457) argumenta que

Os estudos têm tratado o desempenho escolar como desfecho fundamental de investigação e elemento diferenciador das realidades escolares. Nosso trabalho volta-se a algo menos passível de mensuração: o prestígio escolar. Consideramos, a priori, que tal prestígio deve estar em forte medida associado ao desempenho dos alunos em termos de aprendizado. Deve-se, porém, ter cuidado em tomar esses dois elementos como equivalentes. Afinal, o desempenho em testes padronizados é uma medida momentânea – ainda que passível de ser aplicada e acompanhada longitudinalmente –, ao passo que a reputação de uma escola é algo construído ao longo de um tempo não curto e sujeito a outros elementos constitutivos que não apenas o score em avaliações de grande escala.

Partindo para nossa segunda hipótese, argumentamos que as expectativas e projetos de futuro dos estudantes objetivam inicialmente a inserção profissional no mercado de trabalho e podem ser ressignificados no decorrer dos cursos, diante de um campo de possibilidades e da probabilidade de serem encontradas trajetórias plurais entre os estudantes. Assim, as noções de campo de possibilidade e de projetos com que Velho (2003, p. 28) trabalha podem ser consideradas fundamentais para a compreensão da maneira pela qual os projetos de futuro se movimentam ao longo das trajetórias escolares dos estudantes.

Nesse sentido, o autor (2003, p. 28) assinala que o

Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade. Estas, por sua vez, nos termos de Schutz, são resultado de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem com e constituem toda a vida social, inextricavelmente vinculados aos códigos culturais e aos processos históricos de *longue durée*.

Portanto, esse estudo busca uma compreensão das expectativas de futuro dos jovens estudantes concluintes do ensino médio integrado do IFPI de Paulistana em relação ao que planejam para o futuro. Conhecer o lugar da escola nessa situação também é importante, pois envolve toda a movimentação e as possíveis metamorfoses⁵ dos estudantes ao longo das trajetórias escolares. Com o resultado desse trabalho busca-se contribuir com os debates sobre distribuição de oportunidades educacionais.

Conforme as duas hipóteses apresentadas, a presente dissertação propõe como

⁵ Trata-se de um conceito desenvolvido por Velho (2003, p. 29), no qual orienta que “[...] a noção de metamorfose deve ser usada com o devido cuidado, pois os indivíduos, mesmo nas passagens e trânsito entre domínios e experiências mais diferenciadas, mantêm, em geral, uma identidade vinculada a grupos de referência e implementada através de mecanismos socializadores básicos contrastivos, como família, etnia, região, vizinhança, religião etc.”

objetivo geral analisar a construção das expectativas de futuro dos jovens estudantes concluintes do 3º ano de todas as turmas em todos os cursos do ensino médio integrado do IFPI *Campus* Paulistana.

Como objetivos específicos, esse estudo visa:

- Mapear o perfil socioeconômico e a trajetória educacional pregressa (ensino fundamental) e atual (aprovação, reprovação) dos referidos estudantes concluintes a fim de analisar as características que pontuam aqueles que permanecem nos cursos.
- Identificar as motivações para o ingresso, critérios de escolha e expectativas de futuro entre os estudantes concluintes, visando examinar as percepções dos discentes em relação aos cursos, objetivos iniciais e atuais relacionados ao curso, ao mercado de trabalho e ao prosseguimento nos estudos.
- Comparar o perfil socioeconômico, as motivações para o ingresso, critérios de escolha, trajetória educacional e expectativas de futuro entre os estudantes concluintes dos cursos de Administração, Agropecuária e Mineração do ensino médio integrado, observando as possíveis diferenças entre eles.
- Analisar a Política de Expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, especialmente os aspectos que envolvem a interiorização dessa rede, examinando o *campus* Paulistana nesse processo, que oportunizou a oferta do ensino médio integrado naquela localidade.
- Mapear as potencialidades locais do mercado de trabalho desenvolvidas, no âmbito do estado do Piauí, no Território Chapada Vale do Rio Itaim e em Paulistana, avaliando a correspondência com a oferta formativa de cursos do ensino médio integrado no IFPI de Paulistana.

Esse trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado ao panorama sobre o ensino médio no Brasil, com as seções “distribuição das oportunidades educacionais do ensino médio no Brasil” e “ensino médio, juventudes e trabalho”. No segundo capítulo, apresentamos o debate sobre a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT e o contexto de implantação do *campus* Paulistana, com as seções “criação dos IFs e a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT” e “a estruturação dos *campi* do IFPI e a criação do *campus* de Paulistana”.

O terceiro capítulo segue com a análise socioeconômica do território de desenvolvimento Chapada Vale do Rio Itaim e de Paulistana, trazendo como seções o

“desenvolvimento socioeconômico e educacional do território de desenvolvimento Chapada Vale do Rio Itaim e de Paulistana” e a “oferta educacional no território de desenvolvimento Chapada Vale do Rio Itaim e no IFPI *campus* Paulistana”. O quarto capítulo destaca a metodologia e o quinto traz a análise dos dados dos estudantes concluintes dos cursos de ensino médio integrado do IFPI de Paulistana, com as seguintes seções: perfil socioeconômico dos estudantes, motivações para o ingresso e critérios de escolha dos cursos, trajetória educacional pregressa e atual dos estudantes e expectativas de futuro dos estudantes. Por último, apresentamos um tópico referente às considerações finais.

1 PANORAMA SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Dedicamos esse primeiro capítulo ao debate teórico sobre o ensino médio no Brasil, com os subtítulos “distribuição das oportunidades educacionais do ensino médio no Brasil” e “ensino médio, juventudes e trabalho”. Através dessas discussões, procuramos analisar os debates sobre o ensino médio e entender como o jovem estudante está inserido nessas transformações pelas quais a educação brasileira atravessa.

1.1 DISTRIBUIÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Para Senkevics e Carvalho (2020, p. 350), as transformações pelas quais a educação brasileira passou nas últimas três décadas alteraram os cenários sociais e institucionais para a escolarização da juventude, possibilitando a massificação do ensino médio e o surgimento de um número significativo de jovens que representam a primeira geração de suas famílias a chegar aos bancos universitários. No entanto, os autores questionam se as desigualdades educacionais entre os jovens foram eliminadas, minimizadas, acentuadas ou reconfiguradas para novas formas de estratificação educacional.

No caso brasileiro recente, Senkevics e Carvalho (2020, p. 346) argumentam que há, primeiramente, avanços para se reconhecer. Entre 1995 e 2015, a escolaridade média da população de 18 a 24 anos cresceu de 6,5 para 9,9 anos completos de estudo, com substancial redução do índice de Gini educacional. As taxas de alfabetização e de cobertura dos ensinos fundamental e médio nunca estiveram tão altas, de modo que a escolarização básica tem paulatinamente deixado de representar uma barreira para o acesso ao ensino superior, entre o conjunto da juventude.

Assim como Tommasi e Corrochano (2020, p. 354), os autores supracitados apontam que as taxas líquidas de escolarização em nível superior também observaram forte crescimento, fruto da expansão de vagas e matrículas em faculdades e universidades pelo país afora, entremeada por políticas de inclusão que têm atuado para elevar a participação de grupos tradicionalmente excluídos das oportunidades de acesso, particularmente os jovens negros e de baixa renda. No entanto, longe de ter substituído as barreiras da escolarização básica, a

expansão do ensino superior aconteceu em paralelo à manutenção do filtro do ensino médio, de tal maneira que a massificação do nível universitário se deu em um cenário marcadamente desigual de conclusão da educação básica.

Com efeito, Senkevics e Carvalho (2020, p. 346-347) assinalam que velhas configurações persistem e se sobrepõem a novas barreiras derivadas das mudanças educacionais das duas últimas décadas: a ampliação da demanda por ensino superior, após a elevação no quantitativo de egressos do ensino médio, intensificou a concorrência pelo nível universitário, especialmente no setor público. Sobre as velhas configurações, os autores ressaltam que o ensino fundamental retém quase um terço dos jovens do quintil mais pobre, um quarto de toda a juventude segue retida no ensino médio, o ingresso do quintil mais pobre às universidades resta diminuto ainda que em tendência crescente e o hiato de gênero segue beneficiando mulheres no acesso ao ensino superior.

De acordo com Ceneviva e Brito (2015, p. 91),

[...] a conclusão do ensino médio continua a interpor-se como uma barreira relevante à escolarização dos jovens – ainda que os ganhos em proporção de jovens que atinge este nível de escolaridade não deixem de ser expressivos. Por exemplo, entre os jovens de 19 e 20 anos em 1960 apenas 1,9% concluíam este nível educacional, enquanto esta proporção é de 46% em 2010.

Na análise de Senkevics e Carvalho, (2020, p. 347), as barreiras de conclusão da educação básica são contemporâneas ao gargalo de acesso ao ensino superior, expressando um deslocamento da seletividade social cada vez maior na porta de entrada das universidades, e cada vez menor no portão de saída das escolas. Em paralelo, os autores argumentam que a expansão tem lançado luz sobre outras barreiras, tais como aquelas relativas à permanência, dificuldades intensas para as novas gerações que desbravam o ambiente acadêmico com pioneirismo entre suas famílias, bem como as desigualdades entre instituições de ensino, modalidades e carreiras, que estratificam horizontalmente a oferta com impacto para onde se alocam dentro do sistema moças e rapazes, negros e brancos, jovens de baixa ou alta renda.

Para Senkevics e Carvalho (2020, p. 347), em um contexto de crise, com recessão econômica e encolhimento de políticas públicas, as tendências descritas nessa pesquisa ganham contornos ainda mais preocupantes, pois o que está em xeque não é apenas a prospecção acerca do destino que essas disparidades terão, como também a manutenção do que se conquistou até agora na esfera da cidadania e dos direitos educacionais (Sposito; Souza; Silva, 2018; Oliveira, 2019). Os autores ressaltam que não parece que as velhas barreiras serão superadas em um futuro próximo, sendo mais provável que se intensifiquem ou se somem a novíssimas barreiras que estão por vir.

Na Rede Federal, o aumento no número de matrículas ocorreu de forma gradual desde 2016. Observamos que o total de matrículas em todas as dependências administrativas vem diminuindo em relação ao ano de 2016 e o ano de 2020 registra um aumento em relação a 2019. A Rede Estadual continua reunindo o maior número de matrículas do ensino médio no país.

Tabela 01: Número de matrículas do ensino médio por dependência administrativa, segundo o ano – 2016-2020

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2016	8.133.040	7.118.426	171.566	6.897.145	49.715	1.014.614
2017	7.930.384	6.960.072	191.523	6.721.181	47.368	970.312
2018	7.709.929	6.777.892	209.358	6.527.074	41.460	932.037
2019	7.465.891	6.531.498	224.113	6.266.820	40.565	934.393
2020	7.550.753	6.624.804	233.330	6.351.444	40.030	925.949

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar

De acordo com a tabela 02, nos últimos dois anos, o número de matrículas no ensino médio integrado apresentou um crescimento significativo em relação aos anos anteriores. As matrículas no ensino médio integrado tiveram um crescimento gradativo desde 2016.

Tabela 02: Número de matrículas da educação profissional por modalidade, segundo o ano – 2016-2020

Ano	Modalidade					
	Total	Ensino Médio				FIC
		Integrada	Prof. Conc.	Prof. Sub.	EJA	
2016	1.859.940	531.843	329.033	881.738	32.710	84.616
2017	1.831.003	554.319	328.073	874.371	35.043	39.197
2018	1.903.230	584.564	354.346	894.862	35.145	34.313
2019	1.914.749	623.178	252.221	962.825	36.750	39.775
2020	1.936.094	688.689	236.320	936.547	39.921	34.617

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar

Conforme a análise feita pela organização Todos Pela Educação, os indicadores evidenciam a distância significativa entre o percentual dos jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola, superior a 90%, daqueles que frequentam a etapa recomendada: o ensino

médio (71,1%), em 2019. Além disso, ainda é baixa a porcentagem de estudantes que conseguem concluir essa etapa de ensino até os 19 anos, atualmente em torno de 65%.

Em resumo, uma parte importante dos jovens fica para trás ao longo da trajetória escolar, por conta das altas taxas de reprovação e de distorção idade-série, que se acumulam desde os anos finais do ensino fundamental. Essa realidade é mais crítica entre os 25% mais pobres, estrato em que a taxa de conclusão da etapa aos 19 anos é de 51%. Para os mais ricos, a proporção é de 88%, já acima do previsto pelo Plano Nacional de Educação – PNE.

Tabela 03: Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio 2012-2019

Unidade da Federação	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	51,7	53,6	55,7	55,9	58,9	59,3	63,6	65,1
Região Nordeste	41,2	45,4	46,6	47,9	51,0	50,5	53,7	57,7
Piauí	40,5	44,5	44,7	53,1	42,0	45,0	54,7	60,0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com dados do IBGE/Pnad Contínua e Todos Pela Educação

Com exceção do ano de 2016, o percentual de estudantes que concluiu o ensino médio vem aumentando gradativamente no estado do Piauí. Em relação à região Nordeste, o estado do Piauí está acima do percentual e, se comparado ao Brasil, o Piauí tem um percentual um pouco abaixo da média do país.

Sobre o *campus* de Paulistana, no relatório de 2020 (ano base 2019) da Plataforma Nilo Peçanha⁶, o índice de conclusão do ensino médio integrado no ciclo é de 30,25%, apresentando um desempenho abaixo da média nacional e da própria instituição, enquanto no Brasil é de 58,64% e no IFPI 56,9%. Além disso, o *campus* de Paulistana registra o percentual de 62,96%, em relação ao índice de evasão do ensino médio integrado no ciclo, enquanto no Brasil é de 33,88% e no IFPI é de 38,31%.

No ensino médio integrado, esse *campus* apresenta a taxa de evasão no ano de 2019 com o percentual de 6,7% enquanto o Brasil é 8,4% e o IFPI é 8,0%⁷. No IFPI *Campus* Paulistana, avaliamos que essa taxa de evasão no ano de 2019 diminuiu em relação ao Brasil e ao IFPI. Além de toda a fundamentação que justificou essa pesquisa, os dados supramencionados da Plataforma Nilo Peçanha reforçaram o interesse de pesquisar sobre as expectativas de futuro dos estudantes que conseguiram chegar como concluintes no ensino médio integrado.

⁶ Ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal. Disponível em: < <https://www.plataformanilopecanha.org/> > Acesso em 12 dez. 2020.

⁷ Os dados podem ser consultados na Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019). Disponível em: < <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> >. Acesso em: 12 dez. 2020.

Presente no centro dos principais debates e reflexões educacionais, a evasão escolar configura-se como um dos grandes desafios da educação brasileira. Conforme White e Oliveira (2012, p. 201),

Um país que ainda convive com altos índices de evasão escolar, principalmente nas escolas públicas e com o baixo índice de aproveitamento, principalmente no ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, particularmente no que tange ao uso da própria Língua Portuguesa.

Autores como Rumberger e Lim (2008) consideram a evasão escolar mais um processo do que um evento, que começa no início do ensino fundamental para muitos estudantes. Os pesquisadores destacam o desempenho acadêmico inicial, comportamentos acadêmicos e sociais dos alunos como indicadores capazes de prever significativamente se os alunos provavelmente desistiriam ou terminariam o ensino médio, conforme estudos de longo prazo com grupos de alunos da pré-escola ao final do ensino médio.

Acompanhando essa análise, Dore e Lüscher (2011, p.775, grifo das autoras) argumentam que

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout*.

A partir da discussão desses pesquisadores, compreendemos que as possíveis causas da evasão são difíceis de serem identificadas porque, de forma análoga a outros processos vinculados ao desempenho escolar, a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive. Para Dore e Lüscher (2011, p.775), a evasão na escola média geral ou na modalidade profissionalizante está vinculada ao maior ou menor grau de democratização do acesso da população a esse nível de ensino.

Os trabalhos de Ciavatta e Ramos (2011); Dore e Lüscher (2011); Klein (2006) avaliam que os discentes do ensino médio têm enfrentado ao longo de suas trajetórias escolares uma série de obstáculos que contribuem para a evasão escolar, como a repetência e a falta de domínio de aprendizagens fundamentais. Nessa perspectiva, Lage e Prado (2018, p. 204) reforçam que o ensino médio tem sido objeto de reflexão por ser um funil da educação básica e que a reprovação nesse nível de ensino é alta.

Para Tavares (2019, p. 1),

O rendimento é historicamente um dos maiores gargalos ao desenvolvimento educacional brasileiro. Nossa sociedade ostenta taxas de aprovação no ensino fundamental que figuram entre as mais baixas do mundo, mesmo nos dias atuais (CRAHAY & BAYE, 2013). Dentre as principais causas do baixo rendimento estão a reprovação e a evasão (ou abandono). Essas, por sua vez, estão intimamente relacionadas, uma vez que a evasão está frequentemente associada a experiências anteriores de retenção/reprovação. É conhecida há muito tempo a relação entre a probabilidade de reprovação e a decisão (ou “estímulo”) de abandonar a escola.

Da mesma forma, à medida que os discentes conseguem permanecer no sistema educacional, a compreensão de suas experiências e das desigualdades que atravessam o caminho dos estudantes parece demandar mais atenção. Nesse sentido, Tavares (2020, p. 148, 149) observa que

Em contextos desfavoráveis a educação permanece valorizada por parcelas majoritárias da sociedade brasileira, sendo percebida como oportunidade de diminuição das desigualdades, de mobilidade e democratização do acesso a múltiplas esferas da vida social. Trajetórias que alcançam o final do ensino médio sem reprovação ou retenção são, no entanto, raras. As que têm êxito estão associadas à maior probabilidade de avançar os estudos. De outro lado, a segregação, a retenção, o fracasso e outras experiências negativas traumatizam precocemente parcelas inteiras de gerações mais novas. Em contraposição, a aprendizagem e o transcurso em trajetórias contínuas projetam expectativas promissoras de confiança e adesão institucional.

Portanto, esse debate teórico nos ajuda a entender como os estudantes podem percorrer caminhos distintos ao longo de suas trajetórias escolares dentro de um campo de possibilidades e com muitas metamorfoses. Nessa dissertação, lançamos o olhar sobre aqueles que permaneceram para conhecer quem são esses concluintes e entender como chegaram até o final do ensino médio integrado, bem como suas motivações de escolha da escola e do curso, seu perfil socioeconômico, educacional e suas expectativas ao concluírem os cursos.

1.2 ENSINO MÉDIO, JUVENTUDES E TRABALHO

No Brasil, o debate sobre ensino médio, juventudes e trabalho tem uma vasta produção de estudos que propõem compreender a realidade multifacetada vivenciada pelos jovens estudantes dessa etapa de ensino. As reflexões sobre quem eles são, o que pensam sobre a escola, suas expectativas e seus projetos de futuro são fundamentais para tentar explicar a desigualdade de oportunidades educacionais a partir dessa relação do estudante com a escola.

No âmbito da educação profissional e tecnológica, o mundo do trabalho é uma dimensão cujo Documento Base (2007) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica⁸ assumem como princípio educativo. Ambos os documentos expressam a centralidade do trabalho como princípio educativo e base para a organização curricular visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia.

Em outras palavras, Ciavatta e Ramos (2012, p. 25), explicam que o trabalho é princípio educativo nessa formação porque o ser humano é produtor da sua realidade e, por isso, pode apropriar-se dela e transformá-la. Por conseguinte, as autoras argumentam que o trabalho como princípio educativo tem o sentido de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, opondo-se à redução da formação para o mercado de trabalho.

Para Frigotto e Oliveira (2021, p. 24)

Entender as bases ontológicas, epistemológicas e práxicas da EPT implica reconhecer a necessidade de implementar uma formação profissional que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos e técnicas. Formar o homem que trabalha não se resume a transmitir saberes relacionados ao exercício de determinada profissão: é potencializá-lo para que possa, a partir do próprio trabalho, construir as condições necessárias para sua existência, de forma consciente, criativa e livre, sendo capaz de participar ativamente da transformação, pela raiz, de uma das sociedades mais desiguais do mundo. A centralidade do trabalho – como categoria ontológica e princípio educativo – impõe a construção de uma concepção de educação voltada para a emancipação, a autonomia e a omnilateralidade.

Conforme depreendemos dos autores, os princípios e bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica orientam que a escola do trabalho deve conciliar teoria e prática, formação geral, científica e acadêmica com formação para o trabalho socialmente útil. No sentido de superar a dualidade educacional que alimenta desigualdades, trata-se de uma concepção educacional que busca contemplar o ser humano em sua totalidade em igualdade de oportunidades.

Assim, o presente trabalho tem como proposta central analisar a construção das expectativas de futuro de jovens estudantes matriculados no 3º ano de todos os cursos do ensino médio integrado do IFPI de Paulistana, a saber: Administração, Agropecuária e Mineração. Igualmente alinhado às pesquisas citadas acima está o propósito, nesse trabalho, de

⁸ Definidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> >. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

compreender os sentidos que os estudantes dão à escola e aos seus projetos de escolarização, à condição juvenil, ao trabalho e às suas perspectivas de futuro.

Nessa dissertação, justificamos a opção pelo termo “juventudes” no plural, a partir da discussão de Abramovay e Esteves (2007, p. 25), por considerarmos que

Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si.

Portanto compreendemos que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que vivenciam essa condição de diferentes maneiras, em função de diferenças sociais, econômicas, educacionais, profissionais, culturais entre outros aspectos. Sendo o campo da pesquisa o IFPI *Campus* Paulistana, consideramos que essa pluralidade de grupos juvenis é intrínseca à essência da escola e não se resume a uma delimitação por idade.

Diante da relevância desses temas para os debates no campo educacional, o trabalho de Sposito et al (2018, p. 2) traz uma importante contribuição para refletir sobre os jovens no Brasil. A partir de uma análise descritiva de resultados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD, a referida pesquisa compreende o recorte temporal de 2004 a 2014, analisando a situação de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos no campo da educação, do trabalho e da vida familiar no Brasil.

Entre os resultados apresentados, destacam que os dados analisados acenam para a continuidade da tendência de os brasileiros de 15 a 17 anos acessarem e permanecerem na escola. Nesse sentido, Sposito et al (2018, p. 5) observam que

Em 2004, 81,8% dos indivíduos dessa faixa etária frequentavam uma instituição de ensino; dez anos depois, em 2014, esse índice subiu para 84,3%. Tendo em vista essa situação, é possível afirmar que a construção de conhecimentos acerca da condição juvenil e das vivências de moças e rapazes de 15 a 17 anos está cada vez mais relacionada àquilo que experimentam na escola e às tensões de se viver a condição de estudante, o que não significa subsumir suas experiências à dimensão estritamente escolar e estudantil.

Por outro lado, Sposito et al (2018, p. 5) destacam que os dados das PNADs também revelam a existência de pouco mais 1,6 milhões de brasileiros de 15 a 17 anos (15,7%) que, em 2014, não frequentavam a escola, dentre os quais apenas 20,3% tinham concluído a educação básica. Além disso, no caso dos estudantes, as pesquisadoras denotam a persistência de trajetórias escolares pouco lineares, possivelmente atravessadas por experiências de reprovação ou marcadas por uma relação intermitente com a escola.

Em relação aos estudantes dessa faixa etária que estavam no ensino médio, a referida pesquisa aponta uma melhoria nos indicadores de fluxo escolar, no final da década analisada. Contudo, Sposito et al (2018, p. 5) registram que apenas 67,2% deles estavam no ensino médio, segundo as pesquisadoras, nível considerado ideal para essa população, posição marcada por assimetrias de renda, de raça/cor e de sexo. Em 2004, as autoras observam que apenas 55,1% dos estudantes dessa faixa etária estavam no ensino médio.

Considerando a situação dos jovens em relação à educação e mercado de trabalho Sposito et al (2018) relatam que o engajamento em atividades laborais ainda é dimensão relevante na vida de adolescentes, contudo as estatísticas nacionais já há algum tempo acenam um progressivo afastamento dos jovens de 15 a 17 anos do mercado do trabalho. De acordo com o referido estudo (2018, p. 7),

Esse movimento ainda é marcado por assimetrias, mas, comparada a seus coetâneos mais velhos ou às outras gerações, a atual coorte de adolescentes brasileiros tem, ao menos tendencialmente, a escola como principal vínculo institucional. Em 2004, 60% deles dedicavam-se exclusivamente aos estudos, situação que, em 2014, estendeu-se para 67,9% [...].

Ressalta-se que, em 2004, a referida pesquisa registra 8,2% dos jovens que somente trabalham; 21,9% que trabalham e estudam e 9,9% que não estudam e não trabalham. Em 2014, a mesma pesquisa apresenta 5,7% dos jovens que somente trabalham; 16,4% que trabalham e estudam e 10,1% aqueles que não estudam e não trabalham.

Colaborando com o debate sobre educação e trabalho, Tommasi e Corrochano (2020, p. 355) descrevem a trajetória das políticas e iniciativas que abordam a relação dos jovens com o trabalho no Brasil, nos últimos trinta anos. No sentido de analisar as principais tendências no campo das ações públicas dirigidas a jovens no campo do trabalho, Tommasi e Corrochano (2020, p. 353) indicaram que

O trabalho é uma das dimensões constitutivas da experiência juvenil brasileira. Ainda que os dados mais recentes evidenciem alterações na importância relativa de escola e trabalho nas duas últimas décadas, com ampliação significativa da presença do sistema educacional entre as jovens gerações, o trabalho e a busca por trabalho são realidades presentes nas trajetórias de um conjunto significativo deles e delas: 38,1% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos trabalhavam e 11,6% estudavam e trabalhavam no Brasil em 2019, sendo essa presença ainda mais intensa a partir dos 18 anos, para jovens de todos os segmentos sociais.

Ribeiro e Macedo (2018, p. 119) acrescentam que

É também perceptível a importância que os jovens atribuem ao mundo do trabalho, o que exige de nós a reflexão sobre os constrangimentos por que passam, em função do lugar que ocupam na estrutura social e na inadequação do sistema educativo em relação às exigências do mundo atual. Conforme alerta Sposito (2005), tal qual a

escolarização, no Brasil, “o trabalho também faz juventude”. Ou seja, trabalho e o emprego juvenil, associados à educação, são temas de grande presença nas agendas propostas pela juventude, em todas as suas dimensões.

Para demonstrar a relevância desse tema para os debates atuais no campo educacional, Bernardim e Silva (2016, p. 211) trazem uma importante contribuição ao tratarem das relações de jovens com a escola e com o trabalho e dos sentidos que eles atribuem à educação profissional técnica de nível médio. Nesse trabalho, os autores empreenderam uma pesquisa empírica com 4.143 jovens estudantes-trabalhadores (de 15 a 29 anos) matriculados no ensino médio integrado noturno público em Curitiba e região metropolitana, contemplando quatro turmas do quarto ano em 18 estabelecimentos de ensino.

Bernardim e Silva (2016, p. 232) indicam que os jovens buscam na educação profissional técnica de nível médio a melhoria das suas chances de inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho. Contudo, os autores consideram que essa constatação não os autoriza a estabelecer uma linearidade entre formação técnica e inserção laboral, uma vez que as relações entre escolarização, formação profissional e vivência da juventude vêm sendo tensionadas e reconfiguradas, conforme sinalizam as falas dos estudantes pesquisados e os estudos acerca do emprego e desemprego juvenil. Como conclusão, o referido estudo aponta que os estudantes pesquisados buscam na escola uma formação que os assegure um futuro que rompa com a realidade presente e que os afaste do destino de ter que trabalhar precocemente para viver, de fazer um esforço extraordinário para poder estudar e de ter que buscar motivações pessoais para não ser abandonado pela escola.

Seguindo a mesma perspectiva, a Consultoria IDados – IDados⁹ (2020, p. 1 e 14) apresenta uma pesquisa realizada com 3.527 jovens de 16 a 29 anos, cujo propósito é compreender a relação entre os jovens e o mercado de trabalho, sobretudo as dificuldades que o jovem brasileiro enfrenta para transitar da educação para o emprego. Entre os dados levantados nesse estudo (2020, p. 6-7) destacam-se os resultados que apresentam evidências de que a formação técnica pode auxiliar o jovem na transição da escola para o mercado de trabalho.

De acordo com a IDados (2020, p. 7), jovens formados no ensino médio regular passam proporcionalmente muito mais anos desocupados do que jovens formados no ensino médio técnico, para todas as faixas etárias. Assim, a pesquisa registra que o jovem formado no ensino médio regular passou 25,2% dos anos compreendidos na faixa etária dos 17 aos 29 anos

⁹ O IDados é uma consultoria especializada em análise de dados e soluções para aumentar o impacto e produtividade de empresas, organizações públicas e do terceiro setor. Disponível em: < <https://idados.id/> >. Acesso em: 18 set. 2021.

desocupado; por outro lado, o jovem formado no ensino médio técnico passou 20,6% dos anos compreendidos nessa mesma faixa etária desocupado.

Dessa forma, os estudos de Bernardim e Silva (2016) e IDados (2020) mostram-se complementares e nos ajudam a pensar a relação entre juventudes, educação e trabalho a partir das reflexões sobre a atuação das escolas de ensino médio integrado e dinâmica do mercado de trabalho. Cabe ressaltar que as pesquisas apresentadas dialogam entre si e buscaram, no cotidiano da escola, onde os estudantes jovens vivem as suas experiências escolares e na transição da escola para o trabalho, os elementos que podem contribuir para a compreensão do significado que tem para eles a formação escolar e profissional e a própria experiência profissional.

Considerando a complexidade dessa relação, as evidências apresentadas nesses estudos apontam que os discentes têm enfrentado, ao longo de suas trajetórias escolares no ensino médio integrado, uma série de obstáculos que podem relacionar-se à dificuldade de equilibrar a condição juvenil, escola e trabalho. Portanto, as experiências vividas no interior dos sistemas educacionais podem ajudar a entender os caminhos que os estudantes vão percorrendo na escola, bem como o modo como constroem e como convivem com as expectativas de futuro.

Na perspectiva de “captar vivências e experiências¹⁰” estudantis, o estudo de Leão et al (2011, p. 1067) pode oferecer importante contribuição ao analisar, sob a ótica dos discentes do ensino médio, a relação que estabeleciam entre os seus projetos de vida e as contribuições da escola para a sua realização. A investigação proposta pelos pesquisadores revelou grande diversidade de projetos de vida, evidenciando estratégias elaboradas a partir do contexto social, das idades da vida e de uma determinada postura diante do futuro, expressão de um cenário sociocultural marcado pelas incertezas. Na compreensão dos alunos pesquisados por Leão et al (2011, p. 1067), a escola é alvo de muitas expectativas, mas com limitações em corresponder às suas demandas.

Frente à presente proposta de pesquisa, as tensões que envolvem juventudes, escola e trabalho podem constituir indicadores relevantes, no sentido de compreender os caminhos que os estudantes vão percorrendo na escola. Portanto, as experiências vividas no interior dos

¹⁰ Para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade, Gilberto Velho (1999, p. 123-124) discute no capítulo “observando o familiar” a ideia de que é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois “existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia”. Para o autor (1999, p. 124), “a ideia de pôr-se no lugar do outro e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo”.

sistemas educacionais podem fomentar reflexões que são muito caras na discussão sobre as desigualdades de oportunidades educacionais em nosso país, especialmente em relação ao ensino médio, principal gargalo da educação básica.

2 A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – RFEPCT E O CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO *CAMPUS* PAULISTANA

Nesse capítulo, apresentamos a discussão sobre a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT e o contexto de implantação do *campus* Paulistana, com as seções “criação dos IFs e a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT” e “a estruturação dos *campi* do IFPI e a criação do *campus* de Paulistana”.

2.1 CRIAÇÃO DOS IFs E A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – RFEPCT

A descrição que apresentaremos foi elaborada com a contribuição de diversos documentos que se propõem ao estudo da criação e expansão da atual RFEPCT. A partir de documentos, como o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 e a Lei nº 11.892/2008, foi possível analisar a origem e estruturação da RFEPCT no tempo. Documentos como o Plano Plurianual – PPA 2004-2007 e o Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica foram fundamentais para o acesso a outros documentos relacionados ao desenvolvimento dessa Rede, ajudando a resgatar alterações legislativas importantes para compreender os desdobramentos dessas legislações ao longo da existência dessas Instituições.

Implantado sob a concepção da Lei nº 11.892/2008¹¹, o *campus* de Paulistana integrou a segunda fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT e representa o primeiro grupo de *campus* posto em funcionamento sob as finalidades, características e objetivos, dos Institutos Federais. Portanto, trata-se de uma escola que iniciava as atividades junto a uma nova institucionalidade desde a origem, diferentemente de outras unidades já consolidadas no estado que se converteram de Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET para Instituto Federal.

¹¹ Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm >. Acesso em: 18 abr. 2020.

Nesse sentido, são finalidades e características dos Institutos Federais, segundo o art. 6º da Lei nº 11.892/2008:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Já em relação aos objetivos, o art. 7º da Lei nº 11.892/2008 assim estabelece:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 - d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

O *campus* Paulistana possui a marca da interiorização, cuja origem está intimamente ligada ao surgimento dos Institutos Federais. A escolha do *campus* para este trabalho passou pelo conhecimento do histórico de criação dos *campi* nesta instituição e o propósito do *campus* Paulistana nesse contexto. Por sua vez, a proposta de pesquisar essa escola envolve a compreensão de um processo maior, que pode ajudar a entender como essa rede está configurada, que é o projeto de expansão, importante política no âmbito educacional.

A saber, a RFEFCT, criada através da Lei nº 11.892/2008, foi estruturada a partir da integração dos CEFETs, escolas técnicas federais e escolas agrotécnicas, oferecendo cursos que vão da formação inicial e continuada ou qualificação profissional¹² à pós-graduação. Atualmente, é composta por 38 Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, CEFETs, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, com seus respectivos *campi*.

A expansão da RFEFCT constituiu-se um marco histórico dessa rede, inaugurada em 1909¹³. Até 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país, contudo é no período que compreende o marco temporal de 2005, 2007 e 2011, referente às três fases de expansão desse plano, que ocorre o maior crescimento¹⁴, chegando em 2020 a 653 unidades em funcionamento em todo o país¹⁵.

No contexto do governo federal, a política de expansão da rede de escolas de educação profissional começou a dar seus primeiros passos em 2003, no momento da elaboração do Plano Plurianual – PPA 2004-2007, quando foram definidos os objetivos do planejamento governamental. A constatação demonstrada no PPA 2004-2007 (2003, p. 80) era de que havia um grande contingente da população brasileira retornando às salas de aula em

¹² Trata-se de cursos previstos no art. 39 da Lei nº 9.394/1996, art. 1º do Decreto nº 5.154/2004 e, ainda, no art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Abrangem capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade. Envolvem cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade, além de cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional.

¹³ Através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha cria inicialmente dezenove Escolas de Aprendizes Artífices subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

¹⁴ Informação disponível no Relatório de Gestão 2009 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, apresentado ao Tribunal de Contas da União como tomada de contas anual. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192>. Acesso em: 18 abr. 2020.

¹⁵ Informação disponível no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>>. Acesso em: 29 out. 2020.

idade tardia para cursar o ensino médio, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho em termos de escolaridade da mão de obra.

Entre os desafios apontados, este documento (2003, p. 80) traz dados gerais do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED do Ministério do Trabalho, cuja situação das oito maiores regiões metropolitanas do país com postos de trabalho que exigiam escolaridade básica haviam diminuído 22% entre 1998 e 2001, enquanto os empregos que passaram a ter como parâmetro mínimo de formação escolar do trabalhador o nível médio, nesse mesmo período, aumentaram em 28%. Portanto, registra-se que a realidade brasileira, no contexto da elaboração desse plano, era a de que o contingente de jovens e adultos sem escolaridade ou com até dois anos de escolaridade chegou a 25 milhões, para os quais considerou-se de fundamental importância a educação e a formação profissional.

Segue como justificativa quanto às preocupações deste plano, a apresentação dos números da educação profissional no Brasil, conforme o último Censo, na ordem de 716 mil matrículas no nível técnico e 91 mil concluintes, os quais foram considerados indicadores de que não havia, ainda, condições de garantir formação profissional aos milhões de jovens e adultos que representavam a força de trabalho do país. De acordo com o PPA 2004-2007 (2003, p. 80), essa situação exigia medidas quanto ao desenvolvimento de uma nova política pública, que incluía a revisão da legislação vigente, a fim de que, entre outras medidas, fosse possível ofertar uma Educação Profissional, Tecnológica e Universitária articulada com as políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda.

Com base nessas diretrizes, em março de 2004, foram dados os primeiros passos para instituir a política de expansão da oferta de educação profissional, com a elaboração de um projeto de lei que viria a se constituir no grande marco da ampliação da RFEPCT. Oriundo do Poder Executivo, esse projeto passou a tramitar na Câmara dos Deputados, a partir de 23 de março de 2004, sob a denominação de PL nº 3.584/2004¹⁶ e tinha como objetivo promover a alteração da redação do § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994¹⁷.

A inserção desse parágrafo ocorreu mediante a aprovação da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. O Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação

¹⁶ As informações a respeito deste projeto de lei podem ser obtidas no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/projetos-de-lei-m/pl-2004?TSPD_101_R0=b9b44aff98a5bc0fab49b9290fd33c62siJ0000000000000002330ceb1ffff000000000000000000000000000005ea4ff1f004338c02d08282a9212ab20001688c989476045f88ecc380114daa5eb8f5be0b2e8bff5cfffef483a0e17b89108b31088bf0a2800f7518390efe474e2d517908b913910732b942f0db012763748422e3c4e8468be864b3dac4eb36ae8 >. Acesso em: 28 abr. 2020.

¹⁷ Verificar a informação na Exposição de Motivos nº 17. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/MEC/2004/17.htm >. Acesso em: 28 abr. 2020.

Tecnológica (2007, p. 2-3, grifos do autor) aponta que, do ponto de vista legislativo, desde 1993 não eram mais criadas instituições federais de educação profissional, cenário que se tornou ainda mais restritivo com a publicação dessa Lei que, no art. 47, assim estabelecia:

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

[...]

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer em parceria** com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão **responsáveis pela manutenção e gestão** dos novos estabelecimentos de ensino.

Na prática, transferia-se para entes estaduais, municipais ou privados a administração de qualquer unidade que eventualmente fosse construída, de modo que a nova instituição estaria necessariamente desvinculada do conceito de instituição com dependência administrativa federal. O investimento da União, nos termos da Lei nº 8.948/94, alterada pela Lei nº 9.649/98, estaria restrito à construção e aparelhamento de escolas profissionais, cabendo à entidade conveniente a responsabilidade de assumir todos os encargos decorrentes do funcionamento regular da instituição¹⁸.

Após alguns meses de tramitação no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 3.584/2004 foi aprovado na íntegra e convertido na Lei nº 11.195/2005¹⁹, sancionada em 18 de novembro de 2005. Nesse sentido, o §5º do art. 3º da Lei nº 8.948/1994 (grifo nosso)²⁰ passou a ter a seguinte redação:

§5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Doze anos depois da publicação do último instrumento de criação de unidades federais de educação profissional, estava novamente facultada à União a possibilidade de retomar as ações de implantação de novas unidades de ensino técnico/agrotécnico. Essa modificação na lei foi prontamente assegurada mediante a execução de duas ações em sequência: a aprovação de crédito extraordinário em favor do Ministério da Educação no valor

¹⁸ A informação pode ser obtida no Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2007, p. 2-3). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/relatplano.pdf> >. Acesso em: 28 abr. 2020.

¹⁹ Essa lei pode ser obtida no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm >. Acesso em: 28 abr. 2020.

²⁰ Esta lei pode ser obtida no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm >. Acesso em: 28 abr. 2020.

de R\$ 57 milhões através da Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005²¹ e a aprovação, em 26 de janeiro de 2006, pelo Presidente da República, do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica²².

A saber, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC formulou o Plano de Expansão de RFEPCT, entregue ao Presidente da República em 24 de junho de 2005²³ pelo Ministro da Educação e pelo Presidente do Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET. Reafirmadas no Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2007, p. 2), as principais diretrizes propostas nesse plano apontavam para a expectativa de que

[...] este movimento de valorização da educação profissional pública, gratuita e de qualidade proporcione condições mais favoráveis para o desenvolvimento socioeconômico das regiões mais carentes do país, dado o forte enfoque social deste Plano de Expansão — o que será demonstrado ao longo deste documento — e o papel central desempenhado pela educação profissional na formação de profissionais qualificados, atuando, por conseguinte, na base de toda e qualquer matriz produtiva.

Entre as proposições estabelecidas nas diretrizes do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2005, p. 7), apresenta-se a construção de 42 unidades, em 23 estados brasileiros. Nesse planejamento, as futuras unidades foram distribuídas em 05 Escolas Técnicas Federais – ETF, 04 Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e 33 Unidades de Ensino Descentralizadas – UNED, vinculadas aos CEFETs.

Pontuada no Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2007, p. 4), a definição das localidades para instalação das mencionadas unidades de ensino pautou-se pela análise ponderada de um conjunto de critérios previamente determinados, entre os quais citam-se: a proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional; a importância do município para a microrregião da qual faz parte; os valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico; e a existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade. A escolha de uma determinada localidade deveria, portanto, refletir o grau de aderência de suas

²¹ Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, crédito suplementar no valor global de R\$ 422.037.761,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11249.htm >. Acesso em: 28 abr. 2020.

²² Significava, na prática, alocar recursos para atender a duas realidades: construção física de novas unidades de ensino e aquisição de mobiliários e equipamentos; reforma e/ou ampliação de infraestrutura física das unidades preexistentes, além de reequipá-las dentro dos padrões das novas escolas que viriam a ser edificadas (2005, p. 4). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/relatplano.pdf> >. Acesso em: 28 abr. 2020.

²³ A informação pode ser obtida no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3387:&catid=209&Itemid=86 >. Acesso em: 28 abr. 2020.

características específicas aos critérios selecionados.

Além dos critérios citados, um outro parâmetro de avaliação — este mais diretamente ligado às estratégias de desenvolvimento territorial — foi tomado para fins de estabelecimento do conjunto de municípios que seriam contemplados com instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica. Conforme o relatório mencionado (2007, p. 4), toda e qualquer unidade do Plano de Expansão deveria atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes:

1. Estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possuísse instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território;
2. Estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada;
3. Nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deveria estar situada nas áreas de periferia.

Assim, reitera-se a opção pelo atendimento preferencial das Unidades da Federação que até então não contavam com Institutos Federais de Educação Tecnológica, das regiões mais interioranas do país e das periferias dos grandes centros urbanos, traduzidas como diretrizes do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. De um lado, o relatório defende que essas ações garantiram a atuação do poder público com foco exatamente nos espaços não contemplados pelo modelo anterior, cujos efeitos estiveram quase sempre restritos às regiões mais desenvolvidas.

Por outro lado, as diretrizes informadas conferiram ao Plano de Expansão (2007, p. 5) o *status* de instrumento de inclusão social, na medida em que se privilegiou um grande contingente populacional desassistido de formação técnica e tecnológica. Assim, o documento afirma que essa perspectiva educacional poderá redundar em fixação do estudante no município de moradia, acesso a condições de preparação para a disputa das oportunidades de emprego e renda, advindas do projeto de desenvolvimento local e regional, aumento das chances de melhoria na qualidade de vida, entre outros benefícios correlatos.

Nessa direção, Frigotto (2018, p. 148) assinala que

[...] o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs.

Conforme o Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2007, p. 6), a implantação das 42 unidades do Plano de Expansão foi desmembrada em três contingentes: a) um grupo de 28 UNEDs cuja implantação deveria ocorrer ao longo de 2006; b) um grupo de 05 UNEDs, cuja implantação estaria prevista apenas para o ano de 2007; e c) o grupo formado pelas 05 ETFs e 04 EAFs, cuja implantação deveria ser antecedida da aprovação de projeto de lei específico, criando as nove autarquias federais.

Considerando as 28 UNEDs que seriam implantadas ao longo de 2006, o relatório (2007, p. 7) aponta que houve uma preocupação central em contemplar o maior número possível de UFs. Conforme já mencionado, pelo menos 04 estados ficariam de fora da primeira fase do processo, correspondendo ao Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, cujas instituições, por se tratarem de autarquias federais, deveriam ser primeiramente criadas por lei específica, o que implicaria o uso de quase todo o ano de 2006 na tramitação do respectivo projeto de lei. O mesmo se aplicou aos estados de Rondônia e Pará, para os quais havia a previsão, respectivamente, da ETF de Rondônia e a EAF de Marabá.

Nesse contexto, o documento (2007, p. 7) mostra que, entre as demais 21 UFs, apenas os estados de Alagoas, São Paulo, Sergipe e Tocantins não haviam sido contemplados com novas instituições no Plano de Expansão, muito embora tenham sido federalizadas 07 escolas comunitárias no estado de São Paulo e 01 no Tocantins²⁴. Assim, para os 17 estados restantes, foram destinadas as 28 UNEDs, entre eles o Piauí (grifos nossos), cujos projetos tinham execução programada para 2006. A seguir, a distribuição das unidades pelos estados. Nessa tabela e nas seguintes, o município de Paulistana será sinalizado com um marcador na cor amarela para identificar o campo da pesquisa.

²⁴ O relatório de avaliação (2007, p. 59) indica que as demais escolas federalizadas à época encontram-se na Bahia (01), Maranhão (02), Minas Gerais (01), Pernambuco (01), Paraná (03), Rio Grande do Sul (01) e Santa Catarina (01). Segundo esse documento, a escolha dos projetos que seriam transferidos à gestão federal pautou-se pela identificação dos casos em que a ociosidade na utilização das instalações apresentava os níveis mais alarmantes. Além desse critério, deveria estar assegurada, da parte da entidade administradora da escola pretendida, um explícito consentimento em transferir a uma instituição federal de educação tecnológica previamente designada todo o patrimônio constituído sob a égide do convênio que financiou a construção e o aparelhamento da unidade, incluindo-se o imóvel em que a unidade estivesse situada. Neste contexto, foram empreendidas várias tratativas entre dirigentes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, órgão executor do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP e as entidades conveniadas, resultando na seleção dos projetos relacionados. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/relatplano.pdf> >. Acesso em: 03 mai. 2020.

Tabela 04: Distribuição, por estado, das UNEDs programadas para 2006

UNEDs PROGRAMADAS PARA 2006		
UF	MUNICÍPIOS CONTEMPLADOS	QUANT. UNED
AM	Coari	01
BA	Santo Amaro e Simões Filho	02
CE	Maracanaú	01
ES	Cariacica e São Mateus	02
GO	Inhumas	01
MA	Buriticupu e Zé Doca	02
MG	Congonhas e Varginha	02
MT	Cuiabá (Bela Vista)	01
PB	Campina Grande	01
PE	Ipojuca	01
PI	Parnaíba e Picos	02
PR	Londrina	01
RJ	Campos (Guarus), Rio de Janeiro (Maria da Graça) e São Gonçalo	03
RN	Currais Novos, Ipanguaçu e Natal (Zona Norte)	03
RR	Caracarái (Novo Paraíso)	01
RS	Charqueadas e Passo Fundo	02
SC	Chapecó e Joinville	02
TOTAL DE UNEDs		28

Fonte: Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, 2007

Considerando o outro grupo citado (2007, p. 56), em 2007 foi previsto o início dos trabalhos de implantação de outras 05 UNEDs. Localizadas em cinco diferentes estados, destacam-se as unidades de Araranguá, vinculada ao CEFET–SC; Camaçari, vinculada ao CEFET–BA; Júlio de Castilhos, vinculada ao CEFET São Vicente do Sul/RS; Santa Inês, vinculada ao CEFET–MA e Timóteo, vinculada ao CEFET–MG.

O que se seguiu após essa primeira fase do plano de expansão foi o lançamento²⁵ do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em 24 de abril de 2007²⁶, logo no início do segundo mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva. Considerando os elementos conceituais que subsidiaram a formulação do PDE (2007, p. 15), ressalta-se o caráter executivo desse plano, assim como seus programas, organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Nesse sentido, o PDE (2007, p. 31) indica ser na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornam mais evidentes e os

²⁵ No dia do lançamento, foram editados decretos que, acrescidos aos dispositivos já existentes, passaram a constituir o aparato legal responsável por viabilizar as ações do PDE. Tendo em vista o tema desta pesquisa, somente um desses decretos será abordado, na medida em que se vincula diretamente às questões relacionadas à RFEPT. No caso, o Decreto nº 6.095/2007, de 24 de abril de 2007 estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm >. Acesso em: 04 mai. 2020.

²⁶ A informação pode ser obtida no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/223-noticias/505975284/8059-sp-374038116> >. Acesso em: 04 mai. 2020.

efeitos de sua articulação, mais notáveis. Entre as proposições do PDE (2007, p. 32), vale destacar a previsão que o próprio plano fez sobre a autorização de novas unidades de ensino a partir daquele momento, o que correspondia à segunda fase da expansão da RFEPECT, cujo objetivo principal era o de construir mais 150 unidades²⁷ distribuídas de forma equilibrada entre as cidades, abrangendo as 27 Unidades da Federação.

Entre outras propostas, o PDE (2007, p. 33) destaca a missão institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no que concerne à relação entre educação e trabalho. Para tanto, orientou-se por objetivos que envolvem ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão.

Neste documento (2007, p. 33), os IFETs são tratados como um arranjo educacional que se articula aos princípios que formularam o PDE, especialmente quando evidencia a possibilidade de abrir perspectivas para o ensino médio, considerado em crise aguda à época. Para o PDE, a combinação do ensino de ciências naturais, humanidades (ênfase em filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica (o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção) poderia repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante.

Segundo o PDE (2007, p. 33), os IFETs podem colaborar para recompor o suporte do ensino médio público, sem prejuízo do apoio da União à reestruturação das redes estaduais. Na mesma orientação desse documento, Pacheco (2011, p. 15) assinala que o modelo acadêmico deve romper com o saber baseado meramente na memorização e acumulação conteudista; quanto ao aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino que ainda não incorpore a ciência como fator de produção, dado que o educando não pode ser tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto.

Por fim, o PDE (2007, p. 33) sustenta que a visão sistêmica da educação, território e desenvolvimento se fundem nos IFET de maneira plena. O plano situa que o tempo de existência dessa rede, a escala e a dispersão das unidades por todas as mesorregiões do país

²⁷ A informação pode ser obtida no documento denominado Chamada Pública de Propostas para Apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96271-2-chamada-publica-plano-expansao-rede-federal-fase-ii&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 mai. 2020.

exigiam um novo modelo de atuação que não cabia mais manter as características de um período anterior. Para o PDE (2007), essa nova forma envolvia o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico inovador, verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública.

Nessa direção, o item 1.4 da Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007²⁸ (2007, s/p) reafirma que a definição das localidades contempladas deve orientar-se por uma abordagem multidisciplinar, fundamentada em análise crítica de variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais. Apresentadas por esta fonte, destacam-se as seguintes finalidades: distribuição territorial equilibrada; novas unidades de ensino; cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação; proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento; interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior; redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos; aproveitamento de infraestruturas físicas existentes e identificação de potenciais parcerias.

Embora a ampliação da RFEPCT, na sua primeira fase²⁹, tivesse contemplado vários municípios do interior do país, com a construção de várias unidades, foi a segunda fase da expansão que mais se articulou às concepções de desenvolvimento dessa rede. Na medida em que deslocou para o interior a construção das novas unidades, proporcionou, dessa maneira, uma nova geografia da rede.

O PPA 2004-2007 (2007, p 99), ao fazer referência à dimensão regional, deixava claro que tinha como uma de suas teses centrais o princípio de que as desigualdades sociais têm uma dimensão regional e de que o seu enfrentamento passa por uma política de desenvolvimento regional e pelo fortalecimento do planejamento territorial no setor público. Foi no âmbito desta visão, apresentada nesse plano, que foi implementada a expansão em larga escala e de forma interiorizada da RFEPCT.

²⁸ Trata-se da Chamada Pública de Propostas para o Apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96271-2-chamada-publica-plano-expansao-rede-federal-fase-ii&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 09 mai. 2020.

²⁹ O item do 1.5 da Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007 aponta, na primeira fase, que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica viabilizou a implantação de 60 novas instituições de ensino, localizadas nas regiões mais desamparadas em termos de oferta pública de educação profissional e tecnológica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96271-2-chamada-publica-plano-expansao-rede-federal-fase-ii&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 09 mai. 2020.

A partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a nova institucionalidade dessa rede se concretizou, pois este foi o instrumento que instituiu os IFs. Assim sendo, passaram a se constituir em instituições de educação superior, básica e profissional, com uma organização pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas mais diferentes modalidades de ensino³⁰.

A partir da promulgação dessa lei, a estrutura organizacional dos IFs passou a se assemelhar à das universidades federais, na medida em que passaram a ter na sua estrutura um órgão executivo formado por um reitor e um grupo de pró-reitores. Considerando os *campi*, esta lei informa que cada um será dirigido por um diretor geral.

No que tange à nova territorialidade, a política de expansão da RFEPCT realizou-se em três fases, iniciadas, respectivamente em 2005, 2007 e 2011. A ampliação do raio de atuação da RFEPCT produziu mudanças tanto de ordem quantitativa, com o aumento significativo das unidades de ensino, quanto de natureza estrutural, com o objetivo de qualificar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, conforme o art. 7º, da Lei nº 11.892/2008.

Com efeito, o *campus* de Paulistana é representativo para a presente pesquisa porque sua existência se alinha aos próprios objetivos elencados no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2005, p. 4), na medida que a implantação dessas Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica se deu nos estados ainda desprovidos destas instituições. Além disso, trata-se de uma política que prevê, preferencialmente, a instalação dessas escolas em periferias de grandes centros urbanos e municípios interioranos, distantes de centros urbanos, cuja oferta de cursos esteja articulada com as potencialidades locais de mercado de trabalho.

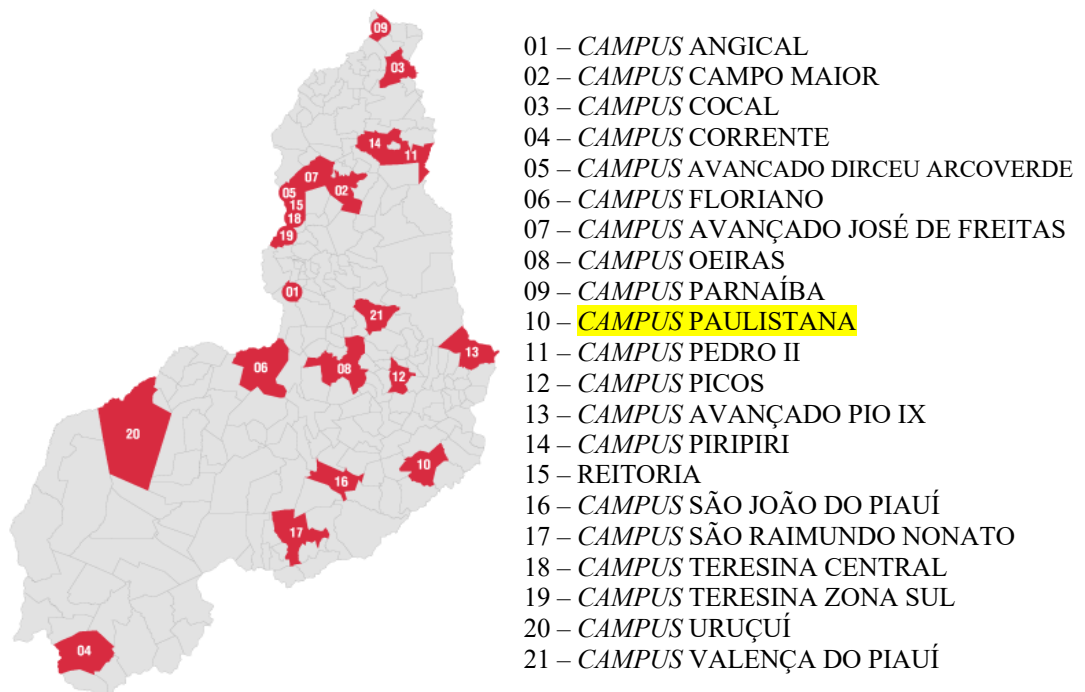
Portanto, as propostas delineadas neste documento reforçam (2005, p. 6) a necessidade de se reconhecer a importância das regiões onde estão inseridos os contingentes menos favorecidos da população. Nessa perspectiva, o plano de expansão (2005, p. 7) considera que o Estado não pode se omitir na função de oferecer uma rede de formação profissional com a melhor cobertura geográfica possível, com o olhar voltado para a realidade local e potencialidades estratégicas traduzidas pelos Arranjos Produtivos Locais.

³⁰ De acordo com o art. 5º, §4º, da Lei nº 11.892/2008, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

2.2 A ESTRUTURAÇÃO DOS *CAMPUS* DO IFPI E A CRIAÇÃO DO *CAMPUS* DE PAULISTANA

Atualmente, no Estado do Piauí, somam-se 20 *campi* distribuídos em 18 municípios do estado. Até a consolidação desse quantitativo, a instituição passou por vários processos de mudanças que envolveram desde as variações na denominação institucional à ampliação do número de unidades de ensino demandada em muitos momentos de sua história.

Figura 01: Distribuição das unidades do IFPI



Fonte: IFPI, 2020

De Escola de Aprendizes Artífices do Piauí a Instituto Federal do Piauí³¹, um longo período se passou contando apenas com a unidade localizada em Teresina, até a instalação de

³¹ Através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas Escolas de Aprendizes Artífices em cada capital de estado, destinadas não só a habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalhos profícuos para afastá-los da ociosidade, escola do vício e do crime, conforme a introdução deste decreto. A segunda denominação da EAAP surgiu em 1937, na vigência do Estado Novo. Trata-se do Liceu Industrial do Piauí, nomenclatura advinda da intenção governamental de industrializar o país, usando a rede de escolas profissionais como meio de formar operários, especialmente, para servir ao parque industrial brasileiro, naquele momento já inserido como meta de governo. A nomenclatura Escola Industrial de Teresina proveio da Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, que dividiu as escolas da rede em industriais e técnicas. As escolas industriais ficaram geralmente nos estados menos industrializados e formaram operários, conservando o ensino propedêutico do antigo ginásio. Já a Escola Industrial Federal do Piauí surge em

uma nova unidade de ensino no município de Floriano³² no ano de 1994. Posteriormente, o plano de expansão contemplou a implantação de mais três unidades, em sua primeira fase, respectivamente em Picos, Parnaíba e mais uma em Teresina³³.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do quinquênio compreendido entre os anos de 2010 a 2014 (2010, p. 15) informa que, ainda em 2007, foi autorizada a construção de mais seis UNEDs no Piauí. As escolas a serem implantadas situam-se nas cidades de Angical do Piauí, Corrente, Paulistana, Piriipiri, São Raimundo Nonato e Uruçuí, referente à segunda fase do Plano de Expansão quando a Instituição ainda tinha a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí – CEFET-PI. Nos mapas seguintes, o município de Paulistana será sinalizado com um marcador na cor vermelha para identificar o campo da pesquisa.

No terceiro momento do plano de expansão, o PDI 2010-2014 (2010, p. 29-30) já destacava como metas para a dimensão articulação e integração institucional, a partir de 2011, a implantação dos *campi* nas cidades de Oeiras, Pedro II, São João do Piauí, Valença, Cocal e Campo Maior. Em fase de implantação, o PDI 2015-2019 (2014, p. 15-16) apresentou os *campi* avançados situados nas cidades de José de Freitas, Pio IX e em Teresina, no Bairro Dirceu Arcoverde; prevendo, ainda, a implantação de um Centro de Referências em Programas e Projetos Especiais a ser estabelecido na cidade de Guadalupe, meta não concretizada.

Conectados às diretrizes governamentais supracitadas, os objetivos apresentados no PDI 2010-2014 (2010, p. 35-36) refletiam as discussões sobre a interiorização da rede, valorização da educação profissional pública e possíveis mudanças trazidas com a nova institucionalidade. São eles:

1. Oportunizar o acesso aos cursos de ensino médio, prioritariamente integrado ao ensino profissionalizante e superior;

1965, uma mudança que permitiu que a Instituição pudesse fundar cursos técnicos industriais. A promoção de Escola Industrial para Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI), em 1967, foi uma consequência da criação dos primeiros cursos técnicos (Agrimensura, Edificações e Eletromecânica) e do reconhecimento desses pelo Ministério da Educação. O biênio 1997-1998 foi dedicado ao processo de transição de ETFPI para CEFET-PI, que veio mais uma vez mudar a denominação da escola. Em 2008, O CEFET-PI sofreu uma reorganização em sua estrutura, adquirindo o status de Instituto Federal através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. As informações constam no PDI 2020-2024 (2020, p. 24-29). Disponível em: < http://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/pdi-2020-2024--anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf >. Acesso em: 13 mai. 2020.

³² Implantada através do Programa de Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, Floriano foi a primeira unidade de ensino descentralizada do estado, autorizada a funcionar pela Portaria nº 934, de 16 de junho de 1994, (2018, p. 9). Disponível em: < <https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/avaliacao-institucional/cpa-arquivo/relatorio-cpa-locais-2017/relatorio-local-cpa-campus-floriano.pdf> >. Acesso em: 14 mai. 2020.

³³ As informações podem ser obtidas no PDI 2020-2024 (2020, p. 26-27). Disponível em: < http://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/pdi-2020-2024--anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf >. Acesso em: 13 mai. 2020.

2. Difundir a tecnologia no interior do estado, permitindo a adoção e o desenvolvimento de novos processos de produção e de transformação;
3. Oportunizar desenvolvimento com sustentabilidade às regiões em que os *campi* foram instalados, em razão da possibilidade de implantação de parques tecnológicos, facilitada pela existência de recursos humanos habilitados para operá-los;
4. Estimular o não-deslocamento da população estudantil para outras regiões, em decorrência da falta de instituições adequadas ao prosseguimento nos estudos;
5. Estimular o crescimento e o progresso das cidades onde foram instalados os *campi*;
6. Possibilitar satisfação e melhoria do nível de qualidade de vida da população daquelas regiões abrangidas pelos *campi*.

Além disso, o PDI 2010-2014 (2010, p. 36) contempla outros aspectos relacionados aos princípios e valores que devem ser incorporados e mantidos dentro da instituição. Dada a importância das questões para esse estudo, cabe destacar:

1. Uma instituição aberta, na qual a interação com a comunidade orienta as políticas de ensino, pesquisa e extensão;
2. O respeito às características de cada região, orientando a oferta de cursos e a atualização curricular para que atendam às demandas locais e regionais;
3. A integração com o segmento empresarial, como estratégia de oportunidades à comunidade interna, buscando ampliar a oferta de estágios/empregos aos alunos/egressos da Instituição;
4. O estímulo ao desenvolvimento de projetos e serviços cooperativos Instituto-empresa;
5. A promoção e o apoio às atividades extensionistas, levando às comunidades locais e regionais a produção acadêmica desenvolvida pelo Instituto, que contribua para a emancipação econômica e social dessas regiões;
6. A participação nas iniciativas locais de incubadoras e parques tecnológicos, como estímulo ao desenvolvimento regional;
7. A participação nas manifestações culturais, artísticas, científicas, esportivas e educacionais, promovidas pelas comunidades locais e regionais.

Consolidada a configuração dos *campi* no IFPI, verifica-se que a distribuição das unidades de ensino deu-se em todas mesorregiões do estado. Ao mesmo tempo, observa-se que

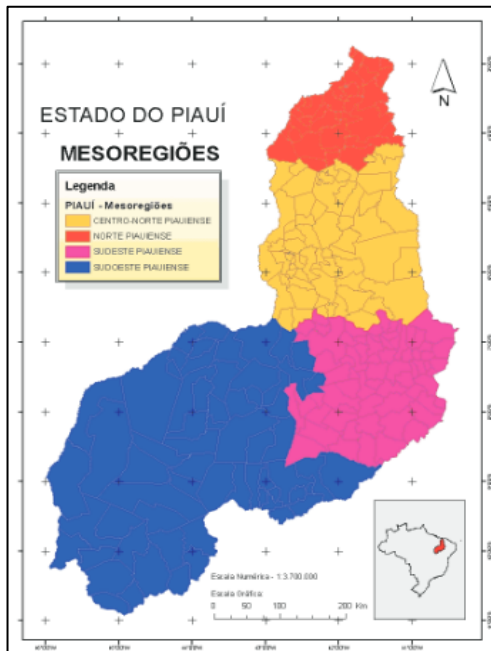
a estruturação dos *campi* no estado também atende à cobertura do maior número possível de microrregiões³⁴.

Na mesorregião denominada Norte Piauiense, a instituição conta com os *campi* nas cidades de Parnaíba e Cocal, ambos localizados na microrregião do Litoral Piauiense e com o *campus* na cidade de Piripiri, localizado na microrregião do Baixo Parnaíba Piauiense. No Centro-Norte Piauiense são 04 *campi* localizados na microrregião de Teresina, distribuídos nas cidades de José de Freitas, Teresina Dirceu, Teresina Zona Sul, Teresina Central; 02 *campi* localizados na microrregião de Campo Maior, distribuídos nas cidades de Pedro II, Campo Maior; 01 *campus* localizado na microrregião do Médio Parnaíba, situado na cidade de Angical do Piauí e 01 *campus* localizado na microrregião de Valença, situado na cidade de Valença do Piauí.

Já a mesorregião do Sudeste Piauiense abrange os *campi* das cidades de Oeiras e Picos, situados na microrregião de Picos; 01 *campus* na cidade de Pio IX, situado na microrregião de Pio IX e 02 *campi* situados na microrregião do Alto Médio Canindé, localizados nas cidades de Paulistana e São João do Piauí. No Sudoeste Piauiense, a instituição conta com 01 *campus* situado na cidade de Floriano, localizado na microrregião de Floriano; 01 *campus* na cidade de Uruçuí, localizado na microrregião do Alto Parnaíba Piauiense; 01 *campus* na cidade de São Raimundo Nonato, localizado na microrregião de São Raimundo Nonato e 01 *campus* na cidade de Corrente, situado na microrregião da Chapada do Extremo Sul Piauiense.

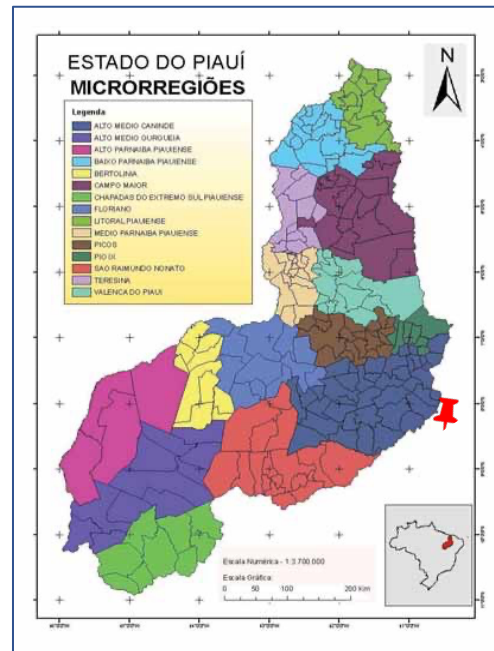
³⁴ As mesorregiões e microrregiões do Brasil constituíram a divisão geográfica regional do país vigente entre 1989 e 2017, segundo a composição elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Foram substituídas, respectivamente, pelas regiões geográficas intermediárias e imediatas, com a revisão da divisão regional brasileira em 2017. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf> >. Acesso em: 17 mai. 2020.

Figura 02: Mapa das mesorregiões do Piauí



Fonte: Semiárido piauiense: educação e contexto, 2010

Figura 03: Mapa das microrregiões do Piauí



Fonte: Semiárido piauiense: educação e contexto, 2010

Para fins de planejamento das novas unidades de ensino, a definição das localidades contempladas também orientou-se pela metodologia organizada em Territórios de Desenvolvimento, fundamentada nas vocações produtivas e dinamismo das regiões, relações socioeconômicas e culturais estabelecidas entre as cidades, regionalização político-administrativa e malha viária existente. Presente na Lei Complementar nº 87, de 22 de agosto de 2007³⁵, o agrupamento de cidades em aglomerados, territórios de desenvolvimento e microrregiões é utilizado no sentido de subsidiar os planos, programas e projetos dos governos da União e dos Municípios.

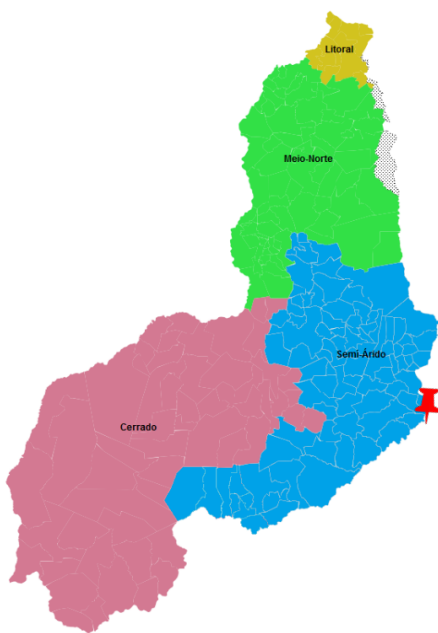
Neste quesito, a microrregião do Litoral abrange os *campi* de Parnaíba e Cocal, ambos situados no território de desenvolvimento da Planície Litorânea. Já a microrregião do Meio-Norte abrange os *campi* de Piri-piri e Pedro II, situados no território de desenvolvimento dos Cocais; o *campus* Campo Maior, situado no território de desenvolvimento dos Carnaubais; os *campi* de Angical do Piauí, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Avançado do Dirceu e Avançado de José de Freitas, todos situados no território de desenvolvimento do Entre Rios.

A microrregião do Semiárido abrange o *campus* de Valença do Piauí, localizado no território de desenvolvimento do Vale do Sambito; o *campus* de Picos e o *campus* avançado

³⁵ Com as alterações introduzidas pela Lei nº 6.967, de 03 de abril de 2017, que estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do estado do Piauí e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.seplan.pi.gov.br/ppt.php> >. Acesso em: 17 mai. 2020.

de Pio IX no Vale do Rio Guaribas; o *campus* de Oeiras no Vale do Canindé; o *campus* de São João do Piauí no território de desenvolvimento da Serra da Capivara e o *campus* de Paulistana localizado na Chapada Vale do Rio Itaim³⁶. Na macrorregião dos Cerrados, o IFPI conta com o *campus* de Floriano no Vale dos Rios Piauí e Itaueira; o *campus* de Uruçuí localizado nos Tabuleiros do Alto Parnaíba e o *campus* de Corrente na Chapada das Mangabeiras, portanto, atendendo a todos os territórios de desenvolvimento do estado.

Figura 04: Mapa das Macrorregiões



Fonte: Piauí em números, 2019

Figura 05: Mapa dos Territórios de Desenvolvimento



Fonte: Piauí em números, 2019

Nessa dissertação, reiteramos a representatividade do *campus* de Paulistana por pertencer a uma cidade que se insere na macrorregião do Semiárido, que concentra o maior número de municípios do estado (89) e que agrega o maior número de territórios de desenvolvimento também (05), de acordo com a publicação Piauí em números (2019, p. 16-17). Além disso, Paulistana é identificada como uma das cidades definidas para instalação de

³⁶ Com as alterações introduzidas pela Lei nº 6.967, de 03 de abril de 2017, Paulistana deixa de fazer parte do Território Vale do Rio Guaribas, antes formado pelos aglomerados de municípios AG 12, AG 13, AG 14 e AG 15. Em razão do desmembramento das aglomerações AG 13 e AG 14, Paulistana, que pertence ao aglomerado AG 14 passou a fazer parte de um novo território, denominado Chapada Vale do Rio Itaim.

escolas na segunda fase do plano de expansão, caracterizado pela interiorização dessa rede. No caso, a segunda fase desse plano corresponde ao surgimento dos Institutos Federais e Paulistana apresentou o menor IDHM³⁷ entre os municípios que receberam escolas nessa época.

³⁷ Os índices dos municípios contemplados são os seguintes: Angical do Piauí: IDHM 0,630; Corrente: 0,642; Paulistana: 0,600; Piri-piri: 0,635; São Raimundo Nonato: 0,661 e Uruçuí: 0,631.

3 ANÁLISE SOCIOECONÔMICA DO TERRITÓRIO DE DESENVOLVIMENTO CHAPADA VALE DO RIO ITAIM E DE PAULISTANA

O terceiro capítulo apresenta a descrição socioeconômica do território de desenvolvimento Chapada Vale do Rio Itaim e de Paulistana, trazendo como subtítulos o “desenvolvimento socioeconômico e educacional do território de desenvolvimento Chapada Vale do Rio Itaim e de Paulistana” e a “oferta educacional no território de desenvolvimento Chapada Vale do Rio Itaim e no IFPI *campus* Paulistana”. Nesse capítulo, foram mapeadas as potencialidades locais de mercado de trabalho desenvolvidas, no âmbito do estado do Piauí, no Território Chapada Vale do Rio Itaim e em Paulistana, avaliando a correspondência com a oferta formativa de cursos do ensino médio integrado no IFPI de Paulistana.

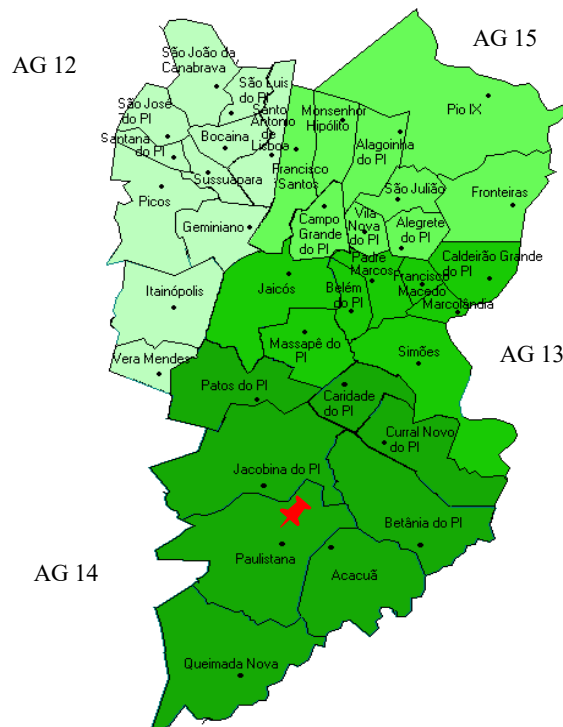
3.1 DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DO TERRITÓRIO DE DESENVOLVIMENTO CHAPADA VALE DO RIO ITAIM E DE PAULISTANA

Composto por dezesseis municípios piauienses numa área de aproximadamente 12.254,117 km², o território de desenvolvimento da Chapada Vale do Rio Itaim é formado pelas aglomerações de municípios AG 13 e AG 14, conforme a figura 06. Com uma população estimada em 133.411 habitantes³⁸, de acordo com a tabela 02, esse território se destaca pelas potencialidades da ovinocaprinocultura, apicultura (mel, geleia real, própolis e derivados), cajucultura (processamento da castanha, doce e cajuína), mandiocultura, bovinocultura, mineração (mármore, granito, água mineral, calcário/cimento, gesso, argila, ferro) e a energia renovável (eólica e solar)³⁹. Além das atividades assinaladas, os indicadores do Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Parnaíba – PLANAP (2006, p. 35-40), apontam outras atividades produtivas relevantes, respectivamente a avicultura (galinha caipira), comércio e serviços.

³⁸ De acordo com os dados disponibilizados pelo IBGE. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br> >. Acesso em: 24 mai. 2020.

³⁹ As informações podem ser obtidas no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < http://www.seplan.pi.gov.br/mapa_abril19.pdf >. Acesso em: 19 mai. 2020.

Figura 06: Território de Desenvolvimento Chapada Vale do Rio Itaim



Fonte: PDI 2010-2014, 2010

Como atividades de tendência com perspectiva de crescimento, o PLANAP (2006, p. 40-55) indica a mamona e a piscicultura. Já em relação às atividades consolidadas, ressalta-se, no extrativismo e mineração, a indústria de vermiculita em Queimada Nova. Na apicultura e ovinocaprinocultura, as iniciativas visam estruturar, desenvolver e modernizar as cadeias produtivas, cujas atividades envolvem pequenos e médios produtores e são de relevante importância no contexto da agricultura familiar, empresarial e na economia regional como um todo. O PLANAP (2006, p. 25) indica que Paulistana se destaca pelas atividades produtivas relacionadas à ovinocaprinocultura e mineração, sobressaindo-se também outras atividades econômicas ligadas ao comércio atacadista e varejista e serviços.

Localizada em um aglomerado de oito municípios (AG 14), Paulistana ocupa a primeira posição no quesito população, com aproximadamente 20.523 habitantes, tem a maior área do seu território, estimada em 1.941,393 km² e o maior IDHM Geral em 0,6 pontos⁴⁰.

⁴⁰ As informações podem ser obtidas no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/paulistana.html> >. Acesso em: 26 mai. 2020.

Tabela 05: Área, população e IDHM Geral por município no Território Chapada Vale do Rio Itaim

Área, População e IDHM Geral por Município Território Chapada Vale do Rio Itaim				
Municípios	Área Territorial (Km ²)	População 2010 (habitantes)	População 2019 (habitantes)	IDHM Geral 2010
Belém do Piauí	243,531	3.284	3.566	0,551
Caldeirão Grande do Piauí	467,083	5.671	5.776	0,588
Francisco Macedo	176,506	2.879	3.184	0,553
Jaicós	865,144	18.035	19.104	0,524
Marcolândia	139,973	7.812	8.492	0,562
Massapê do Piauí	530,016	6.220	6.441	0,525
Padre Marcos	278,637	6.657	6.868	0,541
Simões	1.075,518	14.180	14.633	0,575
Total no Aglomerado 13	3.776,408	64.738	68.064	-
Acauã	1.279,586	6.749	7.084	0,528
Betânia do Piauí	580,917	6.015	6.205	0,489
Caridade do Piauí	498,793	4.826	5.067	0,541
Curral Novo do Piauí	755,251	4.869	5.343	0,527
Jacobina do Piauí	1.333,796	5.722	5.741	0,535
Patos do Piauí	803,299	6.105	6.392	0,563
Paulistana	1.941,393	19.785	20.523	0,600
Queimada Nova	1.284,674	8.553	8.992	0,515
Total no Aglomerado 14	8.477,709	62.624	65.347	-
Total no Território de Desenvolvimento	12.254,117	127.362	133.411	-

Fonte: elaborado pela pesquisadora com informações do IBGE, Censo 2010, 2020

Considerando a dimensão educação no IDHM, em relação ao fluxo escolar⁴¹, o Atlas Brasil informa que, em Paulistana, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola era de 96,92%, em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos, frequentando os anos finais do ensino fundamental, era de 80,2%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo era de 38,03%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo era de 21%.

Já em relação à expectativa de anos de estudo⁴², em Paulistana, o Atlas Brasil informa que esse indicador registrou 6,17 anos, em 2000, e 8,61 anos, em 2010 (aumentou

⁴¹ De acordo com o Atlas Brasil, trata-se de um indicador que busca medir até que ponto crianças e jovens estão frequentando a escola na série adequada à sua idade. As informações podem ser obtidas no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/220780> >. Acesso em: 6 dez. 2020.

⁴² De acordo com o Atlas Brasil, trata-se de um indicador que sintetiza a frequência escolar da população em idade escolar. Mais precisamente, ele indica o número de anos de estudo que uma criança que inicia a vida escolar no ano de referência terá completado ao atingir a idade de 18 anos. Disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/220780> >. Acesso em: 6 dez. 2020.

2,44 anos desde 2000), enquanto no estado do Piauí registrou 6,68 anos e 9,23 anos (aumentou 2,55 anos desde 2000).

Tabela 06: Evolução do IDHM Geral nos municípios da Chapada Vale do Rio Itaim

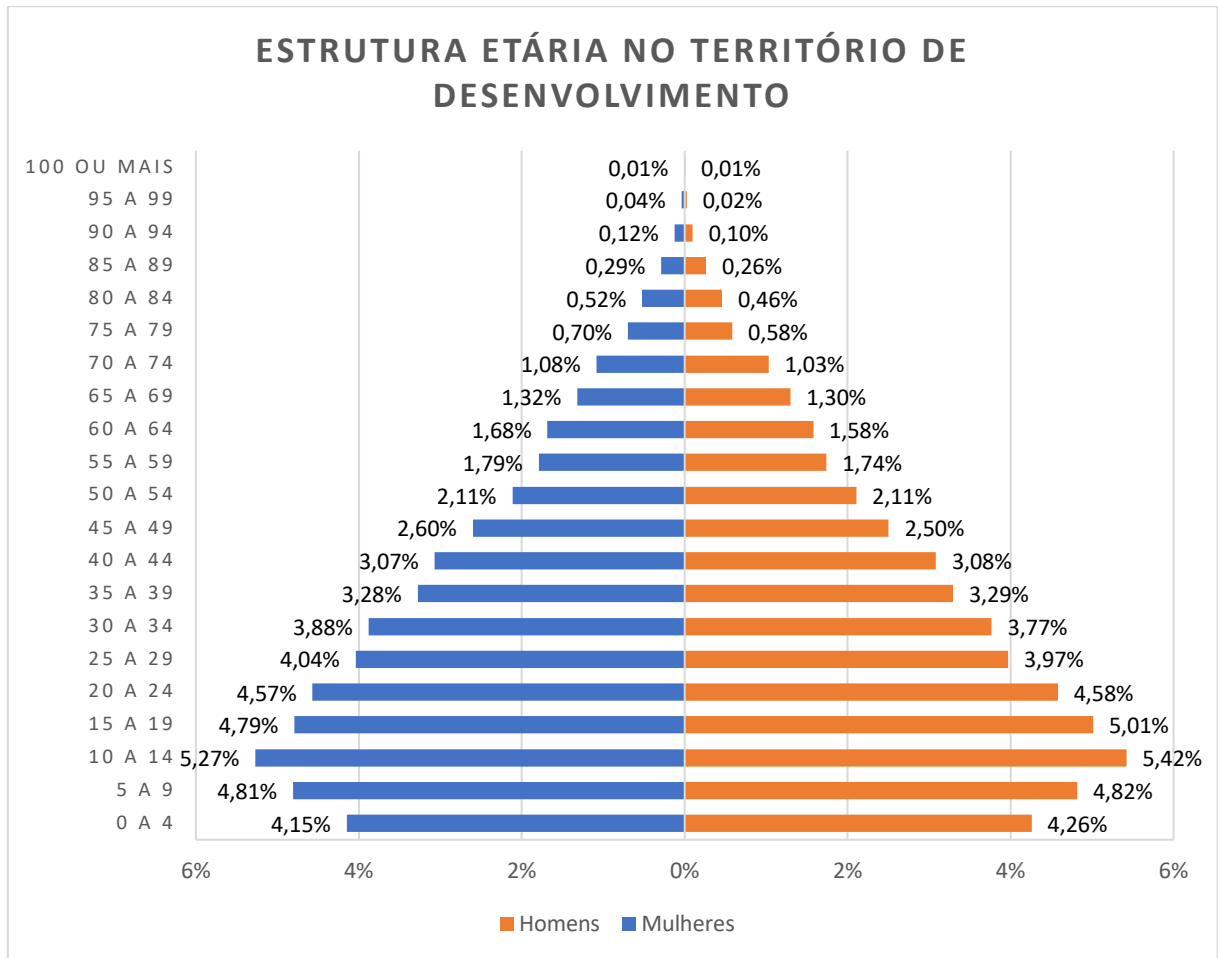
Evolução do IDHM Geral nos municípios da Chapada Vale do Rio Itaim					
Municípios	1991	2000	2010	Crescimento 2000-2010	Posição no Estado
Brasil	0,493	0,612	0,727	0,115	-
Piauí	0,362	0,484	0,646	0,162	-
Paulistana	0,283	0,396	0,600	0,204	36^a
Caldeirão Grande do Piauí	0,177	0,333	0,588	0,255	47 ^a
Simões	0,273	0,371	0,575	0,204	60 ^a
Patos do Piauí	0,181	0,364	0,563	0,199	70 ^a
Marcolândia	0,283	0,396	0,562	0,166	71 ^a
Francisco Macedo	0,217	0,356	0,553	0,197	79 ^a
Belém do Piauí	0,179	0,324	0,551	0,227	81 ^a
Caridade do Piauí	0,152	0,349	0,541	0,192	90 ^a
Padre Marcos	0,251	0,352	0,541	0,189	90 ^a
Jacobina do Piauí	0,176	0,333	0,535	0,202	95 ^a
Acauã	0,143	0,274	0,528	0,254	101 ^a
Curral Novo do Piauí	0,227	0,350	0,527	0,177	102 ^a
Massapê do Piauí	0,132	0,310	0,525	0,215	104 ^a
Jaicós	0,278	0,385	0,524	0,139	105 ^a
Queimada Nova	0,182	0,280	0,515	0,235	110 ^a
Betânia do Piauí	0,160	0,257	0,489	0,232	122 ^a

Fonte: Piauí em Números, 2019. Os municípios estão ordenados conforme o IDHM de 2010, do maior para o menor.

Tomando como referência as informações coletadas no IBGE⁴³, a população residente no território da Chapada Vale do Rio Itaim totaliza 127.362 habitantes, composta por 63.816 mulheres e 63.536 homens. Com uma população um pouco superior de mulheres, o território também se destaca pela maior concentração populacional na faixa etária que compreende dos 05 aos 24 anos de idade, considerando mulheres e homens. Observa-se que é nessas faixas etárias que se encontram os estudantes da educação básica obrigatória.

⁴³ As informações mais atuais referentes à população encontram-se no Censo 2010. Dados mais detalhados sobre a população atual ainda não estão acessíveis no site do IBGE. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br> >. Acesso em: 20 mai. 2020.

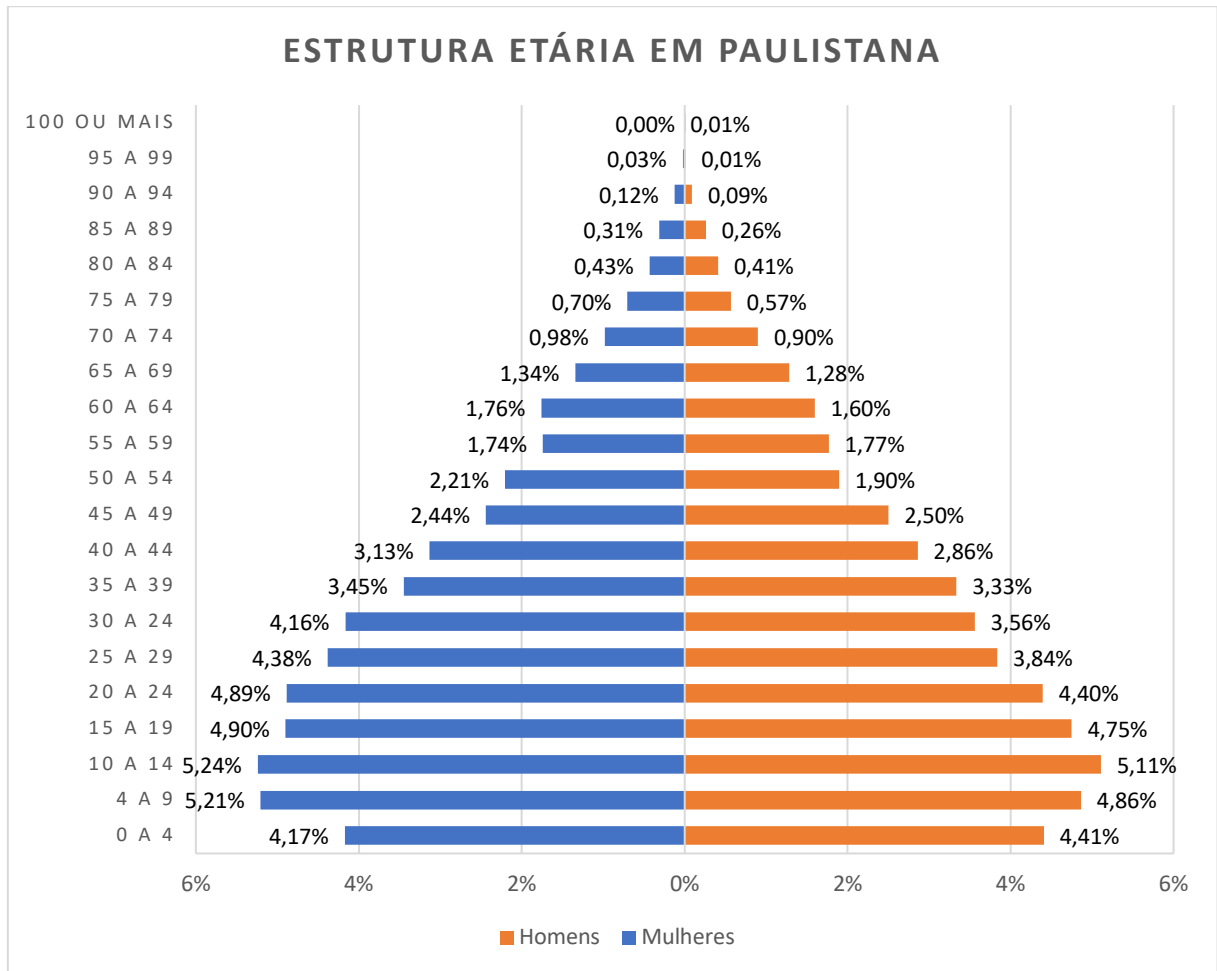
Gráfico 01: Estrutura etária na Chapada Vale do Rio Itaim



Fonte: elaborado pela pesquisadora com informações do IBGE, Censo 2010, 2020

O mesmo movimento é observado em Paulistana. Com base no Censo 2010 do IBGE, a população residente no município totaliza 19.785 habitantes, composta por 10.218 mulheres e 9.567 homens, sendo o contingente populacional de mulheres também um pouco superior. Paulistana ainda se destaca pela maior concentração populacional na faixa etária que compreende dos 05 aos 24 anos de idade, entre mulheres e homens. Assim como no território de desenvolvimento, destacamos que é nessas faixas etárias que se reúnem os estudantes da educação básica obrigatória.

Gráfico 02: Estrutura etária no município de Paulistana



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do IBGE, Censo 2010, 2020

A discussão dos dados do IBGE e Atlas Brasil mostra que tanto Paulistana quanto o território de desenvolvimento têm potencial para a escolarização desses jovens que estão em idade escolar. No território e município onde se localiza o *campus* em questão, marcado pelo processo de interiorização proposto pelo plano de expansão da Rede Federal, encontra-se uma população predominantemente jovem e com uma baixa escolarização que o IFPI de Paulistana tem a possibilidade de alcançar com seus cursos, notadamente o ensino médio integrado.

3.2 OFERTA EDUCACIONAL NO TERRITÓRIO DE DESENVOLVIMENTO CHAPADA VALE DO RIO ITAIM E NO IFPI *CAMPUS* PAULISTANA

A Chapada Vale do Rio Itaim possui uma rede formada por escolas municipais, estaduais, federais e privadas. Nesse território, a maior parte das escolas encontra-se na zona rural. A rede municipal agrega o maior número de escolas, o território reúne escolas em áreas remanescentes de quilombos e em áreas de assentamento. O maior número de escolas atende o ensino fundamental. Por outro lado, a rede privada possui o menor número de escolas, comparada às redes públicas municipais e estaduais, com uma oferta limitada ao ensino fundamental.

Referente ao ensino superior, a Plataforma e-MEC⁴⁴ registra o total de 13 instituições nesse território de desenvolvimento, dentre as quais 07 pertencem à categoria administrativa pública e 06 à privada. De todas as IES privadas, observa-se que 04 delas se situam em Paulistana. Considerando a categoria pública, a plataforma registra 02 IES públicas no referido município, contando com o IFPI.

Em Paulistana, vale destacar que a maior parte das escolas se situa na zona rural e que também concentra o maior número de escolas na educação básica e ensino superior. Considerando a educação profissional, o território de desenvolvimento conta com 02 escolas, pertencentes às redes estadual e federal, ambas nesse município.

Tabela 07: Rede escolar de educação básica e educação profissional e tecnológica na Chapada Vale do Rio Itaim

Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica Rede Escolar da Chapada Vale do Rio Itaim													
Municípios AG 13	Dependência Administrativa	Zona Urbana	Zona Rural	Área de Assentamento	Área Remanescente de Quilombos	Terra Indígena	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	AEE	Número de Escolas
		Belém do Piauí	Municipal	05	04	00	00	00	05	04	00	00	05
Estadual	01		00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01
Federal	00		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Privada	00		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	06		04	00	00	00	00	05	04	01	00	06	01
	Municipal	03	05	00	00	00	06	06	00	00	00	00	08

⁴⁴ As informações podem ser obtidas no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br> >. Acesso em: 26 mai. 2020.

Caldeirão Grande do Piauí	Estadual	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Total	04	05	00	00	00	06	06	01	00	01	00	09
Francisco Macedo	Municipal	04	01	00	00	00	02	03	00	00	01	02	05
	Estadual	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	05	01	00	00	00	02	03	01	00	02	02	06	
Jaicós	Municipal	06	12	00	00	00	12	15	00	00	06	01	18
	Estadual	04	00	00	00	00	00	01	04	00	01	01	04
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	02	00	00	00	00	02	02	00	00	00	00	02
Total	12	12	00	00	00	14	18	04	00	07	02	24	
Marcolândia	Municipal	06	02	00	00	00	04	06	00	00	01	01	08
	Estadual	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	01	00	00	00	00	01	01	00	00	00	00	01
Total	08	02	00	00	00	05	07	01	00	02	01	10	
Massapê do Piauí	Municipal	02	09	00	00	00	06	06	00	00	08	00	11
	Estadual	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	03	09	00	00	00	06	06	01	00	09	00	12	
Padre Marcos	Municipal	03	06	00	00	00	04	06	00	00	06	00	09
	Estadual	02	00	00	00	00	00	01	01	00	01	01	02
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	01	00	00	00	00	01	01	00	00	00	00	01
Total	06	06	00	00	00	05	08	01	00	07	01	12	
Simões	Municipal	05	09	00	03	00	12	10	00	00	06	02	14
	Estadual	03	00	00	00	00	00	01	02	00	02	01	03
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	01	00	00	00	00	01	01	00	00	00	00	01
Total	09	09	00	03	00	13	02	02	00	08	03	18	
Municípios	Dependência Administrativa												
	AG 14	Zona Urbana	Zona Rural	Área de Assentamento	Área Remanescente de Quilombos	Terra Indígena	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	AEE	Número de Escolas
Acauã	Municipal	02	06	00	01	00	06	07	00	00	00	01	08
	Estadual	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	01	01
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	01	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	01
Total	04	06	00	01	00	06	07	01	00	02	02	10	
Betânia do Piauí	Municipal	02	04	00	01	00	05	05	00	00	01	01	06
	Estadual	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	03	04	00	01	00	05	05	01	00	02	01	07	
Caridade do Piauí	Municipal	03	09	00	02	00	06	06	00	00	04	02	12
	Estadual	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Total	04	09	00	02	00	06	06	01	00	05	02	13	

Curral Novo do Piauí	Municipal	01	12	00	02	00	13	13	00	00	01	00	13
	Estadual	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Total	02	12	00	02	00	13	13	01	00	02	00	14
Jacobina do Piauí	Municipal	05	09	00	02	00	07	10	00	00	01	00	14
	Estadual	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Total	06	09	00	02	00	07	10	01	00	02	00	15
Patos do Piauí	Municipal	04	04	00	00	00	04	06	00	00	00	00	08
	Estadual	01	01	00	00	00	00	00	02	00	02	00	02
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	01	00	00	00	00	01	01	00	00	00	00	01
	Total	06	05	00	00	00	05	07	02	00	02	00	11
Paulistana	Municipal	08	11	01	02	00	15	18	00	00	09	01	19
	Estadual	04	01	00	00	00	00	00	04	01	02	01	05
	Federal	01	00	00	00	00	00	00	01	01	00	00	01
	Privada	03	00	00	00	00	02	02	00	00	00	01	03
	Total	16	12	01	02	00	17	20	05	02	11	03	28
Queimada Nova	Municipal	02	03	00	00	00	04	04	00	00	00	00	05
	Estadual	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01
	Federal	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Privada	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
	Total	03	03	00	00	00	04	04	01	00	01	00	06
Total de Escolas por Dependência Administrativa	Municipal	61	106	01	13	00	111	125	00	00	49	12	167
	Estadual	25	02	00	00	00	00	03	24	01	19	05	27
	Federal	01	00	00	00	00	00	00	01	01	00	00	01
	Privada	10	00	00	00	00	08	08	00	00	01	01	10
Total de Escolas no Território de Desenvolvimento	97	108	01	13	00	119	136	25	02	69	18	205	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do INEPDATA/Catálogo de Escolas, 2020

No caso, o IFPI representa a rede federal, constituindo-se numa instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, segundo o art. 2º, da Lei nº 11.892/2008. Nesses termos, é especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Firmado nesses pressupostos, o PDI 2010-2014 (2010, p. 56) expressa a preocupação de formar e qualificar os cidadãos para os diferentes setores da economia com vistas a uma atuação profissional competente. Além disso, o documento (2010, p. 8) assume como missão produzir e difundir o conhecimento através da educação profissional, a fim de contribuir com o avanço e com as transformações da realidade local e nacional através desse espaço de formação profissional.

3.2.1 Oferta educacional no IFPI *campus* Paulistana

Diante do exposto, o *campus* localiza-se na zona urbana de Paulistana, distante 462 Km da capital Teresina⁴⁵, na rodovia federal que perpassa a cidade, distante 5 Km do início da aglomeração urbana, em terreno adquirido através de uma doação particular⁴⁶. A autorização para funcionamento do *campus* se deu com a Portaria nº 107, de 29 de janeiro de 2010.

A partir desse momento, foram realizadas consultas públicas com a população de Paulistana por meio de questionários *on-line*⁴⁷ a fim de verificar as possíveis áreas e cursos de interesse dos habitantes desse município, cujos resultados ajudaram na definição dos primeiros cursos ofertados pela escola. Além do recurso empregado, os IFs também orientam-se pelo art. 6º, IV da Lei nº 11.892/2008, segundo o qual a oferta formativa deve ocorrer em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.

Considerando o desenvolvimento da ação acadêmica dos IFs, destaca-se o art. 8º, da Lei nº 11.892/2008, segundo o qual em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% das vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, deverá atender aos objetivos de ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; e o mínimo de 20% de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

⁴⁵ Dados obtidos na publicação Piauí em números. Disponível em: < http://www.cepro.pi.gov.br/download/202001/CEPRO24_45c78f659a.pdf >. Acesso em: 20 mai. 2020.

⁴⁶ Justificadas no capítulo referente à metodologia, as informações referentes à decisão do local da escola foram obtidas junto aos gestores do *campus* por meio de entrevistas, na oportunidade em que realizei um trabalho de campo durante o mês de janeiro e fevereiro de 2020.

⁴⁷ Justificadas no capítulo referente à metodologia, as informações referentes à definição dos cursos foram obtidas junto aos gestores do *campus* por meio de entrevistas, na oportunidade em que realizei um trabalho de campo durante o mês de janeiro e fevereiro de 2020.

Em observância a esses requisitos, o *campus* passa a ofertar o curso técnico integrado e concomitante/subsequente⁴⁸ em Mineração e Informática ao iniciar suas atividades até 2011. Além dos cursos mencionados, em 2012 passa a ofertar o curso técnico concomitante/subsequente em Manutenção e Suporte em Informática, sendo esse o único ano da oferta. Em 2013, segue com a oferta dos cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes em Mineração e Informática até 2014.

Tabela 08: Oferta de cursos técnicos concomitantes/subsequentes desde o início do funcionamento do *campus* de Paulistana

Evolução da Oferta Educacional Presencial no IFPI <i>Campus</i> Paulistana			
Cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes			
Ano	Cursos	Vagas	Duração
2010	Informática	40	03 semestres
	Mineração	40	04 semestres
2011	-	-	-
2012	Manutenção e Suporte em Informática	40	03 semestres
	Informática	40	03 semestres
	Mineração	80	04 semestres
2013	Informática	40	03 semestres
	Mineração	40	04 semestres
2014	Informática	40	03 semestres
	Mineração	40	04 semestres
2015	Agropecuária	40	03 semestres
	Mineração	40	04 semestres
	Informática para Internet	40	03 semestres
2016	Administração	40	03 semestres
	Agropecuária	40	03 semestres
	Informática para Internet	40	03 semestres
	Mineração	40	04 semestres
2017	Administração	40	03 semestres
	Agropecuária	40	04 semestres
	Informática	40	03 semestres
	Mineração	40	04 semestres
2018	Administração	80	03 semestres

⁴⁸ Diferentemente do ensino médio integrado, os cursos técnicos concomitantes/subsequentes não ofertam componentes curriculares da base nacional comum. De acordo com o art. 36-B da Constituição Federal de 1988, o estudante cursará apenas a qualificação técnica no IFPI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm >. Acesso em: 15 set. 2021.

	Agropecuária	80	04 semestres
	Informática para Internet	80	03 semestres
	Mineração	40	04 semestres
2019	-	-	-
2020	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do Controle Acadêmico do *campus* Paulistana, 2020

Em 2015, surge o curso técnico integrado e concomitante/subsequente em Agropecuária e o curso técnico concomitante/subsequente em Informática para Internet. Em 2015, o *campus* ofertou pela última vez o curso técnico integrado em Informática. Em 2016 abre-se a oferta do curso técnico concomitante/subsequente em Administração, curso técnico integrado em Informática para Internet e de Licenciatura em Química.⁴⁹ As marcações na tabela 06 indicam os cursos que serão investigados nesse projeto de pesquisa.

Tabela 09: Oferta de cursos do ensino médio integrado desde o início do funcionamento do *campus* de Paulistana

Evolução da Oferta Educacional Presencial no IFPI <i>Campus</i> Paulistana			
Ensino Médio Integrado			
Ano	Cursos	Vagas	Duração
2010	-	-	-
2011	Informática	40	04 anos
	Mineração	40	04 anos
2012	Informática	40	04 anos
	Mineração	40	04 anos
2013	Informática	40	04 anos
	Mineração	40	04 anos
2014	Informática	40	04 anos
	Mineração	40	04 anos
2015	Agropecuária	40	03 anos
	Informática	40	03 anos
	Mineração	40	03 anos
2016	Agropecuária	40	03 anos
	Informática para Internet	40	03 anos
	Mineração	40	03 anos
2017	Agropecuária	40	03 anos
	Mineração	40	03 anos
2018	Administração	40	03 anos

⁴⁹ As informações referentes à oferta de cursos foram coletadas junto ao sistema acadêmico da instituição, o Q-Acadêmico.

	Agropecuária	40	03 anos
	Mineração	40	03 anos
2019	Administração	40	03 anos
	Agropecuária	40	03 anos
	Mineração	40	03 anos
2020	Administração	40	03 anos
	Agropecuária	40	03 anos
	Informática para Internet	40	03 anos
	Mineração	40	03 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do Controle Acadêmico do *campus* Paulistana, 2020

Em 2017 o *campus* segue ofertando os cursos técnicos integrados em Mineração e Agropecuária e cursos técnicos concomitantes/subsequentes em Informática, Administração, Agropecuária e Mineração. Quanto às graduações, a instituição permanece ofertando a Licenciatura em Química, passando a oferecer um novo curso, o Bacharelado em Zootecnia.

Tabela 10: Oferta de cursos do ensino superior desde o início do funcionamento do *campus* de Paulistana

Evolução da Oferta Educacional Presencial no IFPI <i>Campus</i> Paulistana			
Ensino Superior			
Ano	Cursos	Vagas	Duração
2010	-	-	-
2011	-	-	-
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	-	-	-
2016	Licenciatura em Química	40	09 semestres
2017	Licenciatura em Química	40	09 semestres
	Bacharelado em Zootecnia	30	10 semestres
2018	Licenciatura em Química	40	09 semestres
	Bacharelado em Zootecnia	30	10 semestres
2019	Licenciatura em Química	40	09 semestres
	Bacharelado em Zootecnia	30	10 semestres
2020	Bacharelado em Administração	40	09 semestres
	Licenciatura em Química	40	09 semestres
	Bacharelado em Zootecnia	30	10 semestres

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações do Controle Acadêmico do *campus* Paulistana, 2020

Em 2018 o *campus* tem assegurados os cursos técnicos integrados em Mineração⁵⁰, Administração⁵¹ e Agropecuária⁵². Quanto aos cursos técnicos concomitantes/subsequentes enumeramos Agropecuária, Administração, Mineração, Informática para Internet e as graduações de Licenciatura em Química e Bacharelado em Zootecnia. Em 2019 são ofertados os cursos técnicos integrados em Mineração, Agropecuária e Administração. Quanto às graduações, o ano de 2019 destaca o Bacharelado em Zootecnia e Licenciatura em Química.

Em 2020, consolidam-se as ofertas com os cursos técnicos integrados em Administração, Agropecuária, Mineração e Informática para Internet. Em relação às graduações, os cursos disponíveis são Licenciatura em Química, Bacharelado em Zootecnia e Administração. Na Universidade Aberta do Brasil – UAB/IFPI, é ofertado um curso de segunda licenciatura em Ciências da Natureza e especializações em Ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação Especial e Inclusiva.

⁵⁰ O perfil profissional desse curso pode ser acessado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT. Disponível em: < <http://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=213> >. Acesso em: 30 set. 2021.

⁵¹ O perfil profissional desse curso pode ser acessado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT. Disponível em: < <http://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=63> >. Acesso em: 30 set. 2021.

⁵² O perfil profissional desse curso pode ser acessado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT. Disponível em: < <http://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=205> >. Acesso em: 30 set. 2021.

4 METODOLOGIA

Primeiramente, cabe ressaltar que a proposta inicial da presente pesquisa trazia como objetivo principal mapear as trajetórias escolares de estudantes do 1º ano do ensino médio integrado do IFPI *Campus* Paulistana das turmas que iniciaram em 2020. A pesquisa propunha, ainda, compreender como os cursos técnicos passariam a fazer parte do percurso escolar, quais as motivações de ingresso dos jovens candidatos e como essas escolhas se relacionariam com as expectativas de futuro deles.

Com o intuito de analisar os critérios e aspectos que envolvem o processo de escolha do curso e da instituição, o estudo inicial propôs conhecer as principais motivações dos alunos para o ingresso na educação profissional. Através de um percurso metodológico que envolveria pesquisa de campo e recursos, como observação participante, grupos focais e entrevistas em profundidade, os referidos objetivos exigiriam a presença física da pesquisadora no campo a partir do segundo semestre de 2020.

Em razão do estado de calamidade pública provocado pela situação de pandemia da COVID-19⁵³, fez-se necessária uma reorientação em todo o projeto delineado, principalmente em relação aos objetivos, em função da inviabilidade do trabalho de campo. Dada a suspensão das aulas presenciais na escola pesquisada desde o dia 17 de março de 2020⁵⁴, a proposta de investigação das trajetórias escolares nas turmas de 1º ano iniciadas em 2020 tenderia a ficar comprometida.

Mas antes das mudanças ocorridas na pesquisa realizei um trabalho de campo exploratório durante o mês de janeiro e fevereiro de 2020, com registro no diário de campo⁵⁵, cujo objetivo principal era acompanhar as turmas de ensino médio integrado que iniciariam em 2020 através de observação participante nos espaços da instituição. Essa experiência ainda me proporcionou conversar com vários sujeitos no *campus*, entre os quais o Diretor Geral, Diretor de Ensino, Chefe de Gabinete, servidores da Coordenação Pedagógica e Controle Acadêmico,

⁵³ As informações podem ser obtidas na Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020 que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19 e o Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020 que dispõe sobre a 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.

⁵⁴ As informações podem ser obtidas na Portaria nº 852, de 17 de março de 2020 que resolve suspender as aulas e o atendimento ao público externo a partir de 17 de março até 15 de abril de 2020 em todos os *campi* do IFPI e dá outras providências.

⁵⁵ Todo este material está registrado no caderno de campo e parte dele será utilizado nesta dissertação.

Coordenadores de Curso, Bibliotecária, Psicóloga, Assistente Social, alguns professores e estudantes do ensino médio integrado.

Nessas conversas, registradas no diário de campo, os servidores falaram sobre a história de criação do *campus*, situação dos cursos de ensino médio integrado em andamento, desempenho acadêmico e principais dificuldades enfrentadas por esses discentes para permanecer nos cursos. Entre os estudantes de séries diversas, as conversas envolveram assuntos relacionados às motivações de escolha do curso e da escola, relacionamento professor-aluno, desempenho acadêmico e perspectivas de futuro ao se formarem.

Diante da necessidade de redirecionamento desse projeto de pesquisa, a avaliação sobre possíveis mudanças resultou em uma proposta com foco nas expectativas de futuro dos estudantes que se encontravam cursando o último ano de todos os cursos de ensino médio integrado do IFPI *Campus* Paulistana, por se encontrarem em um processo do curso distinto daqueles que estavam iniciando em 2020. Redefinidas as bases desse estudo em maio de 2020, serão apresentados a seguir o método, as técnicas e os processos de análises que foram utilizados.

Diante das questões de pesquisa apresentadas, procuramos explorar fontes e instrumentos que nos ajudaram a pensar sobre a construção das expectativas de futuro desses jovens estudantes e, sobretudo, compreender quem eles são. Nesse sentido, Goldemberg (2002, p. 90) esclarece que,

[...] é preciso conhecer bem o assunto, examinar as pesquisas e as reflexões já feitas sobre o tema para então estabelecer um roteiro. O pesquisador deve ser o maior conhecedor do tema estudado. A entrevista ou questionário são instrumentos para conseguir respostas que o pesquisador não conseguiria com outros instrumentos.

Durante a fase de redação da dissertação, as desigualdades de oportunidades educacionais foram abordadas através de uma revisão bibliográfica das pesquisas que investigam a relação escola-juventudes, escola-trabalho e escola-ensino superior. No sentido de compreender as distâncias e aproximações entre as expectativas dos estudantes e as experiências oferecidas por suas escolas, selecionamos as principais discussões sobre o contexto do ensino médio no país e sua relação com as juventudes.

Dada a importância da bibliografia utilizada nessa dissertação e, considerando o caráter histórico da produção do conhecimento, Khun (1998) e Bittar et al (2011) explicam que todo pesquisador precisa levar em conta o que foi produzido antes dele. Como reflexão, os autores argumentam que a contribuição de uma pesquisa se justifica porque essas publicações constituem fontes importantes que possibilitam conhecer e acrescentar um pouco mais aos

estudos já realizados. Junto a essas ponderações, Becker (2007, p. 5) orienta que “precisamos, portanto, de formas de expandir o alcance de nosso pensamento, de ver o que mais poderíamos estar pensando e perguntando, de aumentar a capacidade de nossas ideias lidarem com a diversidade do que se passa no mundo”.

Além das fontes bibliográficas, documentos e publicações oficiais foram selecionados através dos portais eletrônicos e utilizados como fontes de informações nesse período de consolidação do projeto de pesquisa. Relatórios estatísticos socioeconômicos, planos de desenvolvimento institucional do IFPI, projetos político-pedagógicos dos cursos do ensino médio integrado do *campus*, relatórios, publicações e normativas legais educacionais, em especial, sobre os Institutos Federais e o IFPI trouxeram seu conteúdo para fundamentação e construção dos debates sobre a Política de Expansão da RFEPCT, situando o IFPI e o próprio *campus* de Paulistana nesse processo. Com as fontes elencadas, caracterizamos socioeconomicamente a região onde se localiza a escola e identificamos potencialidades locais de mercado de trabalho, observando a correspondência com a oferta formativa de cursos do ensino médio integrado no IFPI de Paulistana.

Diante das condições estabelecidas pela pandemia da COVID-19, o momento seguinte da pesquisa resultou na aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas que permitiu uma abordagem quantitativa e qualitativa sobre a questão do prestígio da instituição e sobre as expectativas de futuro dos concluintes. Nesse instrumento, as perguntas fechadas permitiram uma análise quantitativa, já as perguntas abertas, uma análise qualitativa.

Nesse sentido, Minayo (1994, p. 22, grifo da autora) orienta que

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

A análise de documentos institucionais junto à secretaria escolar, bem como a aplicação dos questionários seguiu o fluxo do calendário acadêmico, alterado em função da pandemia. Por essa razão, determinadas análises documentais que dependiam dos prazos da secretaria escolar só puderam ser respondidas após o final do ano letivo de 2020, que encerrou dia 29 de março de 2021.

Em 20 de janeiro de 2021 passei a fazer parte do grupo de Whatsapp dos Líderes de Turma do *campus* após um convite feito à Assistente Social e a uma das Pedagogas da escola.

Essa estratégia facilitou minha comunicação nesse momento pandêmico e, daí, pude me apresentar como pesquisadora e tentar uma aproximação com os estudantes que fariam parte da pesquisa.

Bom dia, queridos estudantes e queridos colegas do IFPI!

Obrigada por me aceitarem no grupo. Eu me chamo Mércia Ribeiro de Sousa, sou Pedagoga do IFPI na Reitoria e estou realizando uma pesquisa junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro como mestranda. Estive no *Campus* Paulistana em janeiro de 2020 fazendo um trabalho de campo e meu objetivo era retornar ao campus no 2º semestre de 2020.

Como todos nós sabemos, a pandemia mudou todos os nossos planos e todas as comunicações passaram a ser virtuais. Então, gostaria de me apresentar a vocês e, em momento oportuno, falar sobre essa pesquisa.

Bons estudos e bom trabalho a todos!

Após esse período de pré-testes realizados com o grupo de pesquisa (LaPOpE) e estudantes na mesma faixa etária que os foco do meu trabalho, foram realizados os últimos ajustes desse questionário. Com a versão definitiva pronta, elaborei uma mensagem e compartilhei no Whatsapp pessoal de cada líder de turma para que avisassem aos colegas que o momento da participação deles na pesquisa se aproximava. Em seguida, enviei a mesma mensagem para a Assistente Social do *campus* informando que ela também poderia repassar esse informe a todos os concluintes.

Líder de turma, bom dia!

Está tudo bem com você? Eu me chamo Mércia Ribeiro de Sousa, Pedagoga do IFPI e mestranda da UFRJ. Estou entrando em contato para avisar que, em breve, disponibilizarei a vocês meu questionário de pesquisa.

É um formulário do Google Forms com perguntas de múltipla escolha e algumas também pedem respostas escritas curtas. Priscila⁵⁶, Assistente Social do *Campus*, entrará em contato com todos vocês em breve e compartilhará o *link*.

É muito importante que respondam pois dependo das respostas de vocês para continuar a pesquisa. Sem o resultado desse questionário não será possível. Vocês terão o prazo de 20 dias a partir do momento que o *link* for disponibilizado.

Por ser um líder de turma, poderia me ajudar a divulgar? Para mim, é muito importante que o máximo de estudantes responda!

Um abraço!

Junto à mensagem acima, foi enviado o *link* do questionário à Assistente Social no dia 04 de fevereiro de 2021, considerando como início do prazo o dia 05 de fevereiro de 2021.

⁵⁶ Nome fictício.

No dia seguinte, foi enviado um informativo para cada líder de turma poder compartilhar entre os colegas de turma:

Bom dia!

Estou acompanhando o questionário e vi que muitos estudantes já responderam. Gostaria de agradecer a atenção de vocês e reforçar meu pedido, que continuem respondendo!

⚠️ Observação: ao escolherem a opção “outros” não esqueçam de justificar, de explicar o porquê dessa resposta. Se eu não souber o que isso significa não terei como analisar na futura dissertação!

Obrigada pelo *feedback* de vocês! 🙏

Poderia compartilhar essa mensagem com seus colegas de turma ou no grupo de Whatsapp da sua turma?

No início de cada semana, um lembrete era enviado aos líderes de turma no sentido de sensibilizar os demais colegas a entenderem o objetivo e a importância científica de um trabalho de pesquisa. Buscando estimular o máximo número de respostas, citamos o exemplo a seguir:

Prezados estudantes!

Venho aqui fazer um último lembrete a vocês. Estamos nos encaminhando para o prazo final desse questionário de pesquisa. Registre as seguintes datas:

Início: 05/02/2021

Término: 24/02/2021

Feriado 15 e 16/02/2021

Assim, o questionário ENCERRARIA em **24/02/2021**. Contudo, considerei o feriado do calendário, que compreende os dias **15 e 16/02/2021**, e estenderei o prazo até SEXTA-FEIRA, dia **26/02/2021**.

Gostaria de agradecer o apoio de todos aqueles que responderam porque será através dessas respostas que poderei analisar o problema que estou pesquisando.

Essa mensagem vai especialmente para aqueles estudantes que ainda não conseguiram responder. Venho no sentido de sensibilizá-los, informando que alguns cursos responderam pouco e uma boa parte dos estudantes ficou de fora. Não deixem de responder, é muito importante para mim!

Estou otimista que, nessa semana final, receberei muitas respostas! Não deixem de me dar uma força!

Desejo um mundo de boas oportunidades para vocês que estão em vias de concluir o ensino médio integrado!

Um grande abraço!

Aplicado próximo à conclusão dos cursos, o questionário foi desenvolvido por meio da plataforma digital Google Forms para os estudantes concluintes de todas as turmas do ensino

médio integrado dos cursos de Administração, Agropecuária e Mineração do IFPI *Campus* Paulistana. Entre as questões elaboradas, esse instrumento abordou sobre o perfil socioeconômico e familiar, trajetória educacional pregressa e atual de cada um deles, percepções dos estudantes em relação aos cursos, objetivos iniciais e atuais relacionados ao curso, ao mercado de trabalho e ao prosseguimento dos estudos.

Encerrado o prazo de respostas, fizemos a checagem das informações utilizando uma tabela do Excel gerada pelo questionário. Esse momento de aferição envolveu etapas que abrangeram a conferência dos resultados para verificar a existência de possíveis respostas repetidas, observância se estudantes estranhos à pesquisa enviaram respostas e registro dos concluintes que não responderam. Cumpridos esses requisitos, a metodologia segue em direção à apuração das perguntas e respostas no geral e por curso para fins de análise comparativa, respondendo aos objetivos dessa pesquisa.

O questionário ficou disponível para os 74 estudantes matriculados que formam as três turmas de concluintes do ensino médio integrado, distribuídos nos cursos de Administração com o total de 24, Agropecuária com 21 e Mineração com 29. Entre os 74 estudantes, 54 responderam, correspondendo à amostra de 73%.

Por curso, apresentamos a turma de Administração com uma amostra de 79% estudantes que responderam o questionário. Em seguida, a turma de Agropecuária atingiu o percentual de 81% e Mineração o total de 62% de discentes que responderam o questionário. Nas seções adiante, trabalharemos apenas com os dados dos estudantes que responderam o questionário.

5 OS ESTUDANTES CONCLUINTE DOS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO ARTICULADA COM O ENSINO MÉDIO DO IFPI DE PAULISTANA

Esse capítulo apresenta as descrições e análises dos estudantes concluintes das turmas de Administração, Agropecuária e Mineração do IFPI de Paulistana. Dividimos a análise em quatro seções: a primeira descreve o perfil socioeconômico, a segunda analisa as motivações para o ingresso e os critérios de escolha dos cursos, a terceira apresenta a trajetória educacional pregressa e atual dos estudantes e a última analisa as expectativas de futuro, examinando as percepções dos discentes em relação aos cursos, seus objetivos iniciais e atuais relacionados aos cursos, ao mercado de trabalho e ao prosseguimento nos estudos.

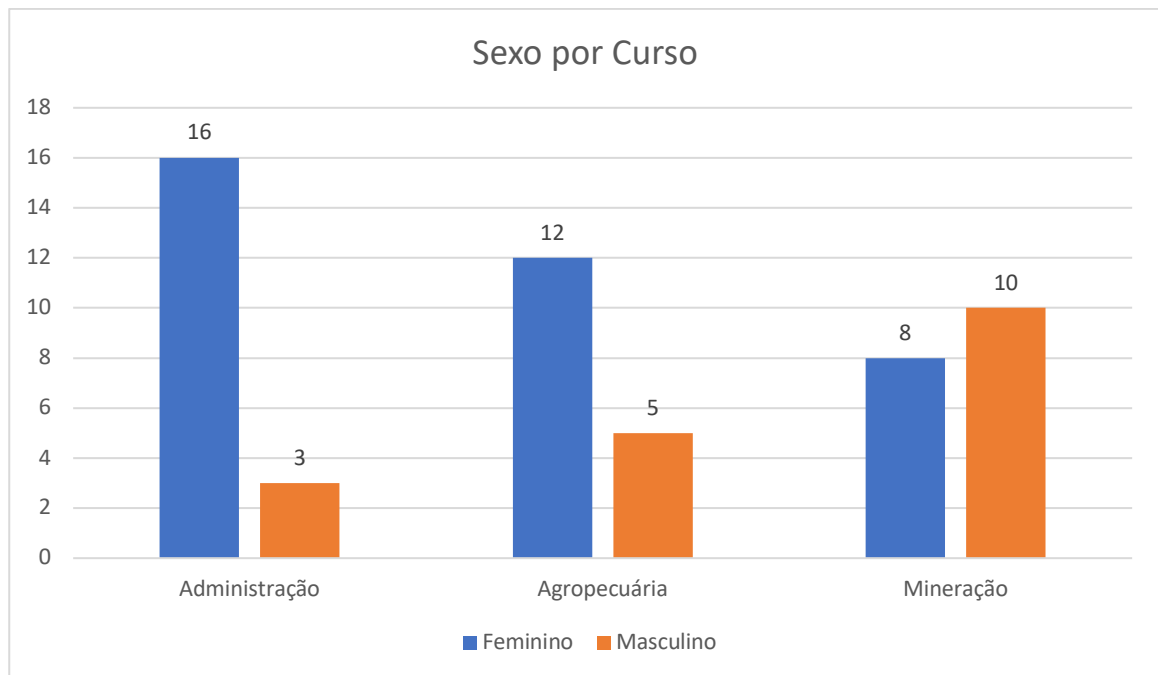
5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES

As descrições e análises que apresentaremos a seguir são produto dos resultados obtidos através do questionário aplicado com os concluintes do ensino médio integrado. Para traçar o perfil socioeconômico, selecionamos um grupo de questões que contemplou aspectos individuais, sociais, econômicos, familiares e educacionais que estão devidamente qualificados nesse subitem.

Iniciando pela questão sobre o sexo dos estudantes, 36 (67%) são do sexo feminino e 18 (33%) do sexo masculino, considerando a amostra de 54 estudantes. Diante desse resultado geral, o percentual referente ao sexo feminino apresenta-se bem superior ao do sexo masculino.

Por curso, a turma de Administração conta com 16 (84%) estudantes do sexo feminino e 03 (16%) do sexo masculino. Em seguida, a turma de Agropecuária apresenta 12 (71%) estudantes do sexo feminino e 05 (29%) do sexo masculino. Na turma de Mineração, 10 (56%) são do sexo masculino e 08 (44%) do sexo feminino.

Gráfico 03: Sexo por curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

De forma comparativa, a turma de Administração é a que apresenta a maior concentração de estudantes do sexo feminino. Em segundo lugar, está Agropecuária, seguida por Mineração. Já a turma de Mineração se sobressai no quantitativo de estudantes do sexo masculino, apresentando o maior percentual entre as turmas de concluintes dos três cursos.

Quanto ao turno, 36 (67%) estudantes responderam que estudam à tarde e 18 (33%) no turno da manhã. Em relação ao tipo de acesso, 38 (70%) se inscreveram para a ampla concorrência e 16 (30%) como cotistas⁵⁷, conforme o resultado geral do questionário.

Por curso, a turma de Administração, cujo turno de oferta é à tarde, concentra o grupo de 12 (63%) estudantes que concorreram pela ampla concorrência e 07 (37%) como cotistas. O curso de Agropecuária, ofertado também no turno da tarde, apresenta 12 (71%) estudantes que concorreram pela ampla concorrência e 05 (29%) pelas cotas. Disponível no turno da manhã, Mineração conta com 14 (78%) estudantes que optaram pela ampla concorrência e 04 (22%) pelas cotas.

⁵⁷ Em relação aos tipos de cotas, o item 5.7 do edital nº 133, de 20 de setembro de 2019, Exame Classificatório 2020.1 (2019, p. 8-9) estabelece nove tipos, denominados Sistema de Cotas 1 ou SC1, Sistema de Cotas 2 ou SC2, Sistema de Cotas 2/Pessoa com Deficiência ou SC2-PcD, Sistema de Cotas 3 ou SC3, Sistema de Cotas 3/Pessoa com Deficiência ou SC3-PcD, Sistema de Cotas 4 ou SC4, Sistema de Cotas 4/Pessoa com Deficiência ou SC4-PcD, Sistema de Cotas 5 ou SC5, Sistema de Cotas 5/Pessoa com Deficiência ou SC5-PcD.

Tabela 11: Turno e tipo de acesso dos cursos

Turno e tipo de acesso dos cursos				
Cursos	Turno		Acesso	
	Manhã	Tarde	Ampla Concorrência	Cotas
Administração	-	19	12	07
Agropecuária	-	17	12	05
Mineração	18	-	14	04
Total	18	36	38	16

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Em todas as turmas, a maioria dos estudantes se inscreveu optando pela ampla concorrência. Considerando o resultado geral, o curso que concentra a maioria dos cotistas é Administração. Já Mineração concentra a maioria dos estudantes da ampla concorrência.

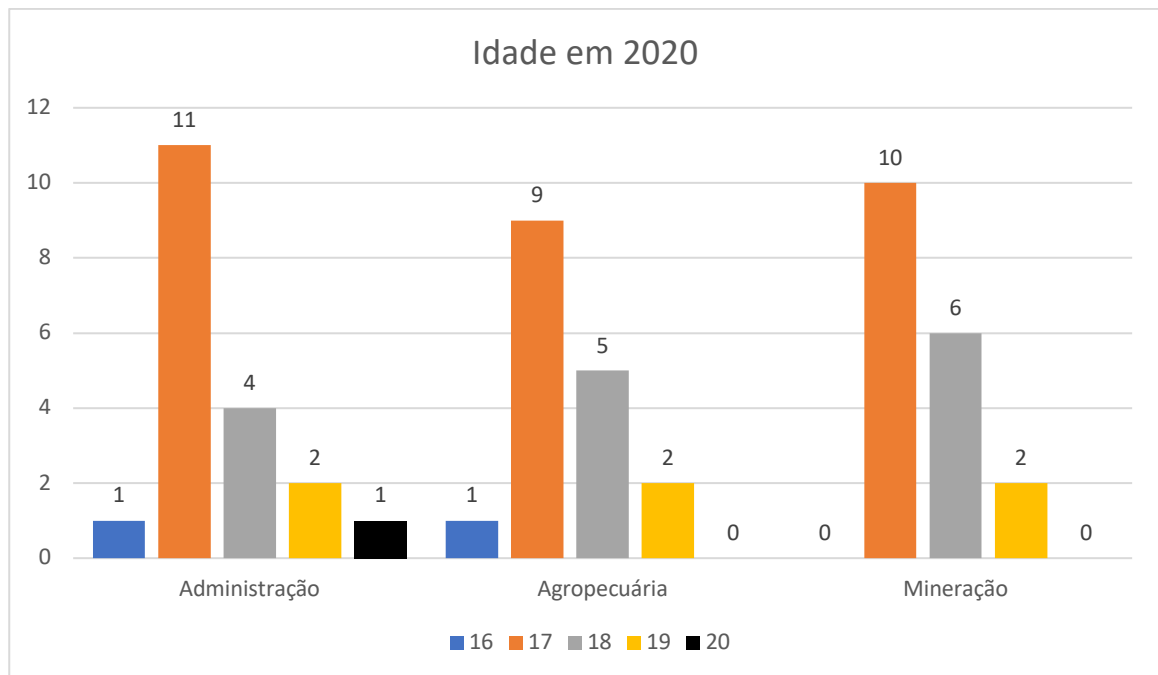
No quesito idade, 02 (4%) estudantes declararam ter 16 anos, 30 (55%) responderam 17, 15 (28%) informaram ter 18, 06 (11%) responderam 19 e 01 (2%) declarou ter 20 anos no ano de 2020. Ainda que o maior número de estudantes se concentre na faixa etária menor ou igual a 17 anos, encontramos 22 (41%) estudantes acima dessa idade. Apesar de darem continuidade aos estudos, esses discentes estão em defasagem em relação à idade considerada adequada para as séries de escolarização nessa etapa de ensino.

Concentrando a maior variedade de faixas etárias, a turma de Administração apresenta 01 (5%) estudante com 16 anos; 11 (58%) com 17; 04 (21%) com 18; 02 (11%) com 19 e 01 (5%) com 20 anos. Acima de 17 anos, encontramos 07 (37%) estudantes.

A turma de Agropecuária tem 01 (6%) estudante com 16 anos; 09 (53%) com 17; 05 (29%) com 18 e 02 (12%) com 19 anos. Nesse curso, 07 (41%) concluintes têm idades acima de 17 anos.

Já a turma de Mineração concentra 10 (56%) estudantes com 17 anos; 06 (33%) com 18 e 02 (11%) com 19 anos. Esse é o curso que reúne o maior número de concluintes com idades acima dos 17 anos, com 08 (44%) discentes.

Gráfico 04: Idade em 2020

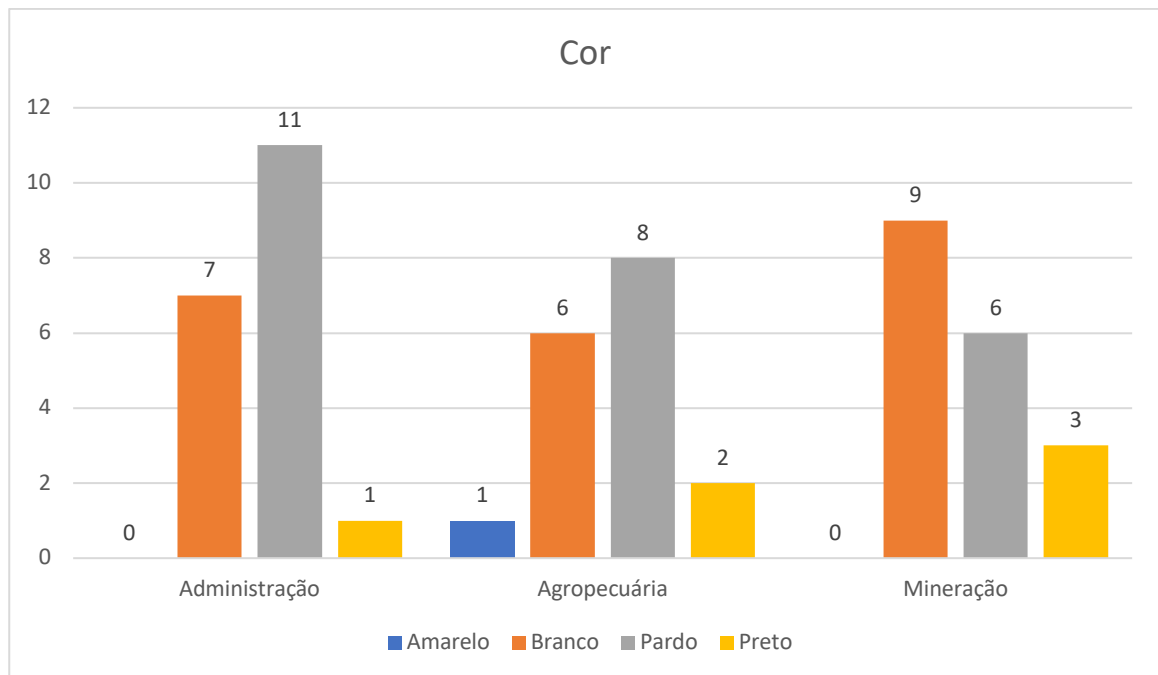


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Na pergunta seguinte, 25 (46%) estudantes declararam-se pardos, 22 (41%) consideraram-se brancos, 06 (11%) declararam-se pretos e 01 (2%) respondeu que sua cor é amarela, considerando o total da amostra. Ressaltamos que a maioria dos estudantes se concentra no grupo dos pardos, seguido pelo grupo dos brancos. A categoria preto vem em seguida e, por último, o grupo autodeclarado amarelo.

Por curso, a turma de Administração apresenta 11 (58%) estudantes autodeclarados pardos, 07 (37%) brancos e 01 (5%) preto. Na turma de Agropecuária, 08 (47%) concluintes responderam que sua cor é parda, 06 (35%) responderam que são brancos, 02 (12%) são pretos e 01 (6%) declarou-se amarelo. Por último, a turma de Mineração apresenta 09 (50%) estudantes autodeclarados brancos; 06 (33%) pardos e 03 (17%) pretos.

Gráfico 05: Cor



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Sobre o estado civil, 52 (96%) estudantes são solteiros sem filhos. Entre os demais concluintes, 01 (2%) vive em união estável com filhos e mais 01 (2%) em união estável sem filhos.

Por curso, a turma de Administração reúne 18 (95%) estudantes solteiros sem filhos e 01 (5%) em união estável com filhos. Na turma de Agropecuária todos os estudantes são solteiros sem filhos. Já a turma de Mineração apresenta 17 (94%) estudantes solteiros sem filhos e 01 (6%) em união estável sem filhos.

Partindo para a questão sobre a localização da residência, Paulistana foi citada por 41 (76%) estudantes, em primeiro lugar. Nesse município, 34 (83%) discentes residem na zona urbana e 07 (17%) na zona rural. Em seguida, apresentamos Acauã, localizado a 13 km de Paulistana, no estado do Piauí, com 09 (17%) estudantes, dentre os quais 06 (67%) residem na zona urbana e 03 (33%) na zona rural. Por último, listamos Jacobina, localizado a 26 km de Paulistana, no estado do Piauí, com 04 (7%) estudantes, todos residentes na zona urbana.

Do total de respostas, 44 (81%) estudantes residem na zona urbana e 10 (19%) na zona rural. Embora apresente o menor resultado, um percentual significativo de estudantes reside na zona rural. Além disso, é relevante o quantitativo de 13 (24%) estudantes pertencentes a outros municípios.

Em todos os cursos, observamos que a proporção de estudantes que vivem em

Paulistana é bem superior à dos outros municípios da região. Tanto no resultado geral quanto por curso, Paulistana se destaca em primeiro lugar. Contudo, é importante ressaltar que uma parcela dos estudantes advém de outros municípios do território de desenvolvimento para estudar no IFPI *Campus* Paulistana.

Do total da amostra, o percentual de estudantes que mora na zona rural mostra a existência de uma considerável parcela da população que é pertencente à região e vem sendo atendida por essa escola. A proporção de estudantes residentes na zona rural é relevante em todos os cursos, sobretudo na turma de Agropecuária, que apresenta o maior percentual, conforme veremos a seguir.

Por curso, a turma de Administração apresenta 16 (84%) estudantes residentes em Paulistana, dentre os quais 14 (87,5%) estão na zona urbana e 02 (12,5%) na zona rural. Em seguida, listamos mais 03 (16%) concluintes que moram em Acauã, sendo 02 (67%) na zona urbana e 01 (33%) na zona rural⁵⁸.

Na turma de Agropecuária, 10 (59%) estudantes moram em Paulistana, sendo 08 (80%) na zona urbana e 02 (20%) na zona rural. Somamos mais 04 (23%) que moram em Jacobina, todos na zona urbana e mais 03 (18%) que moram em Acauã, dentre os quais 02 (67%) estão na zona rural e 01 (33%) na zona urbana.

Na turma de Mineração, 15 (83%) estudantes moram em Paulistana, estando 12 (80%) na zona urbana e 03 (20%) na zona rural. Acrescentamos mais 03 (17%) que moram em Acauã, todos na zona urbana.

Essas constatações se coadunam às diretrizes do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (2007, p. 5) que orientaram-se pelo atendimento preferencial das Unidades da Federação que até então não contavam com Institutos Federais de Educação Tecnológica, das regiões mais interioranas do país e das periferias dos grandes centros urbanos. É o caso do município de Paulistana e adjacências, cujos estudantes têm conseguido acessar oportunidades educacionais antes indisponíveis, principalmente para a parcela de estudantes oriundos da zona rural.

Ao perguntarmos sobre o meio de locomoção para irem à escola, 44 (81%) estudantes responderam que utilizam ônibus gratuito, seja ofertado pelo IFPI (ônibus coletivo urbano), seja ofertado pelas prefeituras dos municípios onde os estudantes moram. Já o deslocamento de transporte escolar pago é realizado por 08 (15%) estudantes. Com o total de 02 (4%) respostas, apresentamos os estudantes que usam carro ou motocicleta em situação de

⁵⁸ Em alguns casos, não foi possível estabelecer uma aproximação exata nas porcentagens, de modo que mantivemos os resultados com até duas casas decimais em várias situações ao longo desse capítulo.

carona e de distância por não haver nenhum outro tipo de transporte na região onde moram.

Na turma de Administração, 17 (89%) estudantes se dirigem à escola através de ônibus gratuito e 02 (11%) por meio de transporte escolar pago. Na turma de Agropecuária, 14 (82%) utilizam ônibus gratuito e 03 (18%) o transporte escolar pago. Por último, a turma de Mineração reúne 13 (72%) estudantes que utilizam ônibus gratuito, 03 (17%) transporte escolar pago e 02 (11%) que usam outros tipos de transporte para irem à escola, especificados como carro ou moto, em situação de carona e motocicleta “em situação de distância e não haver nenhum tipo de transporte de onde moro para o IFPI”.

No quesito moradia, destacamos 51 (94%) estudantes que moram em casa, sendo 44 (86%) em imóvel próprio, 05 (10%) em imóvel alugado e 02 (4%) em imóvel cedido. Na sequência, encontramos 02 (4%) estudantes que moram em apartamento, dentre os quais, 01 (50%) é alugado e 01 (50%) é próprio. Por último, listamos 01 (2%) estudante que mora em outros tipos de habitação na forma alugada.

Por curso, Administração apresenta 18 (95%) estudantes que moram em casa, sendo 15 (83%) em imóvel próprio, 02 (11%) em imóvel alugado e 01 (6%) em imóvel cedido. Acrescentamos mais 01 (5%) estudante que mora em outros tipos de habitação na forma alugada.

Na turma de Agropecuária, 16 (94%) estudantes moram em casa, sendo 13 (81%) próprias, 02 (13%) alugadas e 01 (6%) cedida. A esses resultados, somamos 01 (6%) estudante que mora em apartamento próprio.

Por último, apresentamos a turma de Mineração com 17 (94%) estudantes residentes em casas, sendo 16 (94%) deles em casas próprias e 01 (6%) em casa alugada. A esses resultados, acrescentamos 01 (6%) estudante que reside em apartamento na forma alugada.

Quanto ao número de pessoas com quem os concluintes moram, o resultado geral apresenta 18 (33%) estudantes que moram com 03 pessoas, 14 (26%) com 04 pessoas e 11 (20%) com 02 pessoas. Na sequência, apresentamos os grupos formados por 04 (7%) estudantes que moram com 01 pessoa, 03 (6%) com 05 pessoas, 02 (4%) com 06 pessoas, 01 (2%) com 07 pessoas ou mais e 01 (2%) com nenhuma pessoa.

Por curso, a turma de Administração concentra 11 (58%) estudantes que moram com três pessoas, 04 (21%) estudantes com quatro pessoas e 02 (11%) estudantes com duas pessoas. Em último lugar, 01 (5%) estudante mencionou que mora com cinco pessoas e 01 (5%) com uma pessoa.

Na turma de Agropecuária, 08 (47%) estudantes moram com quatro pessoas, 04

(23%) discentes com duas pessoas e 02 (12%) com três pessoas. Com 01 (6%) estudante, apresentamos os concluintes que moram com seis, com uma e com nenhuma pessoa.

Com 05 (28%) estudantes, a turma de Mineração apresenta os concluintes que moram com três e outros 05 (28%) que moram com duas pessoas. Em seguida, enumeramos três categorias formadas por 02 (11%) estudantes que moram com cinco, com quatro e com uma pessoa. Os dois últimos grupos são formados por 01 (5,5%) estudante que mora com seis e o outro com sete ou mais pessoas.

Sobre as situações de moradia, 33 (61%) estudantes moram com os pais. Em segundo lugar destacamos os 15 (28%) concluintes que moram somente com a mãe. Outras formas de moradia foram registradas e são igualmente relevantes, conforme citamos a seguir: estudantes que moram com o pai, com avós, cônjuge, parentes, outras pessoas (amigos) e sozinhos. Cada uma delas foi mencionada uma vez e, juntos, formam o percentual de 11% dos estudantes.

Dos 33 (61%) estudantes que moram com os pais, identificamos que os pais de 26 (79%) deles são casados, 06 (18%) convivem em união estável e 01 (3%) está separado. Considerando o subgrupo de pais separados inserido na categoria de estudantes que moram com os pais, explicamos que os pais residem no mesmo domicílio mesmo na condição de separados.

Dos 15 (28%) estudantes que moram com a mãe, identificamos que as mães de 08 (53%) deles estão separadas, 05 (33%) são divorciadas, 01 (7%) é solteira e 01 (7%) é viúva. Esse resultado mostra que, quando os pais se divorciam e se separam, uma parte significativa dos filhos passa a morar com a mãe. Em outras situações como, por exemplo, viuvez ou ser solteira, também é a mãe que assume a responsabilidade de morar com os filhos.

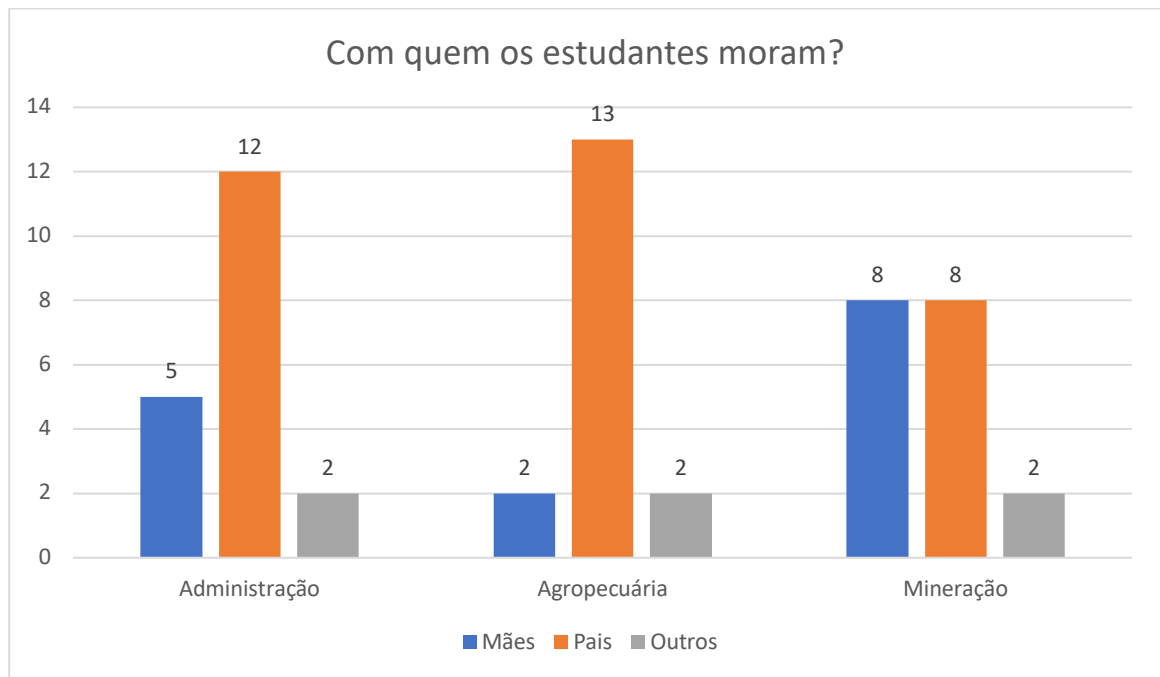
Formada por 06 (11%) concluintes no total, a categoria “outros” reúne 01 estudante que mora com o pai e tem os pais divorciados; 01 estudante que mora com avós, cujos pais estão separados e 01 estudante que mora com o cônjuge e tem os pais separados. Na sequência, 01 estudante respondeu que mora com parentes e que tem os pais casados; 01 estudante mora com outras pessoas, cujos pais são divorciados e 01 estudante mora sozinho e os pais são casados.

Por curso, a turma de Administração apresenta 12 (63%) estudantes que moram com os pais, dentre os quais, identificamos que 10 (83%) deles são casados e 02 (17%) convivem em união estável. Em seguida, registramos 05 (27%) estudantes que moram com a mãe, dentre as quais identificamos 02 (40%) delas divorciadas, 01 (20%) solteira, 01 (20%) viúva e 01 (20%) separada. Por último, 01 (5%) estudante convive com outras pessoas, sendo os pais divorciados e 01 (5%) mora com o cônjuge, sendo os pais separados.

Dos 13 (76%) estudantes da turma de Agropecuária que moram com os pais, 09 (69%) deles são casados e 04 (31%) convivem em união estável. Entre os 02 (12%) estudantes que moram com a mãe, todas as mães estão separadas. Por último, apresentamos 01 (6%) estudante que mora com parentes, sendo os pais casados e 01 (6%) estudante que mora sozinho, sendo os pais casados.

A turma de Mineração reúne 08 (44%) estudantes que moram com os pais, dentre os quais 07 (87,5%) têm pais casados e 01 (12,5%) pais separados. A seguir, apresentamos 08 (44%) estudantes que moram com a mãe, dentre os quais 05 (62,5%) têm mães que estão separadas e 03 (37,5%) têm mães divorciadas. Na sequência, enumeramos 01 (6%) estudante que mora com o pai, identificado como divorciado e 01 (6%) estudante que mora com a avó, sendo os pais separados.

Gráfico 06: Com quem os estudantes moram?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Em relação ao estado civil dos pais, o resultado geral aponta que 28 (52%) deles são casados, 11 (20%) separados, 07 (13%) divorciados e 06 (11%) convivem em união estável. Na sequência, 01 (2%) estudante respondeu que os pais são solteiros e 01 (2%) informou que um deles é viúvo.

Ao somarmos o resultado dos pais casados com os que vivem em união estável, observamos que 34 (63%) deles mantêm uma relação conjugal, formando a maioria. Por outro

lado, o quantitativo de pais divorciados junto com os separados resulta no total de 18 (33%), valor significativo de pessoas que desconstituíram a família.

Na turma de Administração, identificamos 10 (52%) pais casados, 03 (16%) divorciados, 02 (11%) em união estável e 02 (11%) separados. Entre os demais discentes dessa turma, 01 (5%) tem os pais solteiros e 01 (5%) respondeu que um dos seus pais é viúvo. Na turma de Agropecuária, encontramos 11 (65%) pais casados, 04 (23%) em união estável e 02 (12%) separados. A turma de Mineração apresenta 07 (39%) pais casados, 07 (39%) separados e 04 (22%) divorciados.

A seguir, analisaremos o nível de escolaridade dos pais de acordo com os resultados do questionário aplicado com os concluintes. Em seguida, faremos uma descrição das atividades profissionais dos pais relacionada ao nível de escolaridade deles em cada um dos cursos. No gráfico, apresentaremos, de forma comparativa, o perfil de escolarização de mães e pais em cada etapa de ensino de acordo com as respostas que coletamos dos estudantes.

5.1.1 Perfil educacional e profissional dos pais

Sobre o nível de escolaridade dos pais em todos os cursos, os resultados do questionário apontam que 01 (2%) mãe nunca estudou enquanto 02 (4%) pais nunca estudaram. Ainda que o percentual de mães e pais que nunca estudaram seja baixo, é marcante a existência de adultos não escolarizados.

Na sequência, identificamos 10 (19%) mães que cursaram o ensino fundamental incompleto. Nos anos iniciais, 01 delas estudou até o 3º ano e 04 estudaram até o 5º ano. Nos anos finais, 02 mães estudaram até o 6º ano e 02 até o 7º ano. Quanto aos pais, 21 (39%) deles cursaram o ensino fundamental incompleto. Nessa situação, 02 estudaram até o 1º ano, 01 até o 3º ano, 03 até o 4º ano e 08 até o 5º ano. Nos anos finais, 04 (19%) estudaram até o 6º ano, 02 até o 7º ano e 01 estudou até o 8º ano. Entre mães e pais que têm o ensino fundamental incompleto como nível máximo de escolaridade, a categoria pai tem o maior índice.

Sobre o ensino fundamental completo como última etapa de estudos, apresentamos 06 (11%) mães e 01 (2%) pai. Dos pais que têm o ensino fundamental completo como nível máximo de escolaridade, esses resultados apontam que a categoria mãe apresenta o maior índice de conclusão em relação à categoria pai.

O índice de mães e pais que não concluíram o ensino fundamental é bastante

elevado se comparado com os percentuais daqueles que têm o ensino fundamental completo como nível máximo de escolaridade. Esses índices revelam um alto percentual de mães e pais que encerraram a escolarização ainda no ensino fundamental. Nossos dados indicam que cerca de 40% dos concluintes possuem uma escolaridade maior que a de seus pais.

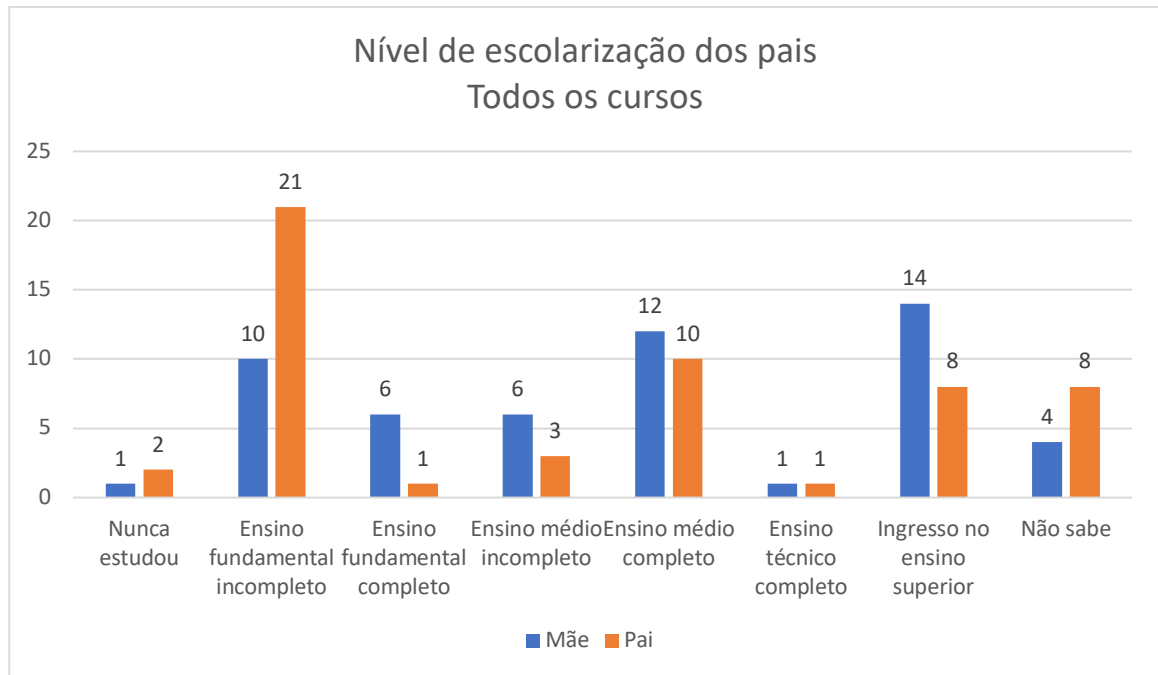
Em relação ao ensino médio incompleto, identificamos 06 (11%) mães nessa etapa de escolaridade. Nesse caso, 03 (50%) delas estudaram até o 1º ano. As outras 03 (50%) até o 2º ano. Entre os pais, 03 (5%) cursaram o ensino médio incompleto: 01 (33%) até o 1º ano e 02 (67%) até o 2º ano.

Já com o ensino médio completo, são 12 (22%) mães e 10 (18%) pais. Nessa etapa de ensino, as mães são as mais escolarizadas. Comparando esse resultado ao de mães e pais com ensino médio incompleto, há uma maior quantidade de mães e pais com ensino médio completo. Mesmo assim, muitos ainda ficaram no caminho.

No caso do ensino técnico completo, apresentamos 01 (2%) mãe e, com o mesmo resultado, 01 (2%) pai. Entre as 14 (26%) mães que ingressaram no ensino superior, 12 (22%) delas cursaram o ensino superior completo, 01 (2%) está com a graduação em curso e, por último, 01 (2%) tem o ensino superior incompleto. Quanto aos pais, 08 (15%) ingressaram no ensino superior e encontram-se com o curso já concluído. No gráfico abaixo, a categoria “ingresso no ensino superior” agrega todas as respostas que situam mães e pais com a graduação em curso, ensino superior completo e incompleto.

Por último, 04 (7%) estudantes não souberam responder qual o nível de escolaridade das mães. No caso dos pais, 08 (15%) concluintes informaram não saber qual o nível de escolarização deles.

Gráfico 07: Nível de escolarização dos pais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

No resultado geral, observamos que o movimento de escolarização entre as mães aumentou de forma crescente, sobretudo quanto ao ingresso delas no ensino superior, em proporção bem maior que a categoria pai. Por outro lado, o mais alto índice é de pais com ensino fundamental incompleto e, no caso deles, os resultados vão declinando à medida que o nível de escolaridade aumenta.

Examinando os resultados por curso, as tabelas abaixo apresentam a situação de mães e pais em relação aos níveis de escolaridade e profissões. A identificação das profissões de mães e pais foi preservada na forma como foram escritas pelos estudantes.

Iniciando pela turma de Administração, identificamos 03 (16%) mães que cursaram o ensino fundamental incompleto. Nessa situação, 01 delas estudou até o 5º ano e sua profissão foi identificada como empregada doméstica. As outras 02 estudaram até o 6º ano, ambas trabalhadoras rurais.

Seguindo a análise, identificamos 03 (16%) mães que cursaram o ensino fundamental completo, cujas profissões foram descritas como comerciante, empregada doméstica e uma está desempregada. Com o ensino médio incompleto, citamos 02 (10%) mães, dentre as quais 01 estudou até o 1º ano e trabalha como empregada doméstica e 01 até o 2º ano e sua profissão foi caracterizada como trabalhadora autônoma.

Com o ensino médio completo, listamos 04 (21%) mães que trabalham como

operadoras de caixa (02), dona de casa e técnica administrativa. Na categoria ensino superior completo, apresentamos 04 (21%) mães que trabalham como auxiliar de serviços gerais (02), professora e zeladora. Na última categoria apresentada no gráfico, 03 (16%) estudantes não souberam informar a escolaridade das mães, mas apontaram que elas trabalham como manicure, professora e uma é aposentada.

Em relação aos pais, os resultados do questionário mostram que 01 (5%) nunca estudou e está desempregado e 07 (37%) cursaram o ensino fundamental incompleto, dentre os quais 01 estudou até o 1º ano e mais 01 até o 4º ano, ambos trabalhadores rurais. Na sequência, identificamos 04 pais que estudaram até o 5º ano e atuam como trabalhadores rurais (02), pedreiro e motorista. Em seguida, identificamos 01 pai que estudou até o 6º ano e atua como trabalhador rural.

A categoria seguinte apresenta 06 (32%) pais com ensino médio completo, cujas profissões foram descritas como agente administrativo, motorista, comerciante, um respondeu “não sei”, um não respondeu e o outro informou que o pai está desempregado. Com o ensino superior completo, enumeramos 03 (16%) pais, dentre os quais dois professores e um contador. Na última categoria, 02 (10%) não souberam informar a escolaridade dos pais, mas identificaram que um deles é aposentado e o outro é policial.

Tabela 12: Níveis de escolaridade e profissões

Níveis de escolaridade e profissões		
Administração		
Níveis	Profissões	
	Mães	Pais
Nunca estudou	-	Desempregado
Ensino fundamental incompleto	Trabalhadora rural (02), empregada doméstica	Trabalhador rural (05), pedreiro, motorista
Ensino fundamental completo	Comerciante, empregada doméstica, desempregada	-
Ensino médio incompleto	Trabalhadora autônoma, empregada doméstica	-
Ensino médio completo	Dona de casa, operadora de caixa (02), técnica administrativa	Motorista, comerciante, agente administrativo, não respondeu, não soube responder, desempregado
Ensino técnico completo	-	-
Ingresso no ensino superior	Auxiliar de serviços gerais (02), professora, zeladora	Professor (02), contador
Não sabe	Manicure, aposentada, professora	Aposentado, policial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Na turma de Agropecuária, identificamos 01 (6%) mãe que nunca estudou e atua

como trabalhadora rural. Das 03 (17%) mães com ensino fundamental incompleto, 01 delas estudou até o 5º ano e atua como empregada doméstica, 01 até o 7º ano e trabalha como empregada doméstica e 01 até o 4º ano, trabalhadora rural. A próxima categoria é formada por 02 (12%) mães que estudaram até o ensino fundamental completo e têm como profissão empregada doméstica e trabalhadora rural. Com o ensino médio incompleto, apresentamos 02 (12%) mães que estudaram até o 1º ano, sendo uma pescadora e a outra, dona de casa.

Na categoria formada por 03 (17%) mães com ensino médio completo, auxiliar administrativa, trabalhadora rural e auxiliar de serviços gerais foram as profissões informadas pelos estudantes. No ensino superior, identificamos 05 (30%) mães, dentre as quais 01 com o curso em andamento e trabalha como cabeleireira. Com o ensino superior completo, 04 estudantes responderam que as mães atuam como professora (03) e policial militar. Na última categoria, 01 (6%) estudante não soube identificar a escolaridade da mãe e não respondeu sobre a profissão dela.

Quanto aos pais, as respostas do questionário mostraram que 01 (6%) deles nunca estudou e foi identificado como trabalhador autônomo. Sobre os 08 (47%) pais que cursaram o ensino fundamental incompleto, 01 deles estudou até o 1º ano; 01 até o 4º ano; 01 até o 5º ano e todos atuando como trabalhadores rurais. Na sequência, 03 pais estudaram até o 6º ano e foram identificados como pedreiro e trabalhador rural, aposentado e auxiliar de serviços gerais; 01 até o 7º ano e atua como trabalhador rural e 01 estudou até o 8º ano, mas o estudante não respondeu qual a profissão do pai.

Na categoria seguinte, temos 03 (17,5%) pais com o ensino médio incompleto, dentre eles, 01 estudou até o 1º ano e trabalha como motorista e 02 até o 2º ano e são trabalhadores rurais. Com o ensino médio completo, são 03 (17,5%) pais, cujas profissões caracterizamos como servidor público, trabalhador rural e metalúrgico. Em seguida, apresentamos 01 (6%) pai com ensino superior completo, identificado como diretor. Por último, 01 (6%) estudante não soube informar a escolaridade do pai e não respondeu qual a profissão dele.

Tabela 13: Níveis de escolaridade e profissões

Níveis de escolaridade e profissões Agropecuária		
Níveis	Profissões	
	Mães	Pais
Nunca estudou	Trabalhadora rural	Trabalhador autônomo
Ensino fundamental incompleto	Empregada doméstica (02), trabalhadora rural	Não respondeu, trabalhador rural (04), aposentado, pedreiro e trabalhador rural, auxiliar de serviços gerais
Ensino fundamental completo	Empregada doméstica, trabalhadora rural	-
Ensino médio incompleto	Pescadora, dona de casa	Trabalhador rural (02), motorista
Ensino médio completo	Auxiliar administrativa, trabalhadora rural, auxiliar de serviços gerais	Servidor público, trabalhador rural, metalúrgico
Ensino técnico completo	-	-
Ingresso no ensino superior	Professora (03), policial militar, cabeleireira	Diretor
Não sabe	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Na turma de Mineração, apresentamos 04 (22%) mães que cursaram o ensino fundamental incompleto, cujo detalhamento das séries mostra que 01 delas estudou até o 3º ano e foi identificada como dona de casa; 02 até o 5º ano e atuam como trabalhadora rural e dona de casa e 01 até o 7º ano, empresária. Na categoria seguinte, 01 (5,5%) mãe cursou até o ensino fundamental completo e atua como trabalhadora rural. Em seguida, identificamos 02 (11%) mães que cursaram o ensino médio incompleto, ambas frequentes na escola até o 2º ano exercendo as profissões de empregada doméstica e comerciante ambulante.

Como última etapa concluída, o ensino médio completo registrou 05 (28%) mães que trabalham como auxiliar de serviços gerais, professora, auxiliar de cartório, cabeleireira e uma está desempregada. Com o ensino técnico completo, identificamos 01 (5,5%) mãe que trabalha como agente de saúde. No último grupo, identificamos 05 (28%) mães que ingressaram no ensino superior, dentre elas, 01 com o curso em andamento, trabalhando como professora e 04 têm o curso completo, todas professoras.

Seguindo os resultados do questionário, 06 (33%) estudantes responderam que seus pais têm como nível máximo de estudos o ensino fundamental incompleto. Ao detalharmos essa categoria por série, identificamos que 01 pai estudou até o 3º ano e atua como trabalhador rural; 01 até o 4º ano e trabalha como pedreiro; 03 até o 5º ano e atuam como entregador de gás de cozinha, eletricista e trabalhador rural e 01 até o 7º ano, empresário.

Com o ensino fundamental completo, apresentamos 01 (6%) pai que é trabalhador rural. Na categoria seguinte, 01 (6%) pai estudou até o ensino médio completo e foi identificado como trabalhador autônomo. Na sequência, 01 (6%) pai estudou até o ensino técnico completo e trabalha como auxiliar administrativo na área de agricultura do município. Com o ensino superior completo, apresentamos 04 (22%) pais que atuam como professor (03), vereador e diretor. Na última categoria, 05 (27%) estudantes não souberam informar a escolaridade dos pais. Sobre as profissões, 01 respondeu que o pai é trabalhador rural e 04 não responderam.

Tabela 14: Níveis de escolaridade e profissões

Níveis de escolaridade e profissões Mineração		
Níveis	Profissões	
	Mães	Pais
Nunca estudou	-	-
Ensino fundamental incompleto	Empresária, trabalhadora rural, dona de casa (02)	Pedreiro, entregador de gás de cozinha, trabalhador rural (02), eletricitista, empresário
Ensino fundamental completo	Trabalhadora rural	Trabalhador rural
Ensino médio incompleto	Empregada doméstica, comerciante ambulante	-
Ensino médio completo	Auxiliar de serviços gerais, desempregada, professora, auxiliar de cartório, cabeleireira	Trabalhador autônomo
Ensino técnico completo	Agente de saúde	Auxiliar administrativo na área de agricultura
Ingresso no ensino superior	Professora (05)	Professor (03), vereador, diretor
Não sabe	-	Trabalhador rural, não responderam (04)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Em todos os cursos, à medida que o nível de escolarização aumenta, mais especializadas são as profissões dos pais. Entre mães e pais, as profissões que mais se destacam estão relacionadas às atividades agrárias. Entre mães e pais, verificamos a presença de uma heterogeneidade de categorias profissionais em todos os níveis de ensino e em todos os cursos. Ao compararmos a escolaridade dos pais com a dos filhos, concluímos que os jovens estudantes já estão mais escolarizados que seus pais.

Sobre a escolaridade de outros membros da família, 27 (50%) concluintes responderam que, fora os pais, outros parentes concluíram algum curso de ensino superior. Para a outra metade deles, os demais membros da família não são graduados no ensino superior.

Esses resultados indicam que o acesso ao ensino superior não é uma unanimidade

entre outros membros da família dos estudantes. Ter pelo menos a metade dos concluintes com parentes nessa etapa de ensino já representa um avanço, contudo não é algo que faz parte da realidade de metade das famílias.

Na turma de Administração, 12 (63%) concluintes não têm outros parentes graduados nessa etapa de ensino, enquanto 07 (37%) têm outros membros da família com ensino superior completo. Em diversos graus de parentesco, 03 discentes mencionaram os tios, 02 os irmãos, 02 os primos e 01 não especificou o parente.

Diferente da turma de Administração, 10 (59%) estudantes da turma de Agropecuária têm outros membros da família graduados no ensino superior, enquanto 07 (41%) não têm. Entre os parentes citados, 05 mencionaram os irmãos, 04 os tios, 03 os primos, 02 não responderam e 01 os avós.

Quanto à turma de Mineração, 13 (72%) concluintes têm outros membros da família com ensino superior completo, enquanto 05 (28%) não têm. Ao descreverem os parentes graduados, 07 estudantes citaram os tios, 04 os primos, 04 não responderam e 01 mencionou os irmãos.

Em relação aos outros cursos, Mineração é o que apresenta a maioria de estudantes que têm outros membros da família graduados no ensino superior. Por outro lado, Administração é o único curso em que a maioria dos estudantes ainda não têm parentes com ensino superior completo.

Se esse é o nível educacional que a maioria dos discentes almeja alcançar, aqueles que não têm ainda nenhum parente, inclusive os pais, podem ser os primeiros das suas famílias a acessar o ensino superior. Simbolicamente, isso significa que esses estudantes terão a responsabilidade de abrir caminhos para acessar outros tipos de oportunidades educacionais e profissionais.

5.1.2 Renda do grupo familiar

Sobre a renda mensal do grupo familiar, 32 (59%) estudantes responderam que a remuneração do grupo, incluindo a deles é de até 1,5 salários mínimos (até R\$ 1.567,50). Em 16 (29%) respostas, a renda mensal do grupo familiar é de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 1.567,51 a R\$ 3.135,00).

Em seguida, 02 (4%) estudantes responderam que o valor da renda mensal do grupo

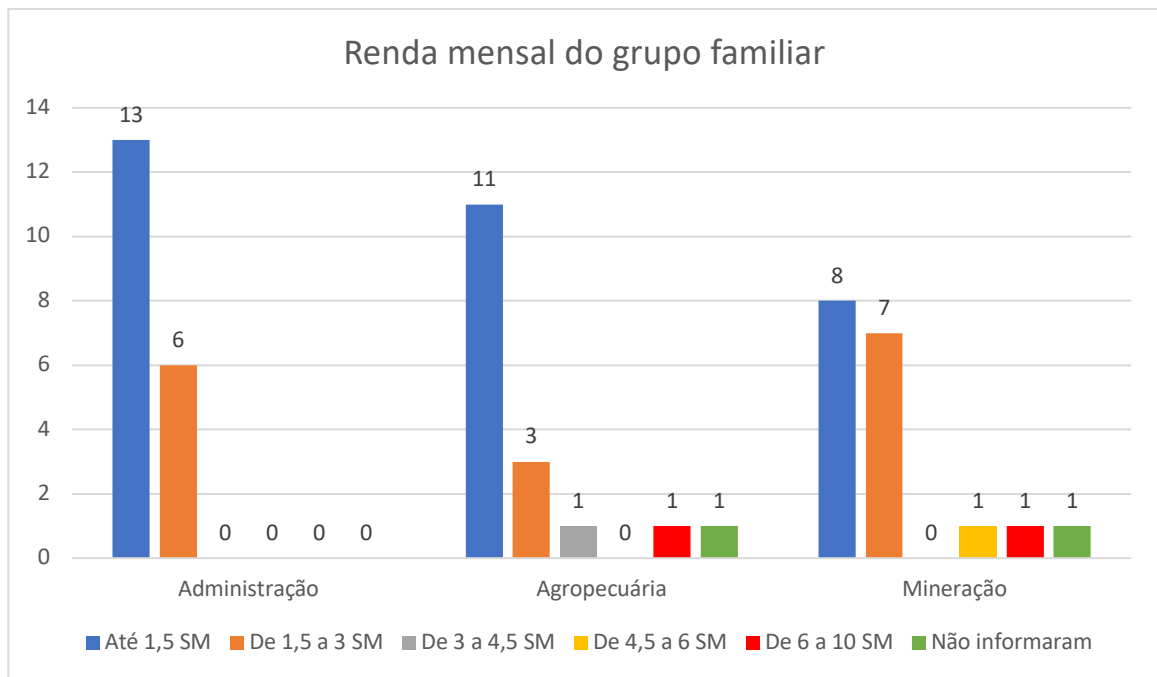
familiar é de 6 a 10 salários mínimos (R\$ 6.270,01 a R\$ 10.450,00) e 02 (4%) não informaram. Nas duas últimas categorias, 01 (2%) respondeu que o grupo recebe de 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 3.135,01 a R\$ 4.702,50) e mais 01 (2%) informou que o grupo recebe de 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.702,51 a R\$ 6.270,00). Sobre a quantidade de pessoas que contribui com a renda familiar, 29 (54%) estudantes responderam duas, 19 (35%) informaram uma, 05 (9%) indicaram três e 01 (2%) respondeu quatro pessoas, de acordo com o total da amostra.

Por curso, a turma de Administração apresenta 13 (68%) estudantes que informaram a renda mensal do grupo familiar no valor de até 1,5 salários mínimos (até R\$ 1.567,50). Na faixa de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 1.567,51 a R\$ 3.135,00), destacamos 06 (32%) respostas. Em relação à quantidade de pessoas que contribui com a renda familiar, 10 (53%) estudantes responderam duas, 07 (37%) responderam uma e 02 (10%) responderam que três contribuem.

Na turma de Agropecuária, 11 (65%) estudantes indicaram que o valor da renda mensal do grupo familiar é de até 1,5 salários mínimos (até R\$ 1.567,50) e 03 (17%) informaram o valor de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 1.567,51 a R\$ 3.135,00). Nos três últimos grupos, 01 (6%) informou o valor de 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 3.135,01 a R\$ 4.702,50), 01 (6%) de 6 a 10 salários mínimos (R\$ 6.270,01 a R\$ 10.450,00) e 01 (6%) não especificou. Quanto ao total de familiares que contribuem com a renda, 12 (71%) estudantes informaram duas pessoas e 05 (29%) responderam que uma contribui.

Entre os estudantes da turma de Mineração, 08 (44%) responderam que a renda mensal do grupo familiar é de até 1,5 salários mínimos (até R\$ 1.567,50). Na categoria seguinte, 07 (38%) informaram o valor de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 1.567,51 a R\$ 3.135,00). Para os três últimos grupos, 01 (6%) informou o valor de 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.702,51 a R\$ 6.270,00), 01 (6%) a renda na faixa de 6 a 10 salários mínimos (R\$ 6.270,01 a R\$ 10.450,00) e 01 (6%) não informou. Sobre o total de familiares que contribuem com a renda, 07 estudantes (39%) responderam uma pessoa, 07 (39%) responderam duas, 03 (17%) responderam três e 01 (5%) respondeu que quatro pessoas contribuem.

Gráfico 08: Renda mensal do grupo familiar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Na turma de Administração, a renda familiar concentra-se na faixa de até 1,5 salários mínimos e de 1,5 até 3 salários mínimos. Os demais cursos apresentam uma maior variação nas faixas de renda, porém concentram a maioria dos estudantes nas faixas até 1,5 salários mínimos e de 1,5 até 3 salários mínimos. Nas três turmas, o perfil do grupo familiar é de baixa renda, caracterizado pelos valores de até 1,5 salários mínimos e de 1,5 até 3 salários mínimos.

5.1.3 Ocupação profissional dos estudantes

Quanto à situação de trabalho atual, sem contar estágio ou bolsas, 45 (83%) estudantes responderam que não estão trabalhando, 05 (9%) trabalham eventualmente, 02 (4%) trabalham até 20 horas semanais, 01 (2%) trabalha entre 20 e 40 horas semanais e 01 (2%) trabalha 40 horas semanais ou mais. Do total da amostra, 09 (17%) declararam exercer alguma atividade profissional.

Sobre a situação dos jovens estudantes em relação à educação e mercado de trabalho, a maioria dos concluintes do IFPI *Campus* Paulistana se dedica exclusivamente aos

estudos. Esses resultados coadunam-se à pesquisa de Sposito et al (2018, p. 7) na medida em que as estatísticas nacionais há algum tempo acenam um progressivo afastamento dos jovens de 15 a 17 anos do mercado do trabalho.

Em relação às bolsas acadêmicas, 35 (65%) concluintes não receberam nenhuma ao longo de suas trajetórias escolares, enquanto 19 (35%) receberam. Quanto às bolsas da Política de Assistência Estudantil do IFPI – POLAE, 32 (59%) não receberam nenhuma e 22 (41%) conseguiram algum tipo de benefício. De modo geral, a maioria dos estudantes não recebeu bolsas durante a trajetória escolar no ensino médio integrado.

Vale ressaltar que o perfil econômico do grupo familiar concentra-se nas faixas de renda de até 1,5 salário mínimo e de 1,5 até 3 salários mínimos. Daí, a demanda por esses auxílios pode ser maior que a oferta. Como a distribuição de bolsas e benefícios depende das políticas governamentais e não exclusivamente das ações da escola, é possível que uma parte dos estudantes não tenha sido contemplada devido à constante instabilidade dessas políticas.

Observando os resultados por curso, na turma de Administração, 15 (79%) concluintes não estão trabalhando, não têm renda e os gastos são financiados pela família ou por outras pessoas. Sobre o recebimento de algum tipo de bolsa acadêmica, 11 (73%) não receberam nenhuma ao longo da trajetória escolar e 04 (27%) receberam algum tipo de bolsa. Quanto às bolsas da POLAE, 08 (53%) não receberam nenhuma e 07 (47%) receberam algum tipo de benefício.

Já entre os 03 (16%) discentes que trabalham eventualmente, 01 não tem renda e os gastos são financiados por programas governamentais; 01 trabalha “para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família”, não tem renda e recebe ajuda da família ou de outras pessoas para financiar seus gastos. Ambos não informaram o tipo de ocupação profissional que exercem.

O terceiro estudante trabalha de forma eventual desde o 1º ano do curso como professor de acompanhamento escolar para crianças e atendente em bares e lanchonetes “para ser independente/ter meu sustento/ganhar meu próprio dinheiro”. Apesar de trabalhar, recebe ajuda da família ou de outras pessoas para financiar seus gastos e não consegue conciliar estudo e trabalho. Sobre as dificuldades:

“Conciliar horários é muito difícil, ainda mais quando se estuda em uma instituição federal que exige muito mais esforço, já perdi oportunidades de assinar minha carteira por não poder trabalhar integralmente. Os estudos sempre foram minha prioridade por isso trabalho eventualmente só para poder arcar com pequenas despesas minhas e não deixar todos os gastos na conta do meus pais”.

Apesar de o estudante exercer um trabalho eventual, ele admite que não consegue

conciliar ambas as responsabilidades pelo grau de esforço que a escola exige. É diante da tensão de ser estudante, ter necessidades financeiras, desonerar a família, ser independente e ter o próprio sustento que o concluinte toma a decisão de trabalhar. Vivenciando a condição de estudante trabalhador, ele compreende que os estudos são afetados e que pode se prejudicar se o trabalho concorrer com a escola.

Ressaltamos que os 03 estudantes com trabalhos eventuais nunca receberam bolsa acadêmica. No caso das bolsas da POLAE, 02 (67%) nunca receberam e 01 (33%) recebeu algum tipo de benefício.

Em outra situação, 01 (5%) concluinte trabalha até 20 horas semanais, não têm renda e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas. No ano de 2020, passou a trabalhar como atendente, durante o curso, “para ajudar os pais nas despesas com a casa, sustentar a família”, consegue conciliar estudo e trabalho sem dificuldades e nunca recebeu bolsa acadêmica ou da POLAE.

Já na turma de Agropecuária, 14 (82%) discentes não estão trabalhando, não têm renda e os gastos são financiados pela família ou por outras pessoas. Metade desses estudantes recebeu bolsa acadêmica, mas a outra não. Em relação à POLAE, 08 (57%) concluintes nunca receberam benefícios, enquanto 06 (43%) sim.

Sobre trabalho eventual, 01 (6%) concluinte é ajudante nos trabalhos dos pais para ajudá-los na propriedade rural familiar, não iniciou essa atividade durante o curso, não respondeu quando começou esse trabalho e consegue conciliá-lo com os estudos. Não tem renda e os gastos são financiados por estágio ou bolsa. Em relação às bolsas acadêmicas, não recebeu nenhuma, mas obteve benefícios da POLAE.

No ano de 2020, 01 (6%) concluinte começou a trabalhar até 20 horas como babá “para ser independente/ter meu sustento/ganhar meu próprio dinheiro”. Ao perguntarmos sobre a situação financeira, informou que tem renda, mas recebe ajuda da família ou de outras pessoas para financiar seus gastos, consegue conciliar estudos e trabalho mas não consegue assistir às aulas. Sobre bolsas, não recebeu nenhuma.

Trabalhar e mesmo assim depender financeiramente da família representa uma situação presente em todas as turmas, sinalizando a carência financeira das famílias em prover totalmente os filhos estudantes. Por mais que os discentes objetivem desonerar as famílias dessa responsabilidade e serem independentes através de um trabalho, efetivamente, eles não conseguem mesmo inseridos nessas ocupações profissionais citadas. Do total de concluintes que trabalham, 08 (89%) responderam que a família continua dando o suporte financeiro seja qual for a natureza da ocupação de trabalho.

Com 40 horas ou mais, 01 (6%) concluinte começou a trabalhar em 2020 como vendedora “para ser independente/ter meu sustento/ganhar meu próprio dinheiro”. Tem renda, mas recebe ajuda da família ou de outras pessoas para financiar seus gastos, consegue conciliar estudo e trabalho, contudo a dificuldade é a falta de tempo. Em relação às bolsas, não recebeu de nenhum tipo.

Na turma de Mineração, 16 (88%) estudantes não trabalham, não têm renda e os gastos são financiados pela família ou por outras pessoas. No caso das bolsas acadêmicas e da POLAE, 10 (62,5%) discentes nunca receberam, enquanto 06 (37,5%) conseguiram algum tipo de benefício.

De forma eventual, 01 (6%) concluinte trabalha desde 2015: “ajudo minha mãe no comércio dela, atendo todos os dias”, “para adquirir experiência”. Quanto à situação financeira, não têm renda e os gastos são financiados pela família ou por outras pessoas, consegue conciliar estudo e trabalho, mas “o problema é que fica muito pesado, até por que quando não tinha contra turnos eu ia direto pra lá a tarde”. Não recebeu nenhum tipo de bolsa ou benefício da POLAE.

Entre 20 e 40 horas, 01 (6%) concluinte começou a trabalhar em 2020 durante o curso, tem renda mas recebe ajuda da família ou de outras pessoas para financiar os gastos. Sobre essa atividade profissional, trabalha com diárias para “ajudar os pais nas despesas com a casa, sustentar a família”, mas não consegue conciliar estudo e trabalho porque “às vezes, má divisão do tempo e aula no horário do trabalho”. Tanto a bolsa acadêmica quanto os benefícios da POLAE foram recebidos pelo discente.

No universo dos 09 concluintes que trabalham, 04 (44%) deles começaram no último ano do curso e durante a pandemia de COVID 19. A preocupação de se manter e ajudar a família são constantes na maioria das respostas dos estudantes que trabalham. Para essa parte dos concluintes, compreendemos que há uma urgência em trabalhar. Em vias de se formarem, caso encontrem uma oportunidade profissional, eles estão disponíveis e sacrificam os estudos diante das necessidades que alegam.

5.2 MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS CURSOS

Nesta seção, buscamos identificar as motivações para o ingresso e critérios de escolha dos cursos entre os estudantes concluintes. As questões analisadas visam examinar as percepções dos discentes em relação aos cursos, às escolas, objetivos iniciais e atuais

relacionados aos cursos. A partir desses resultados, verificaremos as possíveis correlações com suas expectativas de futuro ao se formarem.

5.2.1 Expectativas iniciais sobre os cursos

Introduzimos essa parte do trabalho perguntando aos discentes o que esperavam inicialmente dos cursos para os quais foram aprovados. Com a opção de selecionarem mais de uma alternativa, 29 (54%) estudantes responderam que esperavam adquirir conhecimentos que ampliassem sua visão de mundo, enquanto 26 (48%) pretendiam adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior e 19 (35%) buscavam uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho independente da área de formação do curso.

Observamos que as três respostas mais citadas demonstram a expectativa dos estudantes centrada em três eixos distintos. Um deles envolve a preocupação dos concluintes com a formação, conectada a ideais elevados da educação: “ampliar a visão de mundo”. Esse resultado nos dá a indicação de que o tipo de conhecimento que o estudante busca vai além de simplesmente estar na escola, aprender conteúdos e obter um diploma.

O outro eixo envolve o interesse inicial em ingressar no ensino superior, que vem em segundo lugar em número de respostas. Esse resultado mostra que os estudantes já procuravam a instituição planejando ingressar no ensino superior. Entre outras possibilidades, os discentes enxergam que a graduação no ensino superior irá levá-los em direção ao que almejam para o futuro.

No terceiro eixo, as respostas se concentram na formação profissional voltada para o mercado de trabalho independente da área de formação do curso. Apesar de ainda terem uma etapa de escolaridade para avançar, o interesse de trabalhar já aparece forte no horizonte dos estudantes. Além disso, entendemos que os discentes buscam nesses cursos técnicos um diferencial para aumentar as chances de empregabilidade em relação a outros candidatos que não possuem essa formação.

À vista desses resultados, as indicações dos estudantes quanto às motivações iniciais de escolha dos cursos nos leva a entender que existe uma profusão de caminhos que podem ser seguidos por eles. Mediados pelo curso, os discentes vão construindo suas expectativas de futuro, movimentando-se em um campo de possibilidades.

Considerando essa etapa de vivência dos concluintes como um período de transição,

invariavelmente, a necessidade de ampliar a visão de mundo através dos estudos, a pretensão de ingressar no ensino superior e a perspectiva de trabalhar tornam-se grandes temas na vida dos estudantes. Esse é um momento escolar que pode vir acompanhado de tensões que compreendem a dificuldade de equilibrar a condição juvenil, escola e trabalho, conforme apontam Bernardim e Silva (2016). Portanto, as experiências vividas pelos estudantes na escola podem ajudar a entender os caminhos que eles vão percorrendo, bem como o modo como constroem as expectativas de futuro.

Na sequência das respostas, 11 (20%) discentes apontaram como expectativa inicial obter conhecimentos que permitissem melhorar seu nível socioeconômico e, com o mesmo número de respostas, 11 (20%) visavam uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho na área de formação do curso. A seguir, 09 (17%) estudantes indicaram como expectativa inicial estudar em uma escola de boa qualidade interessados na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona⁵⁹ e, com essa etapa de escolaridade concluída, pretendiam ingressar no mercado de trabalho fora da cidade.

Com 07 (13%) respostas, os estudantes tinham como expectativa inicial qualificar-se e atualizar a atividade prática que estavam desempenhando no mercado de trabalho. Nos demais resultados, 03 (6%) discentes buscavam estudar em uma escola de boa qualidade interessados na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, pretendiam ingressar no mercado de trabalho local. Por último, 01 (2%) concluinte respondeu “outro”, com a seguinte justificativa: “única escola com ensino médio na minha cidade”.

Por curso, 13 (68%) concluintes da turma de Administração responderam que a expectativa inicial deles em relação aos cursos era adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior. Já os resultados seguintes destacam que 10 (53%) discentes buscavam adquirir conhecimentos para ampliar sua visão de mundo, ao mesmo tempo que 09 (47%) procuravam uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho independente da área de formação do curso e 06 (32%) uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho na área de formação do curso.

⁵⁹ O subitem 2.1.1 do Edital nº 133, de 20 de setembro de 2019, referente ao Exame Classificatório 2020/1 prevê que os estudantes dos cursos técnicos na forma integrada concluirão simultaneamente “uma habilitação profissional técnica e o ensino médio” com matrícula única no IFPI. Nas diretrizes curriculares mais recentes, o art. 16, I, da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, dispõe que os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio, assim caracterizada a forma integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da educação básica.

Entre todos os resultados mencionados pelos estudantes, adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior obteve o maior número de respostas nessa turma. Essa expectativa nos dá a indicação de que os estudantes da turma de Administração estão visando trajetórias escolares mais longas. Além desse anseio, adquirir conhecimentos para ampliar a visão de mundo denota uma preocupação com a qualidade da formação que os discentes esperam receber da escola.

Junto a essas expectativas, ressaltamos que as duas respostas relacionadas à formação profissional expressam uma preocupação dos concluintes com a futura inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, entendemos que os estudantes organizam suas expectativas considerando não apenas as dimensões da formação e elevação da escolaridade, mas também que a certificação do curso oportunize a inserção no mercado de trabalho em um futuro próximo. Assim como na descrição do total da amostra, as respostas mais citadas pelos concluintes dessa turma apontam que as expectativas iniciais centralizam-se nos eixos da formação educacional, elevação do nível de escolaridade e trabalho.

Na sequência, 05 (26%) concluintes responderam que tinham a expectativa de obter conhecimentos que permitissem melhorar seu nível socioeconômico, enquanto 03 (16%) esperavam qualificar e atualizar a atividade prática que estavam desempenhando no mercado de trabalho. Por último, 01 (5%) discente buscava estudar em uma escola de boa qualidade interessado na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona e, com essa etapa de escolaridade concluída, pretendia ingressar no mercado de trabalho fora da sua cidade. Acompanhando o resultado anterior, 01 (5%) discente pretendia estudar em uma escola de boa qualidade interessado na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona e, com essa etapa de escolaridade concluída, pretendia ingressar no mercado de trabalho local.

Diferente da turma de Administração, 12 (71%) estudantes da turma de Agropecuária esperavam adquirir conhecimentos para ampliar sua visão de mundo quando ingressaram no curso. Já 08 (47%) discentes pretendiam adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior.

Com o total de 03 (18%) respostas, os concluintes tinham a expectativa de estudar em uma escola de boa qualidade interessados na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, objetivavam ingressar no mercado de trabalho fora da sua cidade. Na sequência desse resultado, os estudantes buscavam uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho na área de formação do curso, qualificar e atualizar a atividade prática desempenhada no mercado de trabalho e uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho independente da área de formação do curso,

cada expectativa com 03 (18%) respostas.

Por último, 02 (12%) estudantes esperavam obter conhecimentos que permitissem melhorar seu nível socioeconômico. Apesar de verificarmos as variações de perspectivas iniciais nesses dois cursos, os resultados que apresentam o maior número de respostas na turma de Agropecuária indicam que os estudantes continuam se movimentando entre os eixos da formação educacional, elevação do nível de escolaridade e trabalho.

Quanto à turma de Mineração, 07 (39%) estudantes esperavam que o curso oferecesse uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho independente da área do curso. Essa é a única turma que destaca a formação profissional com o maior número de respostas. Na mesma posição, situam-se os estudantes que esperavam adquirir conhecimentos para ampliar sua visão de mundo, tal como na turma de Agropecuária.

Com 05 (28%) respostas, os concluintes tinham a expectativa de estudar em uma escola de boa qualidade interessados na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, pretendiam ingressar no mercado de trabalho fora da sua cidade. Acompanhando esse resultado, apresentamos os estudantes que procuravam adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior.

Os próximos resultados apontam 04 (22%) estudantes interessados em obter conhecimentos que permitissem melhorar seu nível socioeconômico e 02 (11%) em uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho na área de formação do curso. Em seguida, 02 (11%) discentes tinham a expectativa de estudar em uma escola de boa qualidade interessados na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, pretendiam ingressar no mercado de trabalho local. Além das expectativas mencionadas, 01 (6%) concluinte pretendia qualificar e atualizar a atividade prática que estava desempenhando no mercado de trabalho e 01 (6%) escolheu outra resposta, com a seguinte explicação: “única escola com ensino médio na minha cidade”.

Tabela 15: Expectativas iniciais sobre os cursos

Expectativas iniciais sobre os cursos				
Respostas Resultado geral em ordem decrescente	Cursos			Total
	Administração	Agropecuária	Mineração	
Adquirir conhecimentos para ampliar sua visão de mundo	10	12	07	29
Adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior	13	08	05	26
Formação profissional voltada para o mercado de trabalho, independente da área de formação	09	03	07	19
Obter conhecimentos que permitam melhorar o nível socioeconômico	05	02	04	11
Formação profissional voltada para o mercado de trabalho na área de formação do curso	06	03	02	11
Concluir o ensino médio que o curso técnico proporciona para ingressar no mercado de trabalho fora da cidade	01	03	05	09
Qualificar-se e atualizar a atividade prática que desempenha no mercado de trabalho	03	03	01	07
Concluir o ensino médio que o curso técnico proporciona para ingressar no mercado de trabalho local	01	-	02	03
Outras	-	-	01	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Portanto, os resultados descritos indicam que as perspectivas iniciais dos estudantes movimentam-se em um campo de possibilidades e podem ser metamorfoseadas no decorrer dos cursos, conforme observaremos na análise das expectativas atuais dos concluintes. Da análise das perspectivas iniciais, ressaltamos a importância da formação educacional, continuidade nos estudos e possibilidade de trabalhar em seus projetos futuros.

5.2.2 Expectativas atuais sobre os cursos

Sobre as expectativas atuais, perguntamos aos estudantes o que esperavam dos cursos. Visando comparar as respostas a seguir com as expectativas iniciais, buscamos apreender se houve mudanças em relação ao que esperavam no início e no final dos cursos para os quais foram aprovados.

Do total da amostra, 30 (56%) concluintes indicaram como expectativa atual adquirir conhecimentos para ampliar sua visão de mundo. Em referência às expectativas

iniciais, essa intenção não muda, exceto pelo aumento no número de respostas quanto ao que esperam atualmente do curso. Portanto, concluímos que os estudantes reforçaram o aspecto referente à formação educacional.

Assim como nas expectativas iniciais, adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior foi a segunda resposta mais citada entre as atuais, com o total de 22 (41%) concluintes. A diferença é que o número de respostas referentes às expectativas atuais reduziu em relação às iniciais.

Na sequência, 18 (33%) estudantes esperam obter conhecimentos que permitam melhorar o nível socioeconômico. Em quarto lugar, 15 (28%) concluintes buscam uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho independente da área de formação do curso. Vale ressaltar que, nas expectativas iniciais, essa foi a terceira resposta mais citada pelos estudantes.

Nos resultados seguintes, identificamos 12 (22%) estudantes que atualmente esperam uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho na área de formação do curso. Comparando às expectativas iniciais, houve um aumento no número de respostas referente às expectativas atuais. Para 11 (20%) concluintes, a expectativa atual é estudar em uma escola de boa qualidade interessados na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, pretendem ingressar no mercado de trabalho fora da sua cidade. Em relação às expectativas iniciais, também houve um aumento no resultado referente às expectativas atuais.

Já qualificar e atualizar a atividade prática desempenhada no mercado de trabalho representa a expectativa atual indicada por 07 (13%) estudantes, permanecendo em sétimo lugar e com o mesmo número de respostas em ambas as expectativas. Sobre os 02 (4%) estudantes que têm outras expectativas, observamos que o número de respostas aumentou nas expectativas atuais em relação às iniciais.

Junto a esse último resultado, apresentamos os 02 (4%) concluintes que esperam estudar em uma escola de boa qualidade interessados na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, pretendem ingressar no mercado de trabalho local. Embora apontada entre as últimas aspirações dos estudantes, observamos que o número de respostas diminuiu nas expectativas atuais em relação às iniciais.

Tabela 16: Comparativo entre as expectativas atuais e iniciais sobre os cursos

Comparativo entre as expectativas atuais e iniciais sobre os cursos		
Resultado geral		
Respostas Expectativas atuais	Classificação e número de respostas	
	Expectativas Atuais	Expectativas Iniciais
Adquirir conhecimentos para ampliar sua visão de mundo	1º (30)	1º (29)
Adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior	2º (22)	2º (26)
Obter conhecimentos que permitam melhorar o nível socioeconômico	3º (18)	4º (11)
Formação profissional voltada para o mercado de trabalho, independente da área de formação	4º (15)	3º (19)
Formação profissional voltada para o mercado de trabalho na área de formação do curso	5º (12)	5º (11)
Concluir o ensino médio que o curso técnico proporciona para ingressar no mercado de trabalho fora da cidade	6º (11)	6º (09)
Qualificar-se e atualizar a atividade prática que desempenha no mercado de trabalho	7º (07)	7º (07)
Concluir o ensino médio que o curso técnico proporciona para ingressar no mercado de trabalho local	8º (02)	8º (03)
Outras	8º (02)	9º (01)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Por curso, a turma de Administração apresenta 12 (63%) estudantes que indicaram como principal expectativa atual adquirir conhecimentos que ampliem sua visão de mundo. Sobre as expectativas iniciais em relação ao curso, essa resposta foi a segunda mais apontada. Nessa turma, observamos que os discentes passaram a valorizar ainda mais os aspectos relacionados à formação que desejam receber do curso.

Diferente das expectativas iniciais, obter conhecimentos para melhorar o nível socioeconômico foi a segunda resposta mais citada entre as expectativas atuais, por 09 (47%) estudantes. Terceira resposta mais citada em ambas as perspectivas, 08 (42%) estudantes indicaram como expectativa atual a formação profissional voltada para o mercado de trabalho independente da área de formação do curso.

Enquanto nas expectativas iniciais adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior destaca-se como o principal resultado, entre as atuais está em quarto lugar com o total de 07 (37%) respostas. Com o mesmo resultado, somam-se os discentes que esperam ter uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho na área de formação do curso.

Já 04 (21%) concluintes informaram ter a expectativa de qualificar e atualizar a atividade prática que estão desempenhando no mercado de trabalho. Comparando ao resultado

das expectativas iniciais, houve um aumento no número de respostas referente às expectativas atuais. Assim como nas expectativas iniciais, 01 (5%) estudante respondeu que espera estudar em uma escola de boa qualidade interessado na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, pretende ingressar no mercado de trabalho fora da sua cidade.

Na turma de Agropecuária, 11 (65%) discentes esperavam adquirir conhecimentos para ampliar a visão de mundo. Ao compararmos esse resultado com o das expectativas iniciais, ambos representam a principal expectativa, mas o número de respostas quanto às atuais diminuiu. Assim como nas perspectivas iniciais, adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior permanece em segundo lugar, com o mesmo número de 08 (47%) respostas.

Citada entre as últimas expectativas iniciais, obter conhecimentos que permitam melhorar o nível socioeconômico representa a terceira resposta mais indicada entre as expectativas atuais, com o total de 05 (29%) discentes. Para 04 (24%) estudantes, a principal perspectiva é ter uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho independente da área de formação do curso.

Com o mesmo número de respostas, 04 (24%) concluintes buscam uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho na área de formação do curso. Igualmente citados entre as expectativas iniciais, observamos que o número de respostas em cada um dos dois últimos resultados aumentou quanto às expectativas atuais. Daí concluímos que mais estudantes estão interessados na formação profissionalizante.

Na sequência, 02 (12%) estudantes responderam que têm outras expectativas: “fiz o médio integrado devido [...] o ensino qualificado. Não me interessa em [...] se envolver com o curso”. O outro estudante não justificou. Sobre esse resultado, não encontramos correspondência com nenhuma resposta relacionada às expectativas iniciais.

Além das respostas mencionadas, destacamos 01 (6%) concluinte que deseja estudar em uma escola de boa qualidade interessado na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, pretende ingressar no mercado de trabalho fora da sua cidade. Acompanhando esse resultado, 01 (6%) estudante espera qualificar e atualizar a atividade prática que está desempenhando no mercado de trabalho.

Sem resposta correspondente entre as expectativas iniciais, 01 (6%) estudante visa estudar em uma escola de boa qualidade interessado na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, pretende ingressar no mercado de trabalho local. Comparando às expectativas iniciais, o número de respostas nesses dois últimos resultados diminuiu em relação às expectativas atuais. Portanto, temos o indicativo de

que menos estudantes esperam apenas concluir essa etapa de ensino e imediatamente trabalhar.

Na turma de Mineração, 09 (50%) discentes desejam atualmente estudar em uma escola de boa qualidade interessados na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, pretendem ingressar no mercado de trabalho fora da sua cidade. Segunda resposta mais citada entre as expectativas iniciais, essa passa a ser a principal expectativa atual, indicando que os estudantes reforçaram a ideia de usar o diploma do curso (independente do curso técnico) para a inserção profissional.

Em segundo lugar, 07 (39%) estudantes esperam adquirir conhecimentos que ampliem sua visão de mundo. Ambas as expectativas apresentam o mesmo número de respostas, contudo essa é a primeira mais citada entre as expectativas iniciais. Mantendo o segundo lugar em ambas as perspectivas e com um aumento no número de respostas nas expectativas atuais, 07 (39%) estudantes esperam adquirir conhecimentos para ingressar no ensino superior. Com o mesmo resultado das expectativas iniciais, 04 (22%) concluintes esperam obter conhecimentos que permitam melhorar seu nível socioeconômico, sendo a terceira resposta mais apontada em ambas as expectativas.

Na sequência, 03 (17%) estudantes esperam ter uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho independente da área de formação do curso. Primeiro lugar entre as expectativas iniciais, esse resultado deslocou-se para o quarto lugar quanto às expectativas atuais em relação ao curso. Quinta resposta mais citada em ambas as expectativas, 02 (11%) estudantes esperam qualificar e atualizar a atividade prática que estão desempenhando no mercado de trabalho. Sobre esse resultado, observamos que as expectativas atuais apresentam o maior número de respostas em relação às iniciais.

Além das perspectivas apontadas, 01 (6%) discente espera estudar em uma escola de boa qualidade interessado na conclusão do ensino médio que o curso técnico proporciona. Com essa etapa de escolaridade concluída, pretende ingressar no mercado de trabalho local. Com o mesmo resultado, outro discente espera ter uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho na área de formação do curso. Ambas as respostas representam a quarta expectativa inicial mais citada pelos concluintes. Já em relação às expectativas atuais, esses resultados foram apontados em sexto e último lugar, havendo uma diminuição no número de respostas em relação à expectativas iniciais.

Em cada turma, toda essa movimentação das expectativas iniciais e atuais sobre os cursos representa a própria condição juvenil de estar em constante movimento. Prestes a encerrarem a última etapa da educação obrigatória, é inevitável que os concluintes reflitam sobre os objetivos que têm em relação aos cursos nesse momento de transição para a vida adulta,

que envolve diversos caminhos. De modo mais abrangente, o subitem 5.4 trará uma análise sobre as expectativas de futuro dos concluintes dessas turmas.

5.2.3 Motivações para a escolha da escola

Sobre o principal motivo de escolha do IFPI, a credibilidade na instituição/reputação apresenta-se em primeiro lugar, com 36 (67%) respostas do total da amostra. Entre todas as respostas citadas, observamos que esse resultado está em consonância com a hipótese de que o IFPI *Campus* Paulistana é considerado uma escola de prestígio. Nas próximas seções e subitens, analisaremos a construção do prestígio e da reputação através das qualificações dos estudantes.

Em segundo lugar, 31 (57%) estudantes escolheram o *campus* de Paulistana porque oferece um ensino gratuito. Retornando à descrição do perfil socioeconômico dos concluintes, a importância dessa gratuidade no processo de escolha pode ser explicada devido à falta de condições financeiras da maior parte das famílias dos discentes. Se os estudantes dão credibilidade à escola, o ensino gratuito é um motivo mais reforçado ainda no momento de selecioná-la.

Na sequência, 25 (46%) discentes escolheram estudar no IFPI por influência da família e/ou colegas e 21 (39%) por causa da estrutura física da escola. Nogueira et al (2015, p. 758-763) mostram que a mobilização das famílias de estudantes do ensino fundamental da rede pública, no momento de escolha das escolas, está associada às percepções sobre a organização do estabelecimento de ensino, opções disponíveis nas proximidades da residência e o tipo de público atendido. Com isso, essas famílias elaboram uma referência de qualidade (reputação) baseada em redes sociais e, entre outros fatores, na experiência de profissionais, amigos, vizinhos, pais ou familiares que estudaram ou estudam em determinada escola.

Ainda que os sujeitos da pesquisa de Nogueira et al (2015) sejam os estudantes do ensino fundamental, essa discussão sobre a influência da família no desempenho escolar dos filhos nos ajuda a pensar sobre as estratégias de escolha que os concluintes do IFPI *Campus* Paulistana informaram nessa pesquisa. Diante das estratégias empregadas pelas famílias, conforme aponta Nogueira et al (2015), observamos que os motivos de escolha indicados pelos concluintes pesquisados são semelhantes.

A seguir, apresentamos outras três motivações com o total de 10 (18%) respostas

para cada uma delas: só o IFPI oferece o curso que o discente quer, inserção no mercado de trabalho e oferta de benefícios. Mesmo não apresentando-se entre os maiores resultados, as motivações citadas chamam a atenção para o interesse do estudante pelo caráter técnico do curso e o uso do diploma para a inserção profissional. Além disso, ressaltamos a importância do apoio financeiro da escola para conseguir estudar, considerando o possível comprometimento das condições econômicas dos estudantes. Citada entre as motivações de escolha da escola, a oferta de benefícios ainda pode marcar a diferença entre a permanência e a evasão escolar.

Com os menores índices, 07 (13%) estudantes consideram a influência da escola anterior como principal motivo de escolha do IFPI *Campus* Paulistana, enquanto 04 (7%) apontaram a possibilidade de verticalizar para um curso de ensino superior em outras instituições de ensino. Para 04 (7%) discentes, o IFPI foi escolhido pela possibilidade de prosseguir nos estudos em um curso técnico concomitante/subsequente na mesma instituição.

Nos dois resultados seguintes, os concluintes indicaram a proximidade da residência e a possibilidade de verticalizar para um curso de ensino superior na mesma instituição como principais motivos de escolha da escola, cada um com o total de 03 (6%) respostas. Por último, 02 (4%) concluintes responderam “outros”. Entre as motivações apresentadas, as que incluem a verticalização do ensino já despontam para expectativas futuras dos estudantes.

Gráfico 09: Motivações para a escolha da escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Observando os resultados por curso, identificamos 11 (58%) estudantes da turma de Administração que escolheram o IFPI por causa da oferta de um ensino gratuito. Na sequência, a credibilidade na instituição/reputação foi a resposta de 10 (53%) estudantes, seguida por 10 (53%) discentes que apontaram a estrutura física como principal motivação. Com 08 (42%) respostas, os concluintes indicaram a influência da família e/ou colegas e 05 (26%) responderam que só o IFPI oferece o curso que eles querem. Não exatamente na mesma ordem, observamos que esses resultados seguem a tendência geral das respostas.

Já inserção no mercado de trabalho obteve 04 (21%) respostas, enquanto possibilidade de verticalizar para um curso de ensino superior em outras instituições de ensino foi a alternativa selecionada por 03 (16%) estudantes. Para outros 03 (16%) discentes, a possibilidade de verticalizar para um curso de ensino superior na mesma instituição foi o principal motivo de escolha da escola.

Quanto às motivações seguintes, 02 (10%) discentes citaram a proximidade da residência e a influência da escola anterior, igualmente com 02 (10%) respostas. Entre os últimos resultados, 01 (5%) estudante informou que sua escolha pelo IFPI se deveu à possibilidade de prosseguir nos estudos em um curso técnico concomitante/subsequente na mesma instituição. Por fim, 01 (5%) concluinte respondeu “outros”, justificando que “o IFPI é a única instituição de ensino local que oferece profissionais devidamente capacitados em suas áreas de atuação”.

Na análise da justificativa acima, cabe ressaltar que a disponibilidade de profissionais capacitados volta a ser mencionada por uma parte considerável dos estudantes. Conforme veremos adiante, essa característica é considerada um referencial de qualidade para “melhores escolas.”

Para os estudantes da turma de Agropecuária, a credibilidade na instituição/reputação é o principal motivo de escolha do IFPI, com o total de 13 (76%) respostas. Em segundo lugar, 08 (47%) estudantes elencaram a oferta de um ensino gratuito, resposta seguida pela influência da família e/ou colegas, com 06 (35%) discentes e inserção no mercado de trabalho com 05 (29%) respostas. Nos dois resultados seguintes, os concluintes responderam que a escolha do IFPI se deveu aos benefícios que a escola oferta e porque só o IFPI oferece o curso que eles querem, cada um com 04 (23%) respostas.

Além das motivações citadas, 02 (12%) estudantes responderam que a escolha do IFPI ocorreu por influência da escola anterior e por causa da estrutura física, igualmente com 02 (12%) respostas. Nos últimos resultados, 01 (6%) estudante respondeu que a principal

motivação de escolha da escola é a possibilidade de prosseguir nos estudos em um curso técnico concomitante/subsequente na mesma instituição e mais 01 (6%) concluinte escolheu a resposta “outros”, justificando que “era um sonho de estudar na instituição federal, pela boa qualidade de estudos e também porque tinha uma boa reputação por ser [sic] ifpi”.

Na turma de Mineração, a credibilidade na instituição/reputação foi citada por 13 (72%) estudantes entre as motivações de escolha do IFPI e, em seguida, a oferta de um ensino gratuito, com 12 (67%) respostas. Assim como nas turmas de Administração e Agropecuária, a credibilidade na instituição/reputação e a oferta de um ensino gratuito estão entre os resultados com o maior número de respostas na turma de Mineração.

A influência da família e/ou colegas foi a resposta de 11 (61%) estudantes, já a estrutura física foi citada por 09 (50%) concluintes. Oferta de benefícios obteve 06 (33%) respostas, enquanto outros 03 (17%) discentes indicaram que a influência da escola anterior foi o motivo de escolha da escola. Entre as demais respostas, cada uma citada por 01 (6%) estudante, apresentamos as seguintes motivações: só o IFPI oferece o curso que o discente quer, proximidade da residência, possibilidade de prosseguir nos estudos em um curso técnico concomitante/subsequente na mesma instituição, inserção no mercado de trabalho e a possibilidade de verticalizar para um curso de ensino superior em outras instituições de ensino.

5.2.4 Motivações para a escolha dos cursos

Entre as opções de oferta, perguntamos aos estudantes sobre as motivações quanto à escolha dos cursos no ato da inscrição. Em primeiro lugar, 28 (52%) discentes informaram que têm amigos e/ou conhecidos do seu círculo social que também escolheram esse curso. Na sequência, 20 (37%) estudantes responderam que têm conhecimento sobre os cursos e se identificam com a área escolhida, seguidos por 17 (31%) que consideram a influência dos pais e/ou familiares.

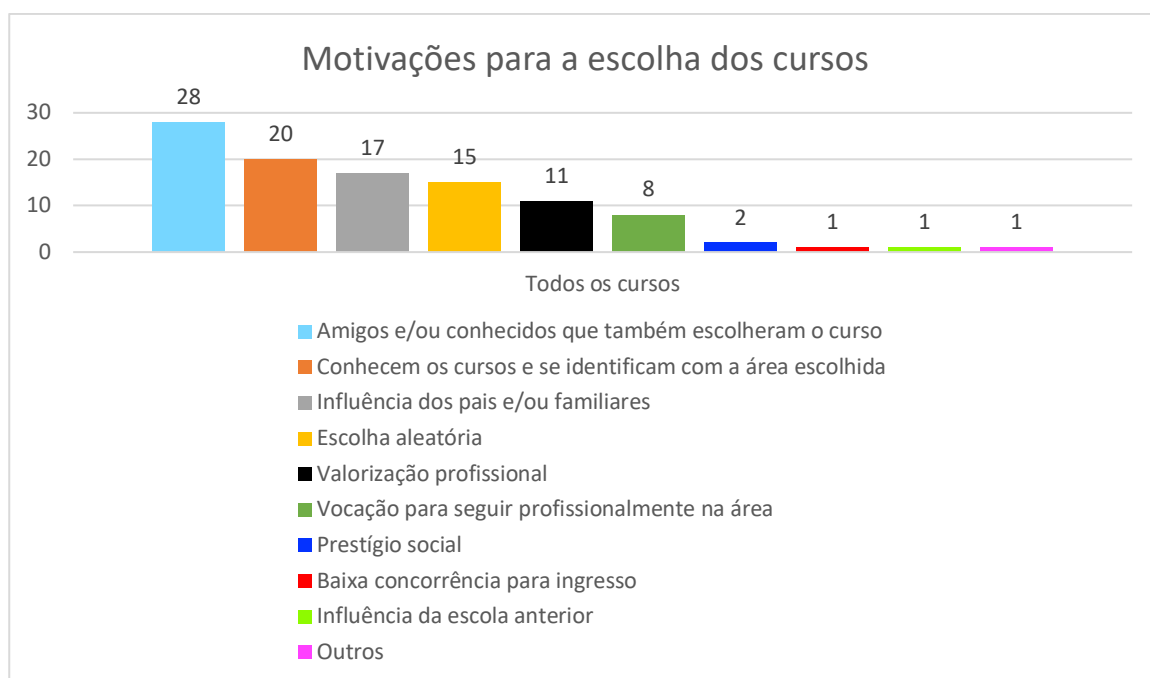
Nessa transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado, os estudantes passam a ter um protagonismo sobre a escolha do curso. Se outrora os pais, familiares e responsáveis guardavam para si as decisões das escolhas escolares, nessa fase, os estudantes passam a participar da escolha do curso mais ativamente. Considerando a opinião de pessoas que fazem parte das suas redes sociais, os discentes avaliam o conhecimento sobre os cursos junto com a análise dos pais e/ou familiares.

Por tratar-se de um curso técnico, ninguém melhor que o próprio estudante para avaliar a especificidade da área já que ele é quem irá estudar. A entrada no ensino médio integrado inaugura uma fase em que o estudante, cada vez mais, será chamado a tomar decisões sobre si mesmo em direção ao futuro.

Ao mesmo tempo que 20 (37%) estudantes têm conhecimento sobre os cursos e se identificam com a área escolhida, outros 15 (28%) informaram que a motivação de escolha foi aleatória, pois não tinham muitas informações sobre as opções de cursos. Comparando a proporção dos dois resultados entre si, observamos que eles se aproximam em número de respostas e que o número de estudantes com conhecimento sobre o curso e identidade com a área escolhida ainda é baixo. Daí, concluímos que esses dados refletem um momento de incerteza próprio da juventude, no qual o estudante ainda não sabe ao certo o que fazer, sobretudo nessa fase de transição entre etapas de ensino.

Em seguida, 11 (20%) concluintes indicaram a valorização profissional como principal motivação para a escolha do curso, enquanto 08 (15%) discentes responderam que têm vocação para seguir profissionalmente na área e 02 (4%) indicaram o prestígio social. Nos resultados seguintes, foram apontadas a baixa concorrência para ingresso, influência da escola anterior e a resposta “outros” entre as motivações de escolha, cada uma delas citada por 01 (2%) estudante.

Gráfico 10: Motivações para a escolha dos cursos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

No caso da turma de Administração, a valorização profissional foi a resposta de 08 (42%) concluintes quanto às motivações de escolha do curso, sendo a única turma a apresentar esse resultado em primeiro lugar. Na mesma posição, mais 08 (42%) discentes informaram ter amigos e/ou conhecidos do seu círculo social que também escolheram esse curso, estando entre o maior número de respostas em todas as turmas. Na sequência, 07 (37%) estudantes responderam que têm conhecimento sobre os cursos e se identificam com a área escolhida.

Representando o maior resultado entre as três turmas, 06 (32%) discentes responderam que a escolha foi aleatória, pois não tinham muitas informações sobre as opções de cursos. Influência dos pais e/ou familiares foi o motivo escolhido por 05 (26%) estudantes, enquanto 04 (21%) deles responderam que têm vocação para seguir profissionalmente na área. A seguir, reunimos os últimos resultados com as seguintes motivações, cada uma citada por 01 (5%) estudante: prestígio social, influência da escola anterior, baixa concorrência para ingresso, além da resposta “outros”, cuja justificativa é: “não gosto dos outros cursos”.

Na turma de Agropecuária, ter conhecimento sobre os cursos e identificação com a área foi a motivação de 10 (59%) estudantes para a escolha do curso. Para 05 (29%) concluintes, a escolha do curso foi incentivada por amigos e/ou conhecidos do círculo social que também escolheram esse curso, assim como a influência dos pais e/ou familiares, igualmente com 05 (29%) respostas.

Quanto às motivações seguintes, 03 (18%) estudantes informaram que têm vocação para seguir profissionalmente na área e outros 03 (18%) responderam que a escolha foi aleatória, pois não tinham muitas informações sobre as opções de cursos. Valorização profissional e prestígio social são duas motivações que aparecem em último lugar, cada uma com a resposta de 01 (6%) discente.

Já a turma de Mineração apresenta 15 (83%) estudantes, cuja motivação de escolha do curso foi ter amigos e/ou conhecidos do seu círculo social que também escolheram esse curso. Em segundo lugar, a influência dos pais e/ou familiares foi a motivação de 07 (39%) concluintes. Em seguida, 05 (28%) discentes responderam que a escolha foi aleatória, pois não tinham muitas informações sobre as opções de cursos. Os resultados seguintes destacam que 03 (17%) concluintes tinham conhecimento sobre os cursos e se identificaram com a área escolhida, enquanto 02 (11%) estudantes apontaram a valorização profissional como sua motivação de escolha. Ter vocação para seguir profissionalmente na área foi a resposta citada por 01 (11%) estudante.

5.2.5 Critérios de qualidade sobre as escolas

As descrições a seguir visam conhecer e analisar os critérios de qualidade sobre as “melhores” escolas indicadas pelos estudantes. Em diálogo com Rist (1977), Holme (2002) argumenta que, para além dos rankings oficiais, os julgamentos e a rotulação das escolas como más ou boas, gerados no âmbito de redes sociais, também influenciam as escolhas escolares. A partir dessa rotulação utilizada no cotidiano, buscamos conhecer as características associadas a esses tipos de escolas.

Ao perguntarmos qual a melhor escola que os concluintes poderiam estudar após a conclusão do ensino fundamental entre todas as que eles conheciam, 51 (94%) responderam que era o IFPI *Campus* de Paulistana, 02 (4%) responderam “não sei” e 01 (2%) não respondeu. A seguir, mostraremos os resultados por curso, juntamente com as justificativas dos estudantes em relação às suas respostas.

Na turma de Administração, 18 (95%) concluintes responderam que o IFPI *Campus* Paulistana é a melhor escola que eles poderiam estudar e 01 (5%) respondeu “não sei”, ainda não explicando a resposta. Considerando os 18 (95%) estudantes que indicaram o IFPI *Campus* Paulistana, há aqueles que ressaltaram a qualidade do curso e/ou dos docentes, a infraestrutura da instituição e seus resultados e reconhecimento na sociedade. Abaixo, algumas justificativas indicadas por eles:

Tem um ensino de qualidade e professores com mestrado e doutorado.

Por possibilitar um ensino de qualidade, além de cursos técnicos e os benefícios ofertados aos alunos que não possuem boa condição.

Estrutura e qualificação dos professores e servidores.

Pois os professores [sic] tem compromisso, qualificação e a instituição tem a melhor estrutura.

O IF oferta ótimos cursos Integrado ao [sic] Médio e se diferencia por não [sic] perde o alto nível no ensino de disciplinas base. As outras instituições que oferecem o médio integrado enfatizam mais a formação técnica e isso acaba prejudicando alguns estudantes que pretendem cursar faculdade. O IF oferece excelência em ensino, profissionais capacidades, estrutura física de qualidade e prestígio acadêmico.

Apresenta melhores resultados [sic] nós Enem.

Reconhecimento.

Sobre a análise dessas respostas, chamamos a atenção para a quantidade de menções que a palavra qualidade recebe, principalmente como ela está associada à titulação dos

professores como referencial de qualidade. Outra característica fortemente relacionada à “qualidade de ensino” é a infraestrutura. Outros estudantes mencionaram de forma direta que o IFPI *Campus* Paulistana é a melhor escola porque prepara e alcança os melhores resultados no Enem. Portanto, enxergamos minimamente três pilares que formam a construção do prestígio e da reputação dessa escola.

Na discussão sobre estratificação escolar, Costa et al (2012, p. 167) trazem uma análise sobre a construção de reputações positivas associadas ao prestígio das escolas, notadamente as opiniões compartilhadas pela população que geram hierarquias de prestígio entre as escolas. Entre os elementos citados, os pesquisadores apontam as redes de solidariedade e relações sociais, a percepção sobre a organização da escola, a composição dos estudantes e a hierarquia de desempenho das escolas nos rankings de avaliações externas, que se convertem em critérios de escolha de escolas dentro de um campo de possibilidades. Ainda que direcionada às famílias de estudantes do ensino fundamental, o trabalho utilizado nessa análise nos ajuda a entender o significado de prestígio e reputação nessa dissertação.

Na turma de Agropecuária, 15 (88%) estudantes indicaram o IFPI *Campus* Paulistana como a melhor escola que eles poderiam estudar após a conclusão do ensino fundamental. Em relação à resposta seguinte, 01 (6%) concluinte respondeu “não sei”, apresentando como justificativa: “não sou de Paulistana/Não conheço/Não posso julgar sem conhecer e mesmo que conhecesse, tudo possui um contexto”. Por último, 01 (6%) discente não respondeu, mas expôs a seguinte explicação: “não posso submeter um nível para as demais já que não estudei [sic] nas mesma para obter um comparativo”.

A seguir, apresentamos algumas justificativas que indicam o IFPI *Campus* Paulistana como a melhor escola que os concluintes poderiam estudar após a conclusão do ensino fundamental entre todas as que eles conheciam. Entre as justificativas há aquelas vinculadas à qualidade do curso e/ou dos docentes e à infraestrutura da instituição.

Apresenta boa estrutura, opções de cursos são mais, e melhor ensino de aprendizagem.

Além de ter profissionais especializados. Há profissionais qualificados, boa estrutura.

Tem bons professores, laboratórios e a biblioteca.

Possui uma ótima estrutura [sic] física, melhor qualidade de ensino e oferece ainda bolsa de estudos para os alunos.

Porque o ensino é de maior qualidade.

Porque tem professores mais qualificados.

Mais uma vez a palavra qualidade se destaca em todas as respostas. Assim como na turma de Administração, nessa turma, a qualidade está relacionada principalmente à formação dos professores e à estrutura física da escola. Informação, escolhas disponíveis, padrões acadêmicos altos, currículos fortes, boas práticas de ensino, localização, status socioeconômico, composição racial e análise custo-benefício seriam elementos importantes para o processo decisório de uma boa escola, segundo Berends e Zottola (2009).

Na turma de Mineração, todos os estudantes responderam que o IFPI *Campus Paulistana* é a melhor escola que eles poderiam estudar após a conclusão do ensino fundamental, entre todas as que eles conheciam. De acordo com as justificativas dos discentes, os motivos estão novamente vinculados à qualidade do curso e/ou dos docentes e à infraestrutura da instituição.

Os recursos que ela nos oferece, por exemplo Biblioteca, além de ter grandes profissionais, desde a professores até auxiliares de limpeza.

Formação dos professores.

Pois oferece um ensino de boa qualidade.

Porque é a mais qualificada e ostenta bons resultados.

Profissionais capacitados e boa estrutura.

Melhores notas no ENEM.

Porque oferece cursos profissionais.

Em todas as turmas, observamos a ênfase dada a aspectos, como formação dos professores, estrutura física, bons resultados no Enem, oferta de cursos profissionais e benefícios. No geral, os concluintes utilizam critérios bem semelhantes para a construção de um referencial de qualidade para a escola que eles elegeram como “a melhor”.

Para Costa et al (2012, p. 167), “há classificações coletivas que organizam as escolas em um gradiente que segue da ‘má escola’ a ‘boa escola’”. Agora que já conhecemos a avaliação dos estudantes sobre escolas que os concluintes consideram como “melhores”, partiremos para a análise dos aspectos referentes ao estímulo para o ingresso nos cursos.

5.2.6 Incentivo para o ingresso nos cursos

Neste subitem, perguntamos aos discentes quem deu maior incentivo para ingressarem nos cursos. Para 16 (29%) estudantes, foram os colegas e amigos, seguidos pelos pais, com 15 (28%) respostas. Na sequência, 15 (28%) discentes responderam que não tiveram incentivo de ninguém. Assim como os pais continuam a representar um forte estímulo nas decisões dos filhos, ao mesmo tempo, os estudantes mostram que outros grupos de pessoas passam a fazer parte da vida deles e a motivá-los também.

Fora os pais, outros membros da família incentivaram 04 (7%) estudantes a ingressarem nos cursos. Para 03 (6%) concluintes, outras pessoas os incentivaram quanto ao ingresso nos cursos e professores foram citados por 01 (2%) estudante. Com esse panorama geral, passamos agora às especificidades dos resultados por curso.

Na turma de Administração, 10 (53%) estudantes não receberam incentivo de ninguém para a escolha do curso. Do total de respostas, apenas 02 discentes não acrescentaram descrições. De acordo com as justificativas, as iniciativas são individuais e voltadas para construção do seu futuro profissional.

Eu mesma escolhi essa opção por não me identificar com os outros, e também porque seria algo que eu iria/vou usar no futuro.

Eu mesma escolhi, meus pais queriam que eu interessasse nos outros dois cursos e eu escolhi administração em vez dos outros dois cursos.

Minha maior incentivadora sou eu mesma. Após reprovar no 9º ano [sic] decidir levar a sério minha carreira acadêmica e então optei pela melhor instituição da cidade e pretendo me [sic] formar com méritos.

Eu mesmo me incentivei.

Na categoria seguinte, 06 (31%) estudantes responderam que os pais os incentivaram para a escolha desse curso. Entre as justificativas apresentadas, ressaltamos que um dos estudantes representou o discurso dos pais entre aspas. Com exceção de 01 discente que não justificou, apresentamos os relatos dos concluintes cujos pais

Disseram que era a melhor escola de Paulistana e que tinha o melhor ensino.

"Lá é uma ótima instituição." "Os professores são muito capacitados".

Estão sempre comigo na hora dos obstáculos, [sic] mim dando sempre forças.

Com palavras de confiança.

Falavam bem do curso.

Colegas e amigos foram citados por 03 (16%) estudantes. Ao descreverem as respostas, 02 dos concluintes responderam que esse grupo os incentivou na escolha do curso porque “já estudaram no IFPI” e por considerarem um “curso com amplo ingresso no mercado de trabalho.” Por último, 01 estudante não complementou sua resposta.

Ao analisarmos o resultado da turma de Agropecuária, encontramos 07 (41%) estudantes cujos pais são citados como os maiores incentivadores na escolha do curso. Do total de respostas, apenas 01 concluinte não acrescentou descrições. Entre as justificativas, uma foi grafada entre aspas pelo próprio discente para representar o discurso dos pais. Ao perguntarmos de que forma eles ajudaram na escolha do curso, os discentes apresentaram os seguintes relatos:

Motivando [sic] faltando que é uma escola que oferece boa educação [sic], e que lá eu ia ter muitas oportunidades.

“Agropecuária é mais fácil de achar emprego na região”.

Me forçaram a entrar.

[sic] Convesando.

Me incentivavam, pois sabiam que o IFPI iria me preparar para o ensino superior.

Falavam que eu iria ter melhor rendimento escolar.

Indicados por 04 (23%) estudantes, colegas e amigos foram mencionados como uma outra categoria que os influenciou na escolha do curso. Para uma parte dos concluintes, a relação de interação entre pares gerou uma troca de informações que pode ser entendida a partir das descrições a seguir.

Falando do curso.

Estudava no 9º ano, [sic] daí decidimos estudar o ensino médio na mesma escola.

Com as justificativas “ninguém, busquei o IFPI por vontade própria”, “era minha vontade” e “ninguém me incentivou”, reunimos 03 (18%) discentes que responderam não ter o incentivo de ninguém para se decidirem pelo curso. Na categoria seguinte, 02 (12%) estudantes responderam que outras pessoas os incentivaram na escolha do curso. Em uma das descrições, não foi possível identificar a quem o estudante se referia como “outras pessoas”; na outra, o IFPI foi citado:

Eles diziam que a instituição seria a melhor para o meu ensino de aprendizagem [sic], e adquirir um ensino superior qualificado.

Veio um representante do IFPI e apresentou tudo que a escola oferecia.

Professores foram indicados por 01 (6%) estudante que justificou sua resposta explicando que o estímulo dos docentes na escolha do curso deles concentrou-se na “qualidade de ensino, os recursos”.

Na turma de Mineração, colegas e amigos foram citados por 09 (50%) concluintes, representando a maioria das respostas. Reunimos algumas narrativas que descrevem o incentivo que tiveram quanto à escolha do curso:

Eu só estava sem rumo e [sic] segui eles.

Influência de amigos e incentivo da minha irmã, pois já estudava o mesmo curso.

Na verdade, eles me incentivaram a ir por que também escolheram esse curso.

Falaram do curso e da escola. Disseram ter uma boa estrutura e bons professores, [sic] e poder estudar junto a ela.

Para 04 (22%) estudantes, outros membros da família que não os pais foram importantes para que escolhessem o curso. Com mais detalhes, apresentamos as descrições dos discentes:

Duas pessoas que fizeram o mesmo curso [sic] é que eu respeito [sic] é admiro muito o meu tio [sic] é o meu primo.

Comentando o conhecimento que possuíam sobre a instituição.

Dizendo que fez o curso e que era um curso muito bom.

Ingressou no mesmo curso.

Sem o incentivo de ninguém em relação à escolha do curso, 02 (11%) concluintes responderam: “ninguém, me incentivou ao curso, [sic] simplesmente me incentivaram a escolher a instituição” e “que tem uma estrutura boa e bons professores”. Os pais foram mencionados por 02 (11%) estudantes, cujo incentivo orientou-se [...] “pela parte de família, porque era uma boa escola” e “dando forças e apoio”. Apesar de não terem sido identificadas na resposta de 01 (6%) estudante, outras pessoas o incentivaram porque “gostavam do curso.”

A análise sobre as motivações para o ingresso e critérios de escolha dos cursos é acrescida com mais uma nuance que se relaciona a possíveis dificuldades e desafios dos estudantes quanto ao curso. Pensando nisso, perguntamos a eles se outras pessoas foram determinantes para enfrentarem dificuldades durante o curso e encaminharem-se para concluí-lo.

Do total de estudantes que participaram da pesquisa, 16 (30%) não tiveram dificuldades no curso e, portanto, não necessitaram do apoio de outras pessoas. Logo em seguida, aparecem os pais, mencionados por 12 (22%) discentes, seguidos pelos colegas de

curso ou amigos, com 10 (18%) respostas. Outros 07 (13%) estudantes não receberam apoio para enfrentar dificuldades e 04 (7%) receberam ajuda dos profissionais do serviço de apoio ao estudante. Professores do curso foram citados por 03 (6%) estudantes, seguidos pelos avós e pelo grupo formado por irmãos, primos ou tios, cada um com 01 (2%) resposta.

Entre os discentes da turma de Administração, 11 (58%) não precisaram recorrer a outras pessoas em busca de ajuda porque declararam não ter passado por dificuldades ao longo do curso. Na sequência, 03 (16%) concluintes não receberam apoio para enfrentar dificuldades. Os pais foram mencionados por 02 (10%) estudantes e, com o mesmo número de respostas, o grupo formado por colegas de curso ou amigos. Para enfrentar dificuldades, 01 (6%) discente recorreu aos professores do curso.

Já na turma de Agropecuária, 05 (29%) estudantes responderam que não necessitaram do apoio de outras pessoas. Para 04 (23%) discentes, são os colegas de curso ou amigos a quem eles recorrem quando precisam. Em seguida, 03 (18%) estudantes responderam que não receberam apoio para enfrentar dificuldades. Com o mesmo quantitativo, 03 (18%) discentes receberam ajuda de profissionais do serviço de apoio ao estudante. Outros 02 (12%) concluintes responderam que os pais os ajudaram a superar os obstáculos surgidos durante o curso.

Vale ressaltar que a maior parte dos estudantes das turmas de Administração e Agropecuária centraram suas respostas em ações mais independentes. Seja pela ausência de dificuldades durante o curso, seja resolvendo-as sozinhos, os discentes afirmam que não necessitaram do apoio de outras pessoas. Tais resultados pressupõem que os concluintes avaliam assimilar sozinhos sua situação escolar e as possíveis dificuldades surgidas.

Citados por 08 (44%) estudantes da turma de Mineração, os pais foram considerados as figuras mais relevantes no enfrentamento das dificuldades durante o curso. Diferente das turmas de Administração e Agropecuária, Mineração é a única em que os pais tiveram o maior número de respostas quando perguntamos aos estudantes se outras pessoas foram determinantes para enfrentarem dificuldades durante o curso.

Colegas de curso e amigos foram mencionados por 04 (22%) discentes, acompanhados pelos professores do curso, com 02 (10%) respostas. Os avós foram mencionados por 01 (6%) concluinte e, com o mesmo número de respostas, os profissionais do serviço de apoio ao estudante. Irmãos, primos ou tios foram citados por 01 (6%) discente, assim como os estudantes que não necessitaram do apoio de outras pessoas. Nessa turma, destacamos que os pais assumem uma posição central de influência nesse aspecto da vida escolar dos filhos.

5.3 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL PREGRESSA E ATUAL DOS ESTUDANTES

Nessa parte da dissertação, visamos conhecer o percurso escolar dos estudantes pesquisados através de questões sobre a trajetória educacional no recorte que compreende do ensino fundamental ao ensino médio integrado.

5.3.1 Trajetória escolar no ensino fundamental

Para compreender o perfil educacional dos estudantes concluintes, mapeamos a trajetória escolar deles no ensino fundamental e apresentaremos, a seguir, as descrições e análises dos resultados. Do total, 35 (65%) discentes cursaram toda essa etapa em escolas da rede pública, enquanto 12 (22%) cursaram todo esse ciclo em escolas da rede privada e 07 (13%) estudaram parte em escolas da rede pública e parte na rede privada.

Entre os discentes que cursaram parte do ensino fundamental na rede pública e parte na rede privada, 05 (72%) estudaram do 1º ao 5º ano em escolas da rede privada e do 6º ao 9º ano em escolas da rede pública. Nos resultados seguintes, 01 (14%) concluinte estudou do 1º ao 5º ano em escola da rede pública e do 6º ao 9º ano em escola da rede privada, enquanto outro discente cursou do 1º ao 5º ano em escola filantrópica e do 6º ao 9º ano em escola da rede pública, igualmente com 01 (14%) resposta.

Os resultados acima identificam um estudante predominantemente oriundo da rede pública, mas que frequentou escolas da rede privada em todo o ensino fundamental. Além disso, ainda cursou o ensino fundamental em mais de uma rede de ensino, trazendo consigo uma diversidade de aprendizagens e experiências dessas escolas. Tais características nos ajudam a entender quem é esse estudante que ingressa no ensino médio integrado do IFPI *Campus Paulistana*.

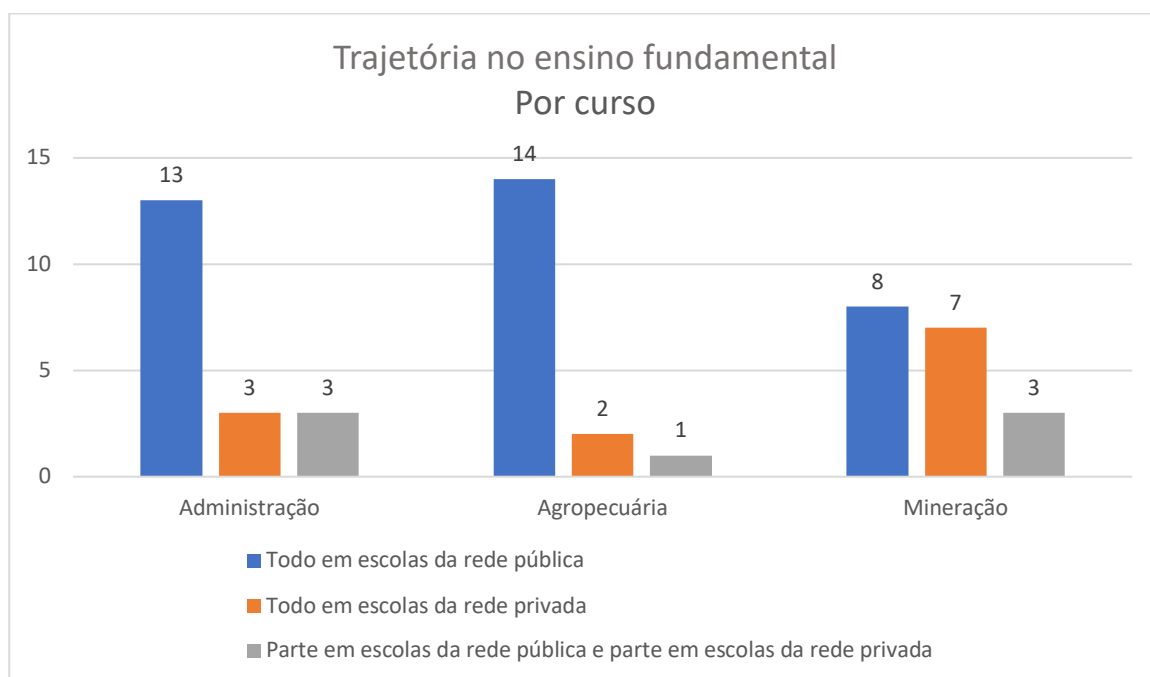
Examinando os resultados por curso, na turma de Administração, 13 (68%) concluintes cursaram todo o ensino fundamental em escolas da rede pública. Além dos 03 (16%) discentes que estudaram todo o ensino fundamental em escolas da rede privada, acrescentamos outros 03 (16%) estudantes que cursaram do 1º ao 5º ano em escolas da rede privada e do 6º ao 9º ano em escolas da rede pública.

Assim como na turma de Administração, a turma de Agropecuária apresenta 14

(82%) estudantes que cursaram todo o ensino fundamental em escolas da rede pública e 02 (12%) que estudaram toda essa etapa de ensino em escolas da rede privada. Na sequência, 01 (6%) discente cursou do 1º ao 5º ano em escola da rede pública e do 6º ao 9º ano em escola da rede privada.

Acompanhando a classificação das turmas anteriores, Mineração destaca 08 (44%) concluintes que estudaram todo o ensino fundamental em escolas da rede pública e 07 (39%) que cursaram toda essa etapa de ensino em escolas da rede privada. Nessa turma, 02 (11%) estudantes cursaram do 1º ao 5º ano em escolas da rede privada e do 6º ao 9º ano em escolas da rede pública. Por último, 01 (6%) discente estudou do 1º ao 5º ano em escola filantrópica e do 6º ao 9º ano em escola da rede pública, sendo a única turma que apresentou a maior diversificação de estudantes nas redes de ensino.

Gráfico 11: Trajetória no ensino fundamental



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Sobre rendimento escolar, 50 (92%) concluintes responderam que foram aprovados em todas as séries do ensino fundamental do 1º ao 5º ano e que nunca ficaram reprovados. Quanto aos 04 (8%) estudantes que reprovaram, a situação passou-se no 2º, no 3º, no 4º e no 5º ano, cada série com 01 (2%) resposta. Em todos os casos, ressaltamos que a reprovação só ocorreu uma vez.

Ainda que apresentem um baixo percentual, é a partir do 2º ano que as reprovações

acontecem, demonstrando que os estudantes já passam a lidar com obstáculos nessa etapa escolar em função da retenção. Por outro lado, o 1º ano não registrou reprovações e a quantidade de estudantes que nunca reprovou é elevada, representando a maioria das respostas.

Mostrando essa descrição por curso, na turma de Administração, 18 (95%) estudantes foram aprovados em todas as séries e 01 (5%) reprovou no 3º ano, mas não informou quantas vezes. Já na turma de Agropecuária nenhum estudante reprovou no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Assim como nas outras turmas, a maioria dos estudantes da turma de Mineração nunca reprovou. No caso, 15 (82%) concluintes. Sobre as reprovações, os discentes ficaram no 2º, no 4º e no 5º ano, cada série com 01 (6%) resposta. Em todos os casos, ressaltamos que a reprovação só ocorreu uma vez.

Tabela 17: Reprovação no ensino fundamental do 1º ao 5º ano

Reprovação no ensino fundamental do 1º ao 5º ano				
Séries \ Cursos	Administração	Agropecuária	Mineração	Total
Nunca reprovaram	18	17	15	50
1º ano	-	-	-	-
2º ano	-	-	01	01
3º ano	01	-	-	01
4º ano	-	-	01	01
5º ano	-	-	01	01
Total	19	17	18	54

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Quanto ao ensino fundamental do 6º ao 9º ano, 49 (90%) estudantes foram aprovados em todas as séries dessa etapa de ensino. Em todas as turmas, as reprovações aconteceram no 7º e no 8º ano, cada série com 02 (4%) discentes. Um deles reprovou uma vez e o outro não respondeu. Por último, apresentamos 01 (2%) estudante que reprovou no 9º ano uma vez.

Observando os resultados por curso, a turma de Administração tem 17 (90%) concluintes que nunca ficaram reprovados. Nessa turma, as reprovações ocorreram no 8º e no 9º ano, com 01 (5%) discente em cada série. Ambos os estudantes não informaram quantas vezes reprovaram.

A turma de Agropecuária segue a tendência do curso anterior, com 16 (94%) discentes que nunca reprovaram. Em seguida, 01 (6%) estudante respondeu que reprovou no 8º ano, mas não informou se a situação ocorreu mais de uma vez.

Na mesma direção das turmas anteriores, Mineração apresenta uma alta proporção

de estudantes que nunca reprovaram. No caso, são 16 (89%). Na sequência, 02 (11%) concluintes reprovaram no 7º ano, um deles uma vez e o outro não respondeu.

Em ambas as etapas do ensino fundamental, a quantidade de estudantes que nunca reprovou não sofre grandes alterações. De uma etapa para a outra, houve uma redução no resultado do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Contudo, em todo o ensino fundamental, a média de estudantes que nunca reprovou se mantém alta.

Tabela 18: Reprovação no ensino fundamental do 6º ao 9º ano

Reprovação no ensino fundamental do 6º ao 9º ano				
Cursos Séries	Administração	Agropecuária	Mineração	Total
Nunca reprovaram	17	16	16	49
6º ano	-	-	-	-
7º ano	-	-	02	02
8º ano	01	01	-	02
9º ano	01	-	-	01
Total	19	17	18	54

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Ao perguntamos se os estudantes já ficaram de recuperação ao longo do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, 30 (56%) responderam sim e 24 (44%) não. Quanto aos componentes curriculares que ocasionaram a recuperação no decorrer dessa etapa de ensino, enumeramos Matemática com 19 (63%) respostas, Língua Portuguesa com 10 (33%), História com 09 (30%), Ciências com 06 (20%), Geografia com 05 (17%), Língua Inglesa com 03 (10%) e Física com 01 (3%).

Matemática, Língua Portuguesa e História representam os componentes curriculares com a maior incidência de recuperação. Nessa questão, os resultados demonstram que a maioria dos estudantes já passou por esse processo em alguma série do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Por outro lado, o quantitativo de estudantes que não passou pela experiência da recuperação nessa etapa de ensino se aproxima, mas não chega nem a 50%, que é um resultado preocupante porque indica obstáculos na trajetória escolar.

Retomando a análise por curso, na turma de Administração, 10 (53%) estudantes nunca ficaram de recuperação. Entre as unidades curriculares mais citadas, Matemática está em primeiro lugar, com 06 (32%) concluintes, seguida por História e Língua Portuguesa, cada uma com 02 (10%) respostas.

Já a turma de Agropecuária tem 08 (47%) concluintes que nunca ficaram de recuperação. Ressaltamos que esse resultado representa menos da metade dessa turma, isto é,

mais estudantes passaram pela recuperação. Quando comparada à turma de Administração, Agropecuária está em segundo lugar no percentual de estudantes que nunca passaram pela recuperação.

Assim como na turma de Administração, Matemática é a unidade curricular mais citada por essa turma, com o total de 06 (35%) concluintes. Geografia e Língua Portuguesa foram citadas por 03 (18%) discentes; seguidas por História e Ciências, cada uma com 02 (12%) respostas. Por último, Língua Inglesa foi mencionada por 01 (6%) estudante.

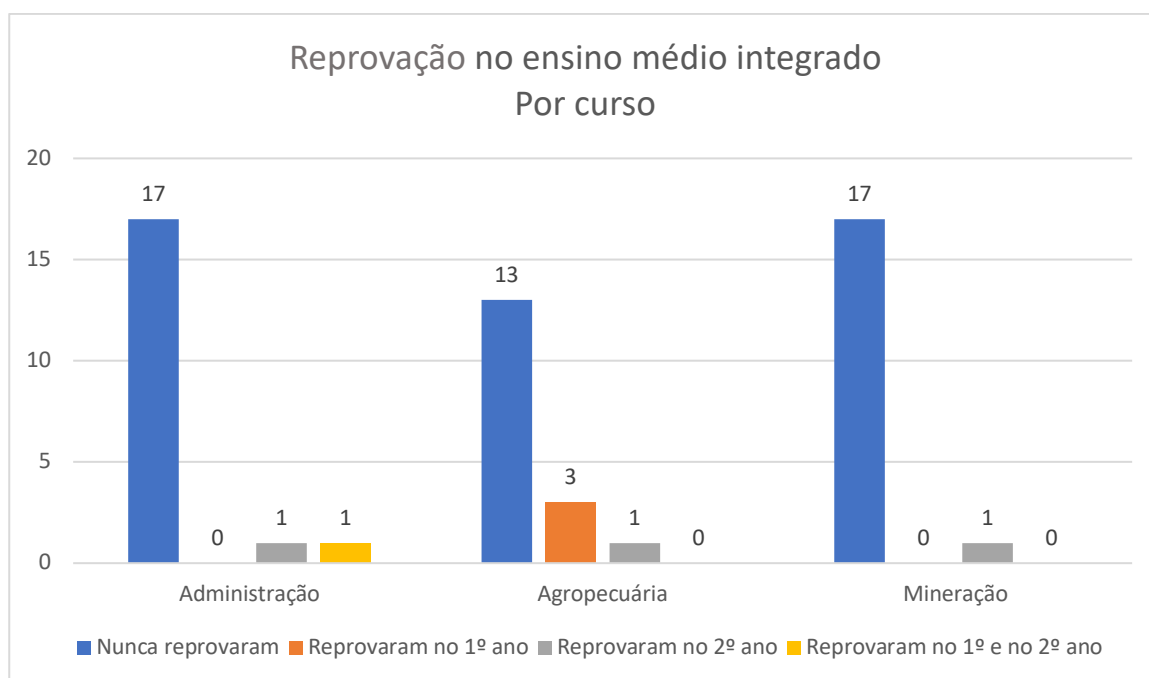
Entre todas as turmas, Mineração é que apresenta a menor proporção de discentes que nunca recorreu à recuperação, com 06 (33%) respostas. Além disso, é a turma que apresenta a maior quantidade de componentes curriculares para a recuperação. Assim como nos outros cursos, Matemática é a unidade curricular mais citada entre os concluintes, com 07 (39%) respostas nessa turma.

Língua Portuguesa e História foram mencionadas por 05 (28%) estudantes; seguidas por Ciências, com 04 (22%) respostas. Na sequência, foram citadas Língua Inglesa e Geografia, cada uma por 02 (11%) estudantes e Física, com 01 (6%) resposta, encerrando a descrição dessa turma.

5.3.2 Trajetória escolar na educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio

Visando conhecer o percurso escolar dos concluintes, essa parte da dissertação compreende o exame do rendimento escolar no ensino médio integrado e análises comparativas das trajetórias escolares no ensino médio integrado e no ensino fundamental. Do total da amostra, 47 (87%) estudantes nunca ficaram reprovados em nenhuma série dessa etapa de ensino. Por outro lado, 03 (6%) discentes reprovaram no 1º ano uma vez e 03 (6%) reprovaram no 2º ano uma vez. Por último, 01 (1%) estudante reprovou no 1º e no 2º ano, mas não lembra a quantidade de vezes.

Gráfico 12: Reprovação no ensino médio integrado por curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Na turma de Administração, 17 (90%) estudantes nunca ficaram reprovados, 01 (5%) reprovou no 2º ano uma vez, 01 (5%) ficou reprovado no 1º e no 2º ano e informou não lembrar quantas vezes. Já na turma de Agropecuária, 13 (76%) discentes nunca ficaram reprovados, 03 (18%) reprovaram no 1º ano uma vez e 01 (6%) no 2º ano uma vez. Na turma de Mineração, 17 (94%) nunca ficaram reprovados e 01 (6%) reprovou no 2º ano uma vez.

Apesar de a maioria dos estudantes não ter sido reprovada em nenhuma série, a incidência das recuperações (conforme as análises mais adiante) demonstra dificuldades no percurso escolar. Ser aprovado não significa, necessariamente, que as dificuldades advindas da recuperação em vários componentes curriculares foram superadas pelos estudantes e que o aprendizado não foi comprometido.

No ensino médio integrado, 45 (83%) estudantes ficaram de recuperação em Física, 34 (63%) em Matemática e 19 (35%) em História. Com o mesmo resultado, aparecem Sociologia, Geografia e Língua Inglesa, cada componente com 17 (31%) respostas. Na sequência, 14 (26%) discentes mencionaram Biologia, 13 (24%) indicaram Filosofia e outros 13 (24%) citaram Química. Língua Portuguesa foi indicada por 10 (19%) estudantes.

Junto com os discentes que nunca ficaram de recuperação em nenhum componente curricular, apresentamos Artes e Língua Espanhola, com o total de 02 (4%) respostas em cada categoria. Estudantes que recorreram à recuperação em todos os componentes curriculares, em

Educação Física e os que precisaram recuperar somente componentes da parte técnica do curso (não especificou quais são) finalizam essa descrição geral com o total de 01 (2%) resposta para cada caso.

Observando o resultado por curso, apresentamos 16 (84%) estudantes da turma de Administração que ficaram de recuperação em Física, seguidos por Língua Inglesa e Matemática, com 08 (42%) respostas em cada unidade curricular. Filosofia é citada por 07 (37%) concluintes; Biologia e Geografia apresentam o mesmo quantitativo de 06 (32%); além de História e Sociologia, mencionadas por 05 (27%) discentes. Nessa turma, 02 (11%) estudantes recorreram à recuperação em Química e, com 01 (5%) resposta em cada caso, Língua Portuguesa, Artes e os estudantes que nunca ficaram de recuperação em nenhum componente curricular.

Na turma de Agropecuária, Física é a unidade curricular que apresenta o maior número de estudantes que recorre à recuperação, com o total de 14 (82%) respostas. Matemática se posiciona em segundo lugar, mencionada por 11 (65%) discentes; seguida por Química e Sociologia, cada uma com 06 (35%) respostas. História foi citada por 05 (29%) concluintes, juntamente com Língua Inglesa e Geografia, cada uma com 04 (24%) respostas. Entre os últimos resultados, Língua Portuguesa foi mencionada por 03 (18%) discentes, seguida por Biologia com 02 (12%) respostas, Filosofia com 01 (6%) e mais 01 (6%) estudante que não recorreu à recuperação em nenhum componente curricular.

Na turma de Mineração, Física e Matemática são as unidades curriculares com o maior número de estudantes que recorre à recuperação, com o total de 15 (83%) respostas. Citada por 09 (50%) concluintes, História se posiciona em segundo lugar, seguida por Biologia e Geografia, cada uma com 07 (39%) respostas. Sociologia e Língua Portuguesa seguem em terceiro lugar, cada uma indicada por 06 (33%) discentes. Língua Inglesa, Filosofia e Química apresentam-se em quarto lugar e cada uma delas foi citada por 05 (28%) estudantes.

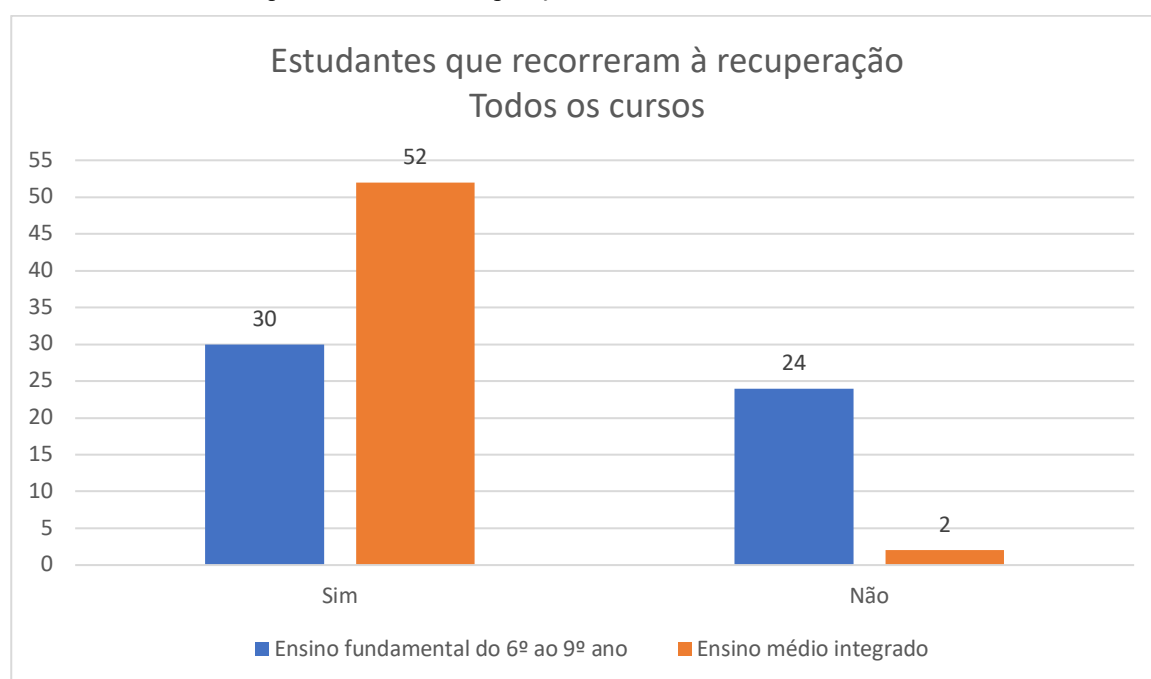
Mencionada por 02 (11%) discentes, Língua Espanhola se posiciona entre as unidades curriculares com a menor incidência de recuperação, juntamente com Educação Física e Artes, cada uma com 01 (6%) resposta. Acrescentamos às descrições dessa turma mais 01 (6%) estudante que ficou de recuperação em todos os componentes curriculares e, com o mesmo resultado, outro que precisou recuperar somente componentes da parte técnica do curso (não especificou quais são).

Analisando a situação das três turmas, Física é a unidade curricular que reúne o maior número de respostas entre todas as que os estudantes recorrem à recuperação. Matemática é o segundo lugar nos cursos de Administração e Agropecuária, além de estar em primeiro lugar

junto com Física no curso de Mineração. Com exceção de Física e Matemática, os cursos apresentam muitas variações em relação à ordem em que se apresentam as unidades curriculares que mais têm incidência de recuperação. O que há de comum entre os três cursos é a quantidade elevada de unidades curriculares que os estudantes não conseguem aprovação direta, inclusive, em alguns casos, o discente fica de recuperação em todas elas.

Ao compararmos a incidência de recuperação no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e no ensino médio integrado, o total de estudantes do ensino médio integrado que recorreu à recuperação aumentou consideravelmente em relação ao ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

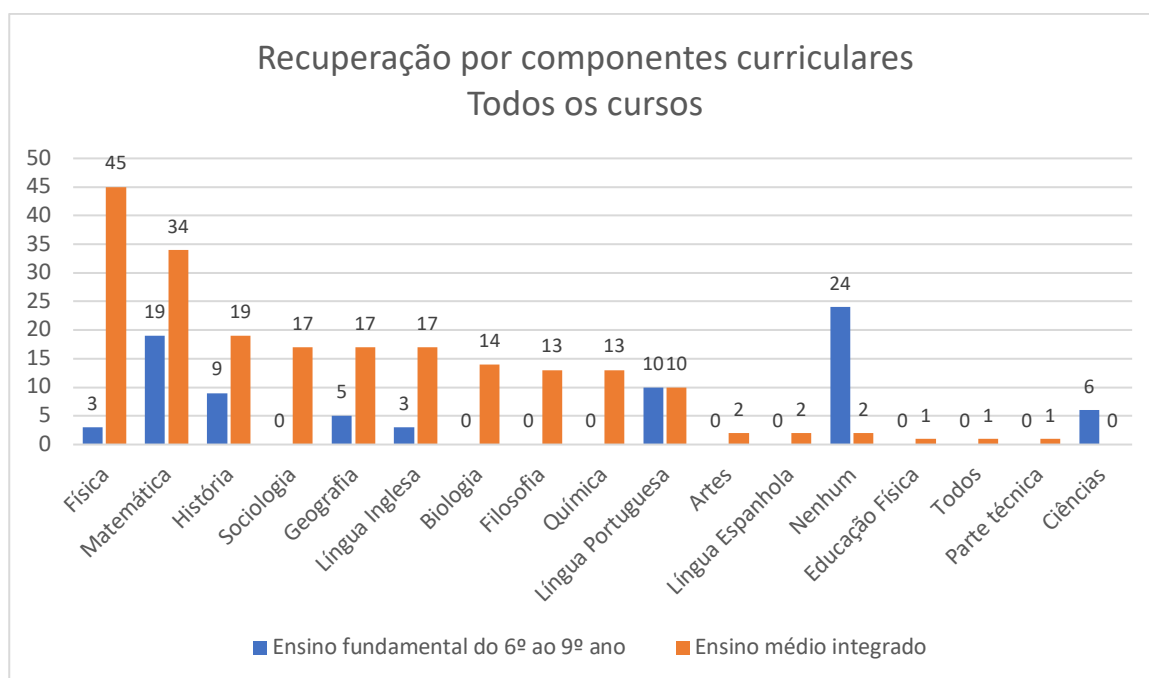
Gráfico 13: Estudantes que recorreram à recuperação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

A fim de elaborar comparações e visualizar tendências, relacionamos os componentes curriculares que os estudantes recorreram à recuperação no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e no ensino médio integrado. O gráfico abaixo apresenta o ensino médio integrado através de barras que seguem a ordem decrescente de todos os componentes curriculares que os estudantes de todas as turmas necessitaram recorrer à recuperação. Daí, essas barras seguem a sequência que vai da unidade curricular com o maior número de respostas para a que apresenta o menor número de respostas. A barra que representa o ensino fundamental do 6º ao 9º ano não segue essa ordem, pois a análise será feita a partir do ensino médio integrado.

Gráfico 14: Recuperação por componentes curriculares



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Quanto às recuperações, o ensino fundamental do 6º ao 9º ano apresenta o maior número de respostas em Matemática, História, Língua Portuguesa e Ciências. Já no ensino médio integrado, os maiores resultados concentram-se em Física, Matemática, História e Sociologia, junto com Geografia e Língua Inglesa. Entre as unidades curriculares mencionadas, Matemática e História permanecem entre os maiores resultados em ambas as etapas de ensino. Língua Portuguesa destaca-se entre os maiores resultados no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, mas no ensino médio integrado não.

No ensino fundamental do 6º ao 9º ano, Matemática apresenta o maior número de respostas entre todos os componentes curriculares citados. Acompanhando essa tendência, Matemática está em segundo lugar no ensino médio integrado. No caso de Física, é a unidade curricular com o maior número de respostas quanto à ocorrência de recuperação no ensino médio integrado, situação bem diferente no ensino fundamental.

Ainda que Física tenha o menor destaque entre outras unidades curriculares no ensino fundamental, chama a atenção tê-la em primeiro lugar no ensino médio integrado seguida por Matemática, ambas da área de exatas. Os resultados dessa questão nos levam a refletir sobre a persistência, entre a maioria dos estudantes, da dificuldade com os conhecimentos dessa área.

5.3.3 Hábitos de estudo

Sobre hábitos de estudos, 21 (39%) estudantes responderam que não têm horário para estudar. Em segundo lugar, 20 (37%) concluintes responderam que estudam em dias alternados, seguidos por 08 (15%) que estudam todos os dias; 04 (7%) que só estudam antes da prova e 01 (2%) que escolheu a alternativa “outro”, mas não justificou a resposta.

Observando os resultados por curso, na turma de Administração, 08 (42%) estudantes não têm horário para estudar, 07 (37%) estudam em dias alternados, 03 (16%) estudam todos os dias e 01 (5%) só antes da prova. Entre os estudantes da turma de Agropecuária, 08 (47%) estudam em dias alternados, 05 (29%) não têm horário, 02 (12%) só estudam antes da prova e 02 (12%) todos os dias.

Acompanhando o resultado geral, não ter horário para estudar e estudar em dias alternados são os hábitos de estudos mais citados pelos estudantes dessas duas turmas. Embora essas não tenham sido as únicas escolhas, elas representam uma parte significativa das duas turmas cujos estudantes não têm uma rotina contínua de estudo. Se somadas aos discentes que só estudam antes da prova, esses resultados passam a representar quase a metade das turmas. Ao mesmo tempo, pouco mais da metade das turmas mantêm uma constância nos hábitos de estudos.

Na turma de Mineração, 08 (44%) estudantes não têm horário para estudar. De acordo com a única justificativa disponível: “não possuo horário fixo mas gosto bastante de estudar”. Na sequência, 05 (28%) discentes estudam em dias alternados, 03 (16%) estudam todos os dias, 01 (6%) só estuda antes da prova e 01 (6%) escolheu outro horário de estudo, mas não justificou a resposta.

Como nas outras turmas, pouco mais da metade dos estudantes mantêm uma rotina constante de estudos. A outra parte representa quase a metade da turma, que não mantém hábitos de estudos contínuos e esse pode ser um dos fatores que nos ajudará a entender o índice elevado de recuperação não só na turma de Mineração, mas em todas as turmas. Além de comprometer em alguma medida a aprendizagem, uma rotina de estudos inconstante é incompatível com as mudanças trazidas pelo ingresso no ensino médio integrado com suas especificidades.

Sobre preferências de estudo, 41 (76%) estudantes optaram por estudar sozinhos, 12 (22%) em grupo e 01 (2%) com o acompanhamento de algum professor de reforço escolar. Por curso, a turma de Administração apresenta 17 (89%) estudantes que preferem estudar

sozinhos e 02 (11%) em grupo. Na turma de Agropecuária, 11 (65%) preferem estudar sozinhos e 06 (35%) em grupo. Na turma de Mineração, 13 (72%) preferem estudar sozinhos, 04 (22%) em grupo e 01 (6%) com o acompanhamento de algum professor de reforço escolar.

Nessa questão, todos os resultados (geral e por cursos) apontam que a maioria dos estudantes prefere estudar sozinho. Na turma de Mineração, verificamos uma variedade maior de hábitos de estudos, sendo a única turma que apresenta um estudante que organiza sua rotina com o acompanhamento de algum professor de reforço escolar. Sobre o resultado que aponta as preferências de estudar sozinho e em grupo, as outras turmas seguem a mesma tendência da turma de Mineração.

Pela própria limitação do instrumento de pesquisa, não será possível qualificar os resultados que encontramos. Uma das reflexões que se impõem nessa questão é sobre o que os discentes pensam sobre a experiência de estudar com professores de reforço escolar, se essa experiência ajuda a aprender, se melhorou a qualidade da aprendizagem e se outros estudantes também gostariam de ter esse apoio. A outra reflexão se direciona aos outros resultados, cujo sentido é entender por que os estudantes preferem estudar sozinhos, por que tão poucos estudam em grupo e, ainda, se e como essas preferências influenciam no desempenho escolar, conforme os resultados apresentados nessa parte da dissertação.

5.4 EXPECTATIVAS DE FUTURO DOS ESTUDANTES

Quais as perspectivas que os estudantes têm ao concluírem os cursos? Visando analisar as impressões dos discentes, buscamos identificar nessas respostas as percepções que eles têm em relação ao campo de possibilidades diante da finalização dessa etapa de ensino.

Iniciamos essa seção perguntando aos discentes se pretendem continuar estudando. A questão foi formulada com três opções de múltipla escolha, cujas alternativas são “sim”, “não” e “outro”, havendo a opção de justificar a resposta. Entre os estudantes, 53 (98%) responderam sim, 01 (2%) respondeu não e todos os concluintes responderam que a decisão de continuar estudando ou não era deles.

Logo nesses primeiros resultados, identificamos a continuidade dos estudos como intenção da quase unanimidade dos estudantes, inclusive por curso, no planejamento dos próximos passos ao concluírem o ensino médio integrado. Com a opção “outro”, os estudantes tiveram a oportunidade de responder o que realmente pretendiam fazer ao se formarem. Mesmo

assim, eles escolheram direcionar seus propósitos aos estudos. Mostrando cada vez mais independência para tomar decisões por si sós, eles já sinalizam que caminhos pretendem percorrer. Portanto, os estudantes - e não terceiros - é que decidiram levar os estudos adiante. Seja qual for o caminho a ser seguido, esses primeiros resultados já mostram que os estudos farão parte desses planos de futuro.

Observando os resultados por curso, a turma de Administração apresenta 19 (100%) estudantes que pretendem continuar estudando e que essa decisão é deles. Na turma de Agropecuária, 16 (94%) pretendem continuar estudando, sendo uma decisão deles e 01 (6%) respondeu não e que a decisão é dele. Por último, 18 (100%) concluintes da turma de Mineração responderam sim a essa questão e que a decisão de continuar estudando é deles.

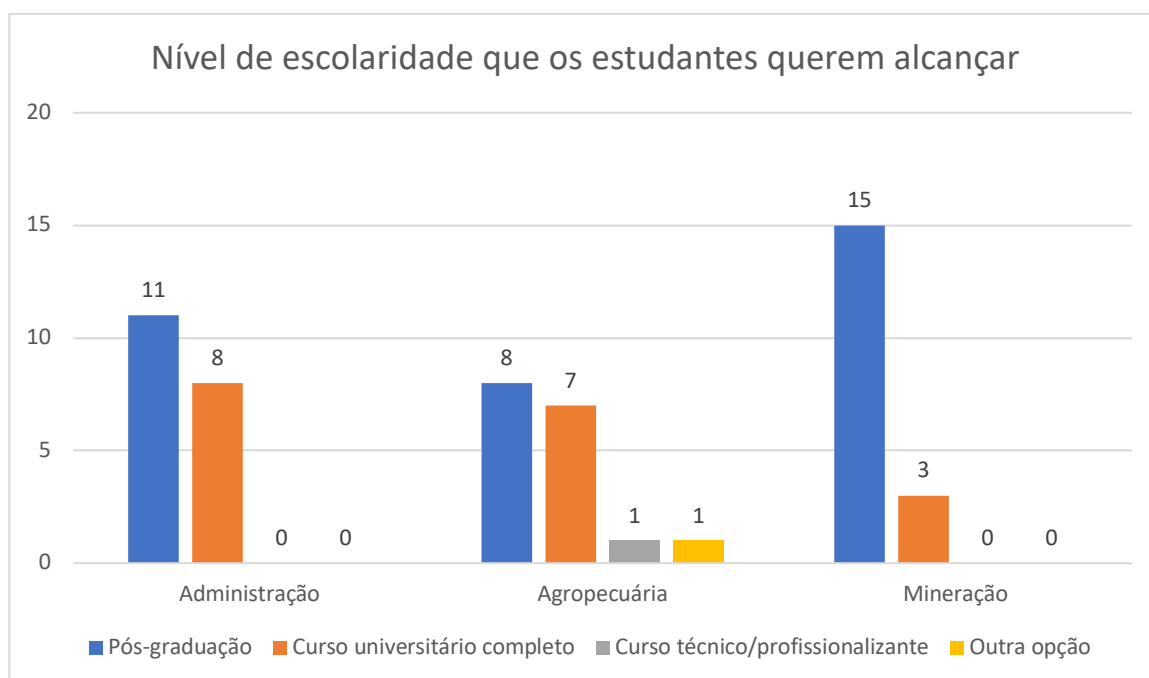
Ao perguntarmos até que nível de escolaridade os concluintes querem estudar, 34 (63%) responderam pós-graduação. Nessa questão, havia a opção de explicar com mais detalhes a resposta escolhida. No entanto, nem todos o fizeram, de modo que compartilharemos as seguintes justificativas informadas:

Pretendo fazer mestrado, doutorado e quem sabe um [sic] pós doctor.
Até o doutorado, se possível.
Doutorado.

Na sequência, 18 (33%) estudantes responderam curso universitário completo. Entre os últimos resultados, 01 (2%) discente respondeu que pretende estudar até se formar em um curso técnico/profissionalizante e mais 01 (2%) escolheu outra opção, especificando que pretende estudar “até chegar na formação que considero ideal e no momento não posso apontar qual seja”.

Por curso, a turma de Administração apresenta 11 (58%) estudantes que responderam pós-graduação e 08 (42%) curso universitário completo. Entre os estudantes da turma de Agropecuária, 08 (47%) estudantes responderam pós-graduação, 07 (41%) curso universitário completo, 01 (6%) curso técnico/profissionalizante e 01 (6%) outra opção. Na turma de Mineração, 15 (83%) escolheram pós-graduação e 03 (17%) escolheram curso universitário completo.

Gráfico 15: Nível de escolaridade que os estudantes querem alcançar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Acompanhando a tendência de continuidade dos estudos, chegar à pós-graduação é o desejo da maioria dos concluintes. A esse resultado, soma-se o grupo que pretende concluir um curso no ensino superior. Agregando a maioria das respostas, essas duas categorias apontam que os concluintes têm altas expectativas educacionais. Ainda que a maioria dos pais apresente uma baixa escolaridade⁶⁰, o desejo dos estudantes transcende esse aspecto e não é afetado pelas limitações do *background* familiar.

Encontramos resultado semelhante na pesquisa de Prado (2017, p. 101), cujas análises sobre as expectativas de futuro demonstram que os estudantes do ensino médio integrado são quase unânimes em citar algum curso superior quanto ao que pretendem fazer após concluírem os cursos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Para Sposito (2018, p. 10), essa intenção dos estudantes pode ser compreendida “como consequência da própria massificação do ensino médio e de seus efeitos sobre as chances de moças e rapazes em concluir a educação básica”. A autora ressalta que a mudança de perfil dos estudantes de 18 a 24 anos “também resulta da pluralidade de iniciativas que induziram, desde o início dos anos 2000, uma intensa expansão das matrículas no ensino superior”.

Nesse sentido, Tommasi e Corrochano (2020, p. 354) reiteram que os últimos vinte anos foram marcados por políticas públicas voltadas a esse segmento populacional, em especial

⁶⁰ Informação disponível na seção 5.1, referente ao perfil socioeconômico.

negros e indígenas, até então excluídos desse nível educacional. Entre os objetivos dessas políticas, as pesquisadoras assinalam que a elevação da escolaridade, postergando a entrada dos jovens no mundo do trabalho seria o fio condutor que permitiria o ingresso deles no mercado mais bem qualificados.

Na sequência, perguntamos aos estudantes até que nível de escolaridade eles acham que têm condições reais de chegar. Do total, 29 (54%) responderam pós-graduação, 16 (29%) curso universitário completo, 05 (9%) curso técnico/profissionalizante e, com 02 (4%) respostas, identificamos aqueles que indicaram o ensino médio integrado e os que informaram “outra opção” cujas justificativas enumeramos: “posso chegar até a formação que considero ideal e no momento não posso apontar qual seja” e uma outra parte não justificou.

Nessa questão, objetivamos visualizar possíveis diferenças entre expectativa e campo de possibilidades para alcançar determinado grau de escolaridade. Ao compararmos as respostas das perguntas “até que nível de escolaridade você quer estudar?” e “até que nível de escolaridade você acha que tem condições reais de chegar?”, observamos que os maiores percentuais permanecem concentrados nas mesmas respostas, considerando todos os cursos.

Entretanto, notamos que houve uma mudança quanto ao nível de escolaridade que os estudantes acreditam ter condições de alcançar. Apesar de os maiores índices de respostas concentrarem-se entre os estudantes que responderam pós-graduação e curso universitário completo, o número de respostas nessa questão reduziu em relação à pergunta sobre o nível de escolaridade que os estudantes querem alcançar.

Uma parte dessas respostas migrou para as alternativas ensino técnico/profissionalizante, ensino médio integrado e “outra opção”. Aqui, notamos que as expectativas mudaram. Na discussão sobre campo de possibilidades, Velho (2003, p. 28) explica que “o projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade”.

Portanto, a metamorfose no planejamento dos discentes é prevista e envolve diversos questionamentos, que são próprios da juventude. Nesse momento de tomada de decisão, os estudantes estão o tempo todo avaliando se querem mesmo continuar estudando, que cursos irão fazer, onde fazer e até se irão conseguir fazer.

Assim como em nossos achados, nos resultados de Teixeira, (2021, p. 129), para o contexto do interior da Bahia,

O número de estudantes que tem desejos e expectativas de cursar o ensino superior e a pós-graduação é significativamente maior que os alunos que desejam encerrar sua carreira escolar ao término do 3º ano do ensino médio. Enquanto sete alunos desejam estudar até o 3º ano do ensino médio, 29 alunos almejam cursar o ensino superior e

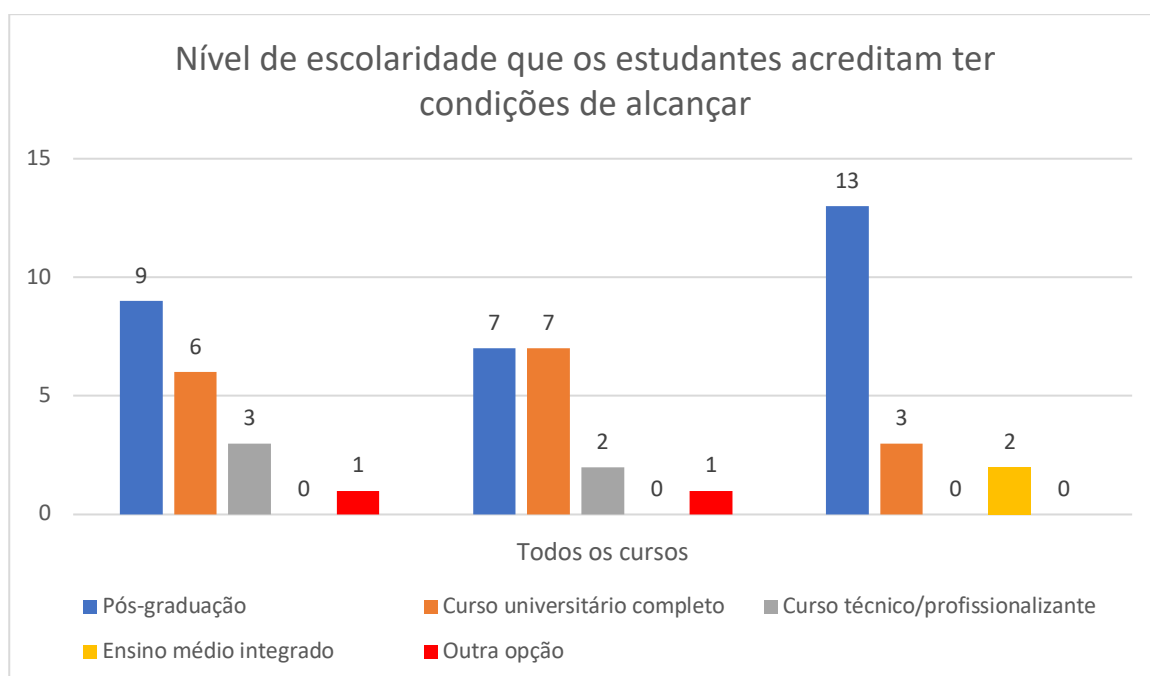
pós-graduação. Em relação às probabilidades de alcançar estes níveis de ensino, nove alunos acham que será possível estudar até o 3º ano do ensino médio enquanto 27 acreditam ter possibilidades de cursar a educação superior e até mesmo a pós-graduação.

Observando o resultado por curso, na turma de Administração, 09 (47%) estudantes responderam pós-graduação. Em seguida, 06 (32%) concluintes responderam curso universitário completo, 03 (16%) curso técnico/profissionalizante e, com 01 (5%) estudante, citamos quem indicou outra opção, mas não justificou.

Pós-graduação e curso universitário completo são as respostas que se apresentam em primeiro lugar no curso de Agropecuária, cada uma com 07 (41%) estudantes. Em seguida, listamos 02 (12%) concluintes que responderam curso técnico/profissionalizante e, por último, 01 (6%) discente que escolheu outra opção, com destaque para a justificativa “posso chegar até a formação que considero ideal e no momento não posso apontar qual seja”.

Com o total de 13 (72%) respostas, os estudantes do curso de Mineração apontaram a pós-graduação como o nível de escolaridade que acreditam ter condições de alcançar. Em seguida, 03 (17%) concluintes indicaram curso universitário completo e 02 (11%) responderam ensino médio integrado.

Gráfico 16: Nível de escolaridade que os estudantes acreditam ter condições de alcançar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Em cada curso, observamos que os resultados “pós-graduação” e “curso universitário completo” são os mais citados pelos estudantes, assim como no resultado geral.

Podemos interpretar que os concluintes têm aptidões que queiram desenvolver, carreiras que arrisquem seguir e oportunidades profissionais que busquem ampliar a fim de qualificarem-se para disputar o mercado de trabalho.

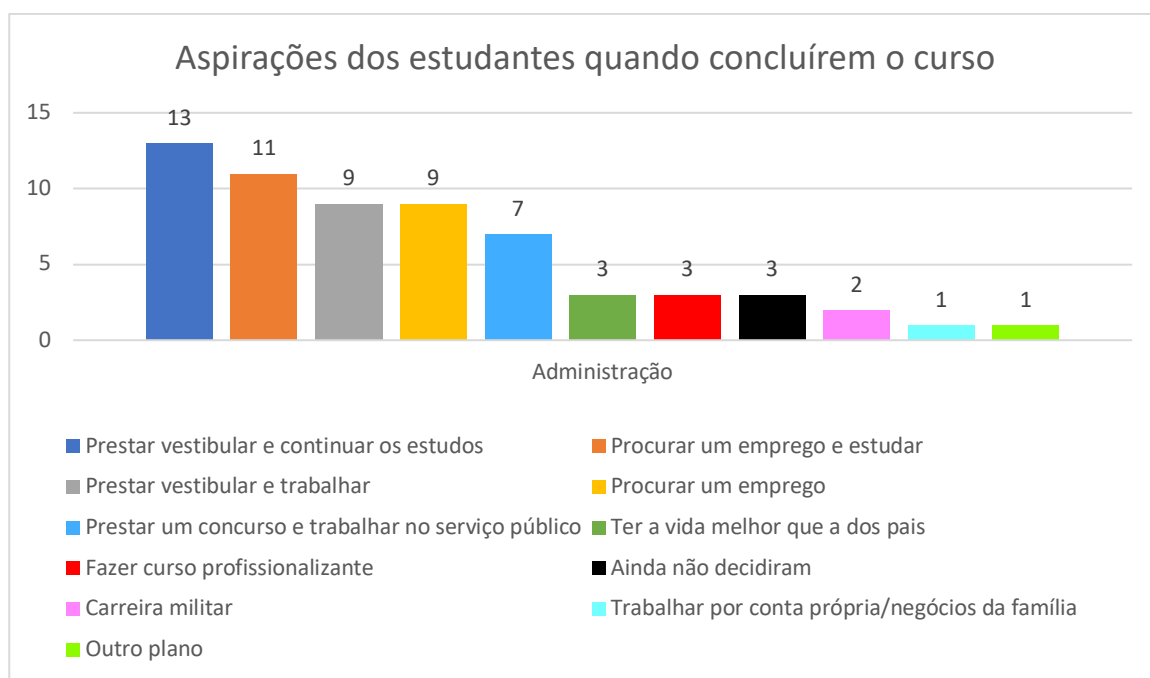
5.4.1 Expectativas e realidade

Neste subitem, perguntamos aos estudantes o que pretendem fazer quando concluírem os cursos. Em ordem decrescente, enumeramos todas as respostas selecionadas, ressaltando que os discentes tiveram a opção de escolher mais de uma alternativa. Do total, 35 (65%) querem prestar vestibular e continuar os estudos, 26 (48%) querem prestar vestibular e trabalhar, 21 (39%) procurar um emprego e estudar, 17 (31%) procurar um emprego, 14 (26%) ter uma vida melhor que a dos pais, 13 (24%) prestar um concurso e trabalhar no serviço público, 12 (22%) fazer curso profissionalizante, 05 (9%) trabalhar por conta própria/negócio da família, 03 (6%) seguir carreira militar, 02 (4%) ainda não decidiram e 01 (2%) tem outro plano, mas não especificou.

Na turma de Administração, 13 (68%) concluintes querem prestar vestibular e continuar os estudos, seguidos por 11 (58%) que querem procurar emprego e estudar. Entre os demais resultados, encontramos estudantes que pretendem prestar vestibular e trabalhar e aqueles que querem procurar emprego, cada um com 09 (47%) respostas. Prestar concurso e trabalhar no serviço público foi a resposta apontada por 07 (37%) estudantes.

Além desses objetivos, os estudantes pretendem fazer um curso profissionalizante e ter uma vida melhor que a dos pais. Junto a esses propósitos, acrescentamos os discentes que ainda não decidiram o que querem fazer, cada um com 03 (16%) respostas. Seguir carreira militar é o objetivo de 02 (10%) concluintes, seguidos por 01 (5%) estudante que quer trabalhar por conta própria/negócio da família. Por último, 01 (5%) discente respondeu ter “outro plano”, mas não justificou a resposta.

Gráfico 17: Aspirações dos estudantes quando concluírem o curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Em relação às áreas e cursos de interesse, 16 (84%) estudantes da turma de Administração informaram o que pretendem fazer quando concluírem o curso, enquanto 02 (11%) não responderam e 01 (5%) não havia decidido ainda. Entre os resultados, destacamos

Área da saúde, quero cuidar de pessoa.

Biomedicina ou Biologia, é um curso que mais gostei.

Quero seguir a área da saúde, tenho duas opções, Farmácia ou Nutrição. Gosto da área da saúde desde pequena, e lido com um problema de saúde (diabetes tipo 1) que me fez mais ainda querer essa área. É a única que me identifico.

Na área da saúde ou na área da Administração.

Quando os estudantes mencionam suas áreas e cursos de interesse, chama a atenção a diversidade de graduações citadas. Na maioria das respostas, o interesse dos discentes não se relaciona à área e curso que estão estudando. Um dos concluintes sinaliza que a atração pela área escolhida adveio de vivências pessoais que despertou essa curiosidade de estudar a saúde. Entendemos que eles desenvolvem aptidões diversas que não se limitam às áreas dos cursos, ofertados em função das potencialidades da região.

Uma parte dos concluintes mostrou-se interessada em cursar Química, Ciência da Computação, cursos na área da Educação, Psicologia, Nutrição e Educação Física, com as seguintes justificativas:

Pois acho muito interessante (Ciência da Computação).

Porque tenho interesse (Educação).

[sic] me identifico (Psicologia).

Porque almejo fazer o concurso da PRF Brasil depois do ensino superior (Nutrição e Educação Física).

Química.

Química.

Área da Nutrição.

Outros estão na dúvida entre Psicologia e Educação Física; Filosofia ou Administração; Administração, Arquitetura ou Direito:

Queria psicologia, mas não tenho condições [sic] então vou fazer [sic] ed.física.

Pretendo adentrar na universidade e [sic] consegui um emprego pelo menos de meio período, meus pais não tem condições de sustentar fora (Filosofia ou Administração).

A área em que eu tiver possibilidade, irei fazer, principalmente em Administração, Arquitetura ou Direito.

A dúvida entre uma graduação ou outra é marcada por um ajuste de possibilidades e, assim, uma parte deles mostra como vai construindo os planos para o futuro. Pelas respostas informadas, concluímos que os discentes reconhecem a existência de certos limites, seja pela falta de recursos da família, seja pela análise das condições objetivas de atingir a pontuação necessária para acessar uma vaga, conforme sua primeira opção de escolha. Mencionado como uma das opções de interesse, o curso de Administração é citado por uma parte dos estudantes que considera a possibilidade de verticalizar para a mesma área do curso de ensino médio integrado. Ressaltamos, inclusive, que essa graduação é ofertada no *campus*.

Considerando a análise de Teixeira (2021, p. 128), relativa ao interior da Bahia,

O quadro de pretensões nos faz refletir sobre a oferta de cursos de educação profissional e os projetos de futuro dos alunos. A oferta de cursos numa instituição, ou até mesmo num município dificilmente contemplará a diversidade de preferências individuais levando-os a fazer ajustes de possibilidades.

Além dessas situações, encontramos um estudante indeciso sobre áreas e cursos de interesse: “não sei, não decidi ainda”. Em outra situação, identificamos um estudante com pretensão de trabalhar na área de formação do curso “porém, se não for possível, será o que encontrar no momento”. O último caso é de um discente decidido a ingressar no ensino superior na mesma área de formação do curso que estava concluindo, que é Administração.

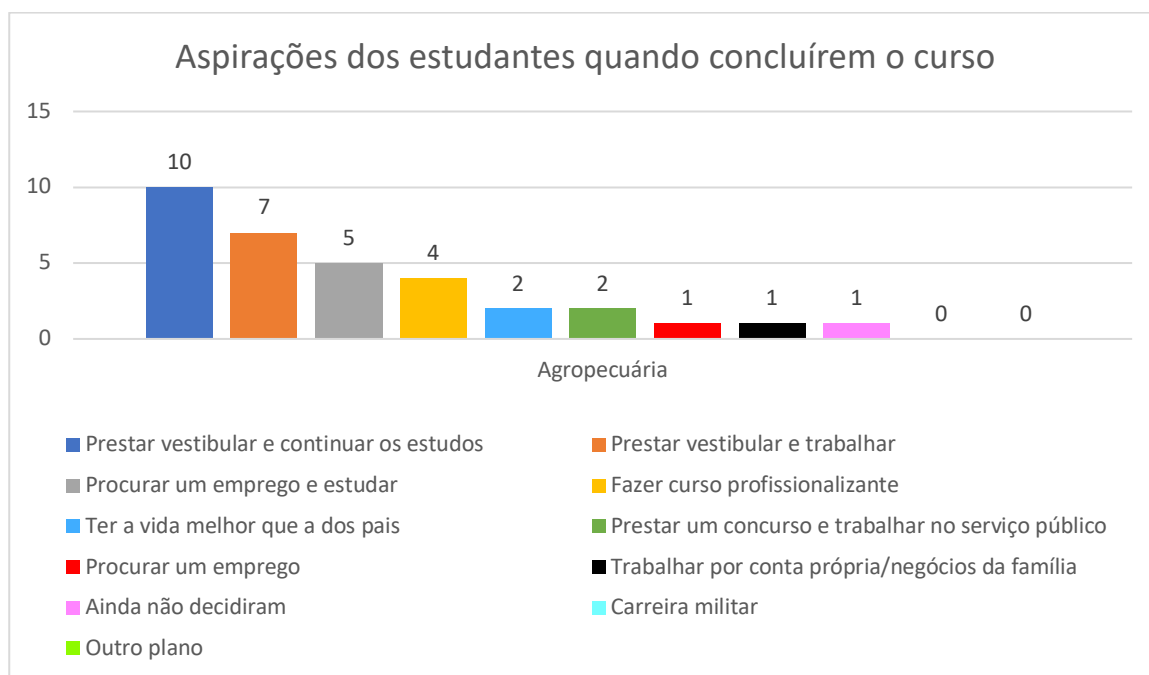
Ainda que a maioria dos estudantes demonstre interesse por cursos diferentes de Administração, uma parte deles organiza seus planos de futuro considerando a formação no ensino médio integrado, seja trabalhando, seja prosseguindo no ensino superior. Nesse sentido, Prado (2017, p. 102), analisando o IFMA, argumenta que

Alguns estudantes tentaram estabelecer uma relação entre a área de atuação do curso técnico e o que seria a sua extensão em nível superior. Os alunos da turma MA viam o curso de Engenharia Ambiental, como sendo afim do curso técnico em Meio Ambiente, o que faria, certa forma, que eles continuassem “na mesma área”. Os alunos da turma AQ não fizeram quase nenhuma menção a cursos superiores que fossem afins a formação recebida no curso técnico de Aquicultura. Apenas o curso de Oceanografia foi citado de forma pontual como um curso afim a atual área de formação.

Já na turma de Agropecuária, encontramos 10 (59%) estudantes que pretendem prestar vestibular e continuar os estudos quando concluírem o curso. Entre outros interesses, 07 (41%) concluintes pretendem prestar vestibular e trabalhar, 05 (29%) procurar um emprego e estudar e 04 (23%) fazer um curso profissionalizante.

Ter uma vida melhor que a dos pais e prestar um concurso para trabalhar no serviço público são as aspirações de 02 (12%) discentes em cada caso. Além de trabalhar por conta própria/negócio da família, procurar um emprego é o propósito de 01 (6%) estudante em cada uma das escolhas citadas. Na resposta seguinte, identificamos 01 (6%) estudante que ainda não decidiu o que irá fazer quando concluir o curso.

Gráfico 18: Aspirações dos estudantes quando concluírem o curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Nessa turma, as áreas de formação, cursos e outros interesses foram informados por 14 (82%) estudantes, enquanto 03 (18%) estão indecisos. Ressaltamos que uma parte dos discentes de Agropecuária se interessa por cursos na área da saúde. Com respostas mais específicas, encontramos concluintes decididos a cursar Medicina e Odontologia:

Saúde. Porque a humanidade precisa de cuidados.

Na área da saúde. Porque é meu sonho e admiro muito.

Medicina.

Odontologia, me identifico bem.

Com interesses distintos, encontramos estudantes interessados em cursar Medicina Veterinária, Arquitetura, Engenharia da Computação, Educação física, Moda e Cinema.

Porque gosto (Medicina Veterinária).

[sic] me identifico com a área (Arquitetura).

Faculdade: engenharia da computação

Porque sempre quis esse curso (Educação física).

Área que mais me identifiquei (Moda).

Gosto muito de cinema e audiovisual (Cinema).

Com interesse na área do curso, identificamos estudantes que responderam

Agropecuária, pois gosto muito da área.

Na área que eu estudo. [sic] Porque é o que gosto e quero fazer.

Indecisos quanto à escolha do curso, os estudantes da turma de Agropecuária compartilham as seguintes respostas:

Enfermagem ou Geografia, geografia [sic] pq apesar de eu ter [sic] mta dificuldade no início, eu comecei a me apaixonar por essa área.

Um emprego em qualquer área; estudar Matemática, provavelmente; por afinidade.

[sic] qualquer área, a que eu tiver oportunidade.

Não sei ainda.

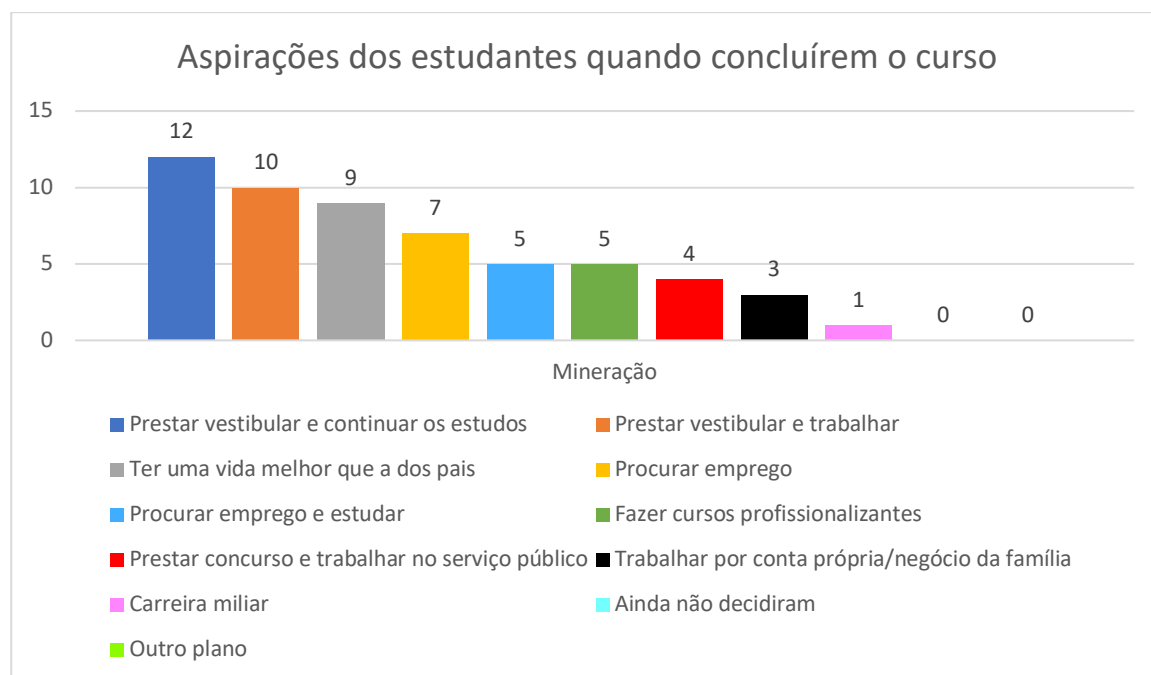
Ainda não sei.

Na turma de Mineração, 12 (67%) estudantes pretendem prestar vestibular e continuar os estudos quando concluírem o curso. Na sequência, 10 (55%) discentes escolheram prestar vestibular e trabalhar, enquanto 09 (50%) querem ter uma vida melhor que a dos pais e

07 (39%) procurar um emprego.

Ao concluírem o curso, 05 (28%) estudantes pretendem procurar um emprego e estudar e outros 05 (28%) querem fazer cursos profissionalizantes. Entre as aspirações futuras, 04 (22%) concluintes pretendem prestar um concurso e trabalhar no serviço público, 03 (17%) querem trabalhar por conta própria/negócio da família e 01 (5%) seguir carreira militar.

Gráfico 19: Aspirações dos estudantes quando concluírem o curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Sobre os cursos, áreas de formação e outras pretensões de interesse dos estudantes, 14 (78%) concluintes da turma de Mineração indicaram o que querem fazer quando se formarem, enquanto 03 (17%) estavam indecisos e 01 (5%) não respondeu. Entre os estudantes que informaram áreas e cursos que pretendem seguir, mostramos os interessados em cursar Direito:

Porque quero um dia ser PRF⁶¹.

Porque é o meu sonho.

É o curso que pretendo fazer por amar muito a área.

Além das formações citadas, encontramos estudantes decididos a cursar

Área da saúde, sempre gostei de ajudar as pessoas.

⁶¹ Polícia Rodoviária Federal – PRF.

Área da saúde, pois quero ajudar o próximo.

Observamos que a maioria das escolhas dos estudantes estão conectadas a carreiras tradicionais e consolidadas no mercado de trabalho. Além de justificarem essas escolhas pelas afinidades que têm, todas essas áreas e cursos citados têm ampla divulgação na sociedade. Avaliando esses fatores, os discentes visualizam ter acesso a mais oportunidades profissionais e carreiras promissoras financeiramente.

Outros discentes foram mais específicos e escolheram Odontologia e Medicina com interesse nos

Casos específicos de cirurgia cardiotorácica.

Quero Medicina, por que é meu sonho.

Odontologia.

Conforme as declarações a seguir, os concluintes indicaram o interesse em cursar Comunicação Social, Arquitetura, Engenharia, seguir carreira militar e Bacharelado em Física:

Afinal o que é o mundo sem conexão? (Comunicação Social).

Eu mesmo vejo que é uma área que me identifiquei (Arquitetura).

Gosto das técnicas e das formas em que equipamentos são criados (Engenharia).

Gosto da área (carreira militar).

Física (Bacharelado). Sempre teve uma curiosidade muito e um caráter mais científico, sempre querendo entender e descobrir mais coisas sobre um assunto ou algo. O aspecto da realidade que mais me causa fascínio é a natureza justificando assim minha escolha de ciência natural, já no que diz respeito [sic] a área das ciências, considero a área citada anteriormente [sic] de mais relevantes, sem menosprezar as outras [sic], e por fim ela junta dois aspectos que gosto muito que é a descrição da natureza e a capacidade descritiva da matemática.

Nas justificativas a seguir, um dos estudantes se mostrou indeciso e a outra parte deles manifestou uma preocupação maior com o trabalho, não mencionando qualquer curso ou área de seu interesse:

Continuarei a trabalhar. [sic] N sei. Ajudar meus pais e independência financeira.

Trabalhar como microempreendedora para ajudar nos gastos.

Estou decidindo.

Ao perguntarmos sobre áreas e cursos de interesse, uma parte dos estudantes dessa turma esbarra nas limitações que envolvem a falta de condições financeiras da família, assim como identificamos na turma de Administração. Nessa turma, uma parte dos concluintes cita a

necessidade de trabalhar para ajudar a família e, ao mesmo tempo, manter-se. A ideia de pensar em cursos de interesse fica em segundo plano. Na mesma direção, Prado (2017, p. 102) analisando os jovens estudantes do IFMA, esclarece que

Ao falarem de seus projetos para o futuro, um item é recorrente em suas falas: a preocupação em ajudar na renda familiar logo que estiverem aptos para trabalhar. Esse tom que aparece em seus discursos remete às condições sociais desses indivíduos que se encontram em um perfil de baixa renda, conforme dados levantados nos questionários.

Sobre os planos ao concluírem os cursos, os estudantes dos três cursos responderam uma questão aberta sobre suas expectativas ao finalizarem essa etapa de escolaridade, com liberdade para se expressarem com suas próprias palavras. A seguir, todas as respostas mencionadas serão apresentadas ao longo da análise dessa questão.

Na turma de Administração, 06 (31%) estudantes pretendem ingressar no ensino superior quando finalizarem o curso. Quanto às expectativas, eles querem:

Conseguir passar no Enem, ou, caso não passe, conseguir um emprego.

Passar no Enem, para ingressar na faculdade.

Primeiramente adentrar na universidade.

É o maior resultado na turma e revela que os concluintes priorizam a continuidade dos estudos diante de qualquer outra possibilidade. Parafraseando Sposito (2018, p. 9), a conclusão do ensino médio integrado representa o momento em que deslocamentos e transições mais se acentuam. Os planos para ingressar no ensino superior nos trazem as reflexões de Sposito (2018, p. 9) e Cardoso (2013, p. 300) sobre os trânsitos que esses jovens estudantes realizam em suas trajetórias escolares: a despedida da educação obrigatória e a intensificação da organização dos projetos de futuro.

Ao mesmo tempo, a discussão de Tommasi e Corrochano (2020, p. 354) junto às reflexões de Cardoso, (2013, p. 300) nos ajudam a compreender as expectativas de acesso ao ensino superior dos jovens estudantes do IFPI *Campus* Paulistana a partir do contexto social, histórico e político do nosso país. Fundamentando essas análises nos pesquisadores supramencionados, compreendemos que a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior teve o apoio de políticas públicas dos últimos vinte anos que declinaram como possibilidades e potencialidades nas trajetórias escolares de estudantes antes excluídos.

Em seguida, identificamos 04 (21%) estudantes que têm como expectativa ao finalizar o curso continuar estudando e trabalhar, exatamente nessa ordem. Respostas, como

“passar para o superior em Administração e buscar um emprego”, “ir estudar na UNIVASF⁶² e trabalhar” e “fazer uma faculdade e trabalhar” são alguns exemplos que demonstram a importância que eles dão aos estudos como um caminho para planejar o futuro.

Ao mesmo tempo, recorremos a Ribeiro e Macedo (2018, p. 119) para pontuar que trabalho e emprego, associados à educação, são temas de grande presença entre os jovens. Compreendendo o trabalho como uma das dimensões constitutivas da experiência juvenil brasileira, Tommasi e Corrochano (2020, p. 353) nos ajudam a entender os resultados encontrados na medida em que

[...] o trabalho e a busca por trabalho são realidades presentes nas trajetórias de um conjunto significativo deles e delas: 38,1% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos trabalhavam e 11,6% estudavam e trabalhavam no Brasil em 2019, sendo essa presença ainda mais intensa a partir dos 18 anos, para jovens de todos os segmentos sociais.

Embora apareça o interesse de trabalhar ao concluir o ensino médio integrado, mais uma vez os estudantes não abrem mão de continuar estudando. Portanto, os estudos permanecem como prioridade: primeiro estudar, depois trabalhar.

Para os 02 (11%) estudantes que planejam trabalhar e estudar, observamos que os estudos ainda estão colocados em uma posição importante. Apesar de mirarem no trabalho como primeira opção ao se formarem, os estudos não saem do campo de possibilidade deles.

Relevante informação para análise é o indicativo de 02 (11%) estudantes que querem seguir profissionalmente na área do curso que estão concluindo. Embora não apareça entre os maiores percentuais, esse resultado demonstra o interesse e a identificação de uma parcela dos estudantes com o curso. Para além dessa afinidade, podemos concluir que o curso mostrou um caminho e pode ajudar a amadurecer escolhas profissionais futuras dessa parcela de jovens.

Sobre os 02 (11%) concluintes que pretendem trabalhar imediatamente ao concluir o ensino médio integrado, destacamos respostas do tipo “arrumar emprego” e “conseguir um emprego”. Ainda que o percentual de respostas também não figure entre os maiores, esse resultado aponta que persiste uma parcela desses estudantes que tem como expectativa ao se formar o mercado de trabalho e não os estudos. Entre os últimos resultados, estão os estudantes que responderam “receber o diploma de ensino médio integrado”, “não sei” e, ainda, os que não responderam, cada um com 01 (5%) resposta.

Na turma de Agropecuária, 07 (40%) concluintes pretendem ingressar no ensino

⁶² Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

superior quando finalizarem o curso. “Entrar na faculdade que desejo”, “conseguir passar na faculdade que eu quero”, “caso eu não entre em faculdade, vou trabalhar” e “me formar e ir pra faculdade” são exemplos de respostas que caracterizam a escolha desse grupo de estudantes.

Além dos concluintes que pretendem trabalhar imediatamente, identificamos os que não responderam. Sobre as expectativas ao se formarem no curso, os discentes citaram “outras respostas”, tais como “buscar não torná-lo algo inútil diante da minha vida” e “usar tudo aquilo que aprendi no decorrer do curso”. Ressaltamos que cada uma dessas respostas foi mencionada por 02 (12%) estudantes.

Nessa turma, apresentamos os concluintes que pretendem trabalhar e estudar, continuar estudando e trabalhar, trabalhar na área e os que não sabem. Cada uma dessas respostas foi citada por 01 (6%) estudante. Não encontramos nesse curso discentes interessados apenas em se formar no ensino médio integrado.

Sobre os que responderam trabalhar e estudar, enumeramos respostas, como “encontrar logo um emprego, para poder me sustentar em outra cidade, fazendo minha faculdade, porque a faculdade que eu almejo, infelizmente não encontro aqui em Paulistana”. Entre os estudantes que pretendem estudar e trabalhar, destacamos respostas, como “passar no vestibular para Odontologia, me especializar, e trabalhar” e os que pretendem trabalhar na área exemplificamos com a resposta “conseguir emprego na área”.

Na turma de Mineração, 08 (45%) estudantes responderam que pretendem ingressar no ensino superior. Entre as respostas, listamos as seguintes:

Ir pra faculdade.

Fazer vestibular, ingressar na faculdade desenvolver uma carreira acadêmica e com isso tentar me estabelecer como uma pessoa de classe média.

Passar na UFMG⁶³.

Continuar estudando para passar em uma faculdade de Medicina.

[sic] me formar em uma faculdade.

Em seguida, 03 (17%) estudantes declararam não ter expectativas ao finalizar o curso. É a primeira vez que esse tipo de resposta aparece. Abaixo desse percentual destacamos 02 (11%) estudantes que esperam continuar estudando e trabalhar. Entre as respostas, enumeramos: “fazer faculdade e arranjar um emprego” e “conseguir ingressar em uma faculdade e arrumar um emprego”.

⁶³ Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Junto com os estudantes que pretendem trabalhar e estudar, identificamos os que aspiram trabalhar na área, trabalhar imediatamente, estudantes que não responderam e aqueles que informaram outras respostas que não se encaixam em nenhuma das que foram citadas. Cada uma dessas respostas foi mencionada por 01 (5%) estudante.

Entre os que responderam “trabalhar e estudar”, enumeramos justificativas, como “trabalho e estudo”. O estudante que pretende trabalhar na área destacou a importância de “ser um bom profissional nesta área”. Quanto aos que responderam “trabalhar imediatamente” destacamos a resposta “conseguir um emprego”. Entre os estudantes que informaram “outras respostas” citamos “ir embora” como perspectiva ao concluir o ensino médio integrado. Nesse curso, não encontramos estudantes com expectativas apenas de se formar no ensino médio integrado nem estudantes que não souberam responder.

Analisando os resultados dessa questão, a maioria dos estudantes em cada curso respondeu que seus planos envolvem ingressar no ensino superior tão logo se formem. Como informado inicialmente, a resposta foi espontânea, do tipo aberta; contudo, eles insistiram em citar o ensino superior em seus planos.

Essa resposta se alinha às da pergunta sobre o nível de escolaridade que os concluintes querem, cuja escolarização desejada na maioria das respostas corresponde à maioria das respostas citadas nessa questão (planos após a conclusão dos cursos). Portanto, quando um estudante responde que quer ser médico, “PRF” ou professor, ele conclui que, para conseguir tal profissão ou seguir determinada carreira, precisa estudar primeiro. Compreendemos que os estudos continuam fazendo parte de um planejamento dos concluintes a partir do encerramento dessa etapa escolar.

Em todos os cursos observamos que as expectativas de futuro ao se formarem estão concentradas em ingressar no ensino superior. O curso de Mineração é o que apresenta o maior percentual, seguido por Agropecuária e Administração. A maioria dos estudantes, no todo, busca a continuidade dos estudos, em especial o acesso ao ensino superior. Pelas respostas dadas, eles projetam uma mudança de vida, de classe social e de oportunidades que visualizam conseguir por meio dos estudos.

“Continuar estudando e trabalhar” foi a segunda resposta mais citada por todos os estudantes e o curso com o maior percentual de respostas foi o de Administração, seguido por Mineração e Agropecuária. Na sequência, “trabalhar imediatamente” tem o maior percentual de respostas no curso de Agropecuária, seguido por Administração e Mineração.

Assim como aponta Sposito (2018, p. 7), encontramos nesses resultados a demonstração de que o engajamento em atividades laborais é dimensão relevante na vida dos

estudantes pesquisados. Igualmente, as pesquisas de Prado (2017, p. 103) para o Maranhão e Teixeira (2021, p. 217) para a Bahia chamam a atenção para a importância do elemento trabalho na medida em que o consideram “parte da realidade dos jovens em quaisquer situações”.

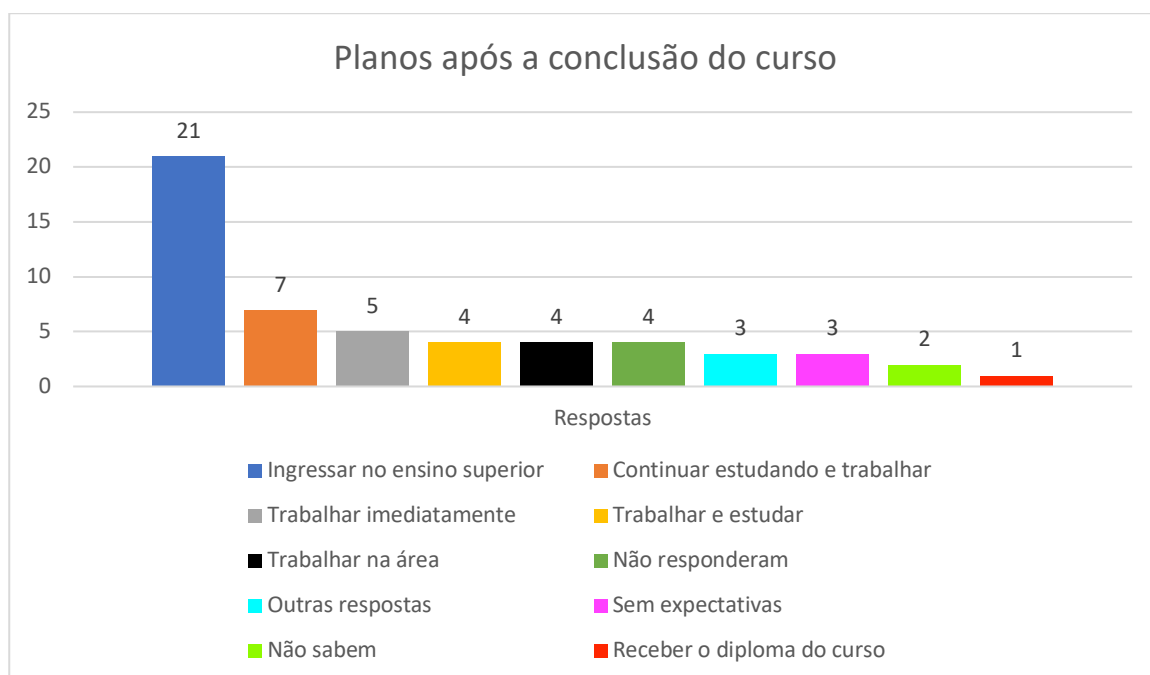
Especialmente na análise de Prado (2017, p. 103),

A inserção no mercado de trabalho logo após o término do ensino médio integrado e a possibilidade de assumir uma jornada dupla – de trabalho e estudo – são dois elementos presentes nos discursos dos alunos ao falarem das suas expectativas de futuro, dando indícios da falta de condições das famílias em assumirem mais uma etapa de escolarização sem a ajuda dos filhos. Os alunos estão diante da perspectiva de avanço nos estudos e da necessidade – às vezes com tom de responsabilidade – de intervenção no que diz respeito à situação socioeconômica de seus familiares.

A resposta “trabalhar e estudar” aparece com o maior percentual no curso de Administração, seguido por Agropecuária e Mineração. Com o mesmo percentual dessa categoria, aparecem os resultados dos estudantes que não responderam e daqueles que escolheram “trabalhar na área” como expectativa de futuro, com o maior percentual no curso de Administração, seguido por Agropecuária e Mineração.

Os resultados seguintes apresentam os estudantes que responderam não ter expectativas ao se formarem no ensino médio integrado e aqueles que pertencem à categoria que nomeamos “outras respostas”. Ambos os resultados possuem o mesmo percentual. Na sequência, listamos os resultados dos que não souberam responder e, por último, dos que pretendem apenas receber o diploma do curso ao se formarem.

Gráfico 20: Planos após a conclusão do curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Entre todas as respostas mencionadas pelos estudantes, identificamos a predominância de escolhas que envolvem os estudos como prioridade, sobretudo o interesse pelo ensino superior. À medida que uma parte deles almeja ingressar no ensino superior de imediato, dedicando-se exclusivamente aos estudos, outra parte busca conciliar a educação com o trabalho. Em conformidade com esses resultados, podemos visualizar que os estudos não saem do horizonte da maior parte dos estudantes em todos os cursos.

Em escala crescente, as respostas demonstram que estudar vem ocupando espaço em relação à urgência em trabalhar. Segundo os resultados, cada vez mais estudantes estão organizando seus planos para o futuro incluindo a educação em direção a caminhos com mais oportunidades. Ainda que em pequena parcela existam estudantes que priorizam o trabalho no momento em que concluem o curso, o maior percentual de respostas indica o crescente interesse dos jovens estudantes pelos estudos como forma de progredir e orientar suas expectativas futuras.

5.4.2 Satisfação com os cursos

Quanto ao grau de satisfação em relação aos cursos, o total de 20 (37%) estudantes respondeu que está satisfeito, 17 (32%) estão mais ou menos satisfeitos, 11 (20%) muito satisfeitos, 05 (9%) insatisfeitos e 01 (2%) muito insatisfeito. No geral, o grau de satisfação se sobressai em relação às demais respostas, considerando a soma dos satisfeitos em todos os graus, que é de 57%. Contudo, chama a atenção o percentual dos grupos insatisfeitos em todos os graus e dos mais ou menos satisfeitos, que perfaz 43%. Sem os “mais ou menos satisfeitos”, a taxa de insatisfeitos chega a 11%, ainda significativa.

Por curso, Administração apresenta 09 (48%) estudantes satisfeitos com o curso. Considerando esse grupo, 02 (22%) não justificaram. Entre as justificativas, destacamos aquelas relacionadas ao conhecimento obtido com o curso e sua relação com o mercado de trabalho:

Estou satisfeita, porque eu obtive muito conhecimento na área da administração que eu não sabia e que agora eu posso colocar em prática no meu dia-a-dia.

É um curso bom, que é útil no mercado de trabalho.

Com 05 (26%) respostas, identificamos os estudantes que consideram estar muito satisfeitos com o curso. Diante dos resultados dessa questão, os concluintes assinalam a qualidade do curso e/ou dos docentes e sua identificação com a área.

Melhor curso, melhores professores.

O curso supriu todas as minhas expectativas, os professores da área foram todos muito profissionais e passaram conhecimento com perfeição.

É uma curso que me identifico muito, gosto muito dessa área.

É a melhor escola. Foi melhor do que esperava.

A seguir, identificamos 05 (26%) estudantes que consideram estar mais ou menos satisfeitos com o curso. Nas justificativas, há aqueles que questionam a organização frente à pandemia, a pouca identificação com o curso escolhido.

Mais ou menos satisfeita pois durante o ano de 2020 foi complicado pra aprender, e as aulas, por começarem tarde, atrasou o término do ensino médio.

Não é um curso ruim, mas talvez muitas pessoas fazem por falta de opção mesmo.

Dentre todos os cursos que tinham disponível esse era o que eu mais me identificava.

Faltou visita técnica.

Na turma de Agropecuária, 08 (47%) estudantes avaliam estar satisfeitos com o curso. Entre as justificativas, destacamos aquelas relacionadas ao conhecimento obtido com o curso e sua proposta.

Tá de acordo com a proposta.

Deixa a desejar em aulas práticas e visitas técnicas.

Adquiri muito conhecimento.

Gosto da [sic] area porém não almejo seguir.

Sobre o nível de satisfação com o curso, 05 (29%) estudantes informaram estar muito satisfeitos. Com exceção de 01 estudante que não detalhou a resposta, compartilhamos as seguintes justificativas:

Porque sempre foi o que me identifiquei, e estou muito satisfeita em estudar nessa área.

Porque me surpreendi com o curso.

Em último lugar, 04 (24%) concluintes responderam estar mais ou menos satisfeitos

com o curso. Entre as respostas, enumeramos:

Não me identifico.

Quesitos e relações deveriam ser novamente avaliados.

Tem algumas coisas que não gosto.

Prefiro não explicar.

Na turma de Mineração, 08 (44%) concluintes estão mais ou menos satisfeitos com o curso. Ressalvando os 02 (25%) estudantes que não justificaram a resposta, as avaliações indicam que os estudantes não gostaram do curso e da área escolhida.

O curso tem um certo grau de qualidade, porém o [sic] unico ponto que me incomoda foi uma dissonância da [sic] ideia de integrado do curso, ou seja, o alinhamento entre a base comum [sic] (Ensi o médio) e a base do curso.

Gosto do curso, porém, não quero trabalhar na área.

Não estou me adaptando bem [sic] ao ead.

Bons professores, bons conteúdos, [sic] porém, cansativos.

Eu gosto do curso, porém acho um pouco complexo.

Não é o que quero pro futuro.

Em seguida, 05 (28%) estudantes consideram-se insatisfeitos. De acordo com os concluintes, o curso

É totalmente diferente do que ouvi falar.

Explicações superficiais (matérias do curso).

Não gostei do curso.

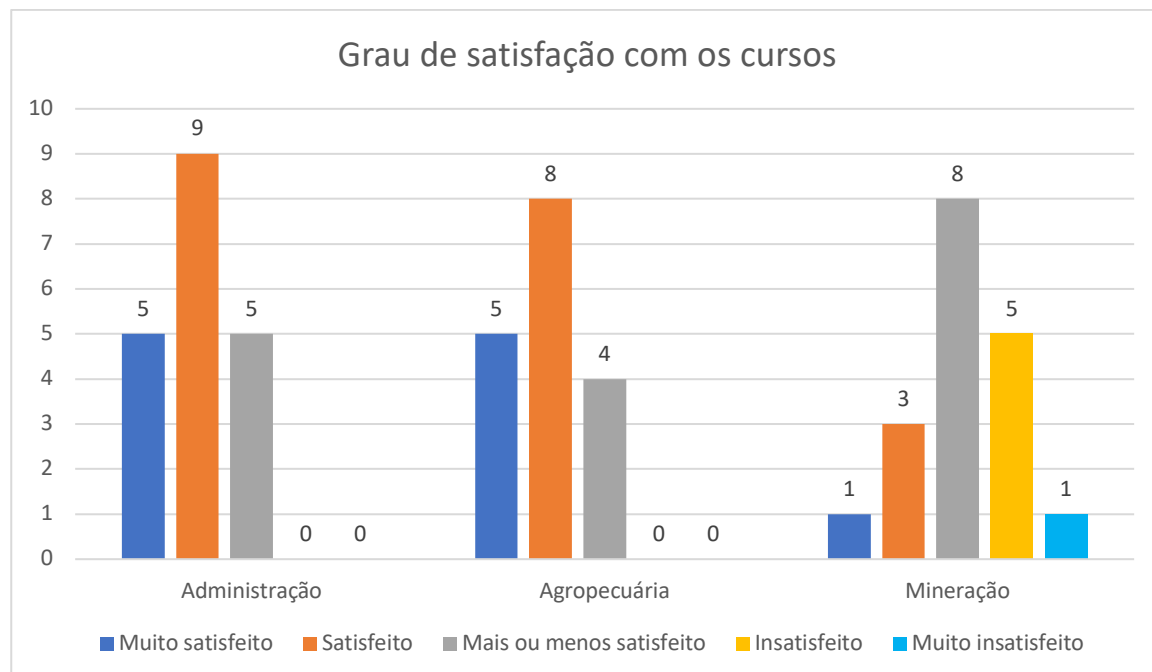
Não gosto de mineração.

Poucas aulas práticas e não sendo interdisciplinar.

Além dessas escolhas, identificamos 03 (16%) estudantes que estão satisfeitos com o curso. Entre as justificativas, enumeramos as declarações que consideram o curso “legal” ou então “no geral, ele bem estruturado. Eu aprendi muito em uma área que não sabia que era importante”

Entre os últimos resultados, temos, de um lado, 01 (6%) estudante que se considera muito satisfeito com o curso, cuja decisão de cursar Mineração se deu “por curiosidade e por ter marcado a minha vida”. Do outro, encontramos 01 (6%) discente muito insatisfeito. Como justificativa, respondeu “não sei.”

Gráfico 21: Grau de satisfação com os cursos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações dos questionários aplicados com os concluintes

Junto às respostas da questão anterior, observamos que os estudantes conseguiram expressar diferentes visões sobre os cursos ao serem perguntados se os indicariam a alguém. No geral, 48 (89%) indicariam seu curso a outras pessoas e 06 (11%) não.

Por curso, 19 (100%) estudantes de Administração indicariam seu curso a alguém, apesar da parcela que respondeu “mais ou menos satisfeito” na questão anterior. Com exceção de 01 (5%) concluinte que não explicou a resposta, apresentamos as seguintes justificativas, que se relacionam, sobretudo, ao mercado de trabalho e/ou à qualidade do curso:

É um curso que além de deixar você preparado pra o mercado de trabalho, é uma área que é usada em qualquer formação/trabalho, pois a administração no todo está inserida em qualquer profissão.

Porque dá para obter muito conhecimento e já sair pronto para o mercado de trabalho também.

Pois é um curso com uma área muito grande de trabalho.

A área de administração é muito ampla, pode-se dizer que abraça todos, aqueles com certeza ou não do que querem da carreira profissional.

Por ser um ótimo curso, muito útil para o mercado de trabalho.

Por ser bom e [sic] abragir várias áreas no mercado de trabalho.

Porque é um bom curso.

Para os estudantes dessa turma, Administração é um curso que oferece uma maior diversidade de oportunidades profissionais. Por abranger áreas diversas no mercado de trabalho, os discentes consideram que os conhecimentos na área de Administração têm utilidade prática e são necessários para qualquer profissão. Daí, eles compreendem que esse diploma pode ser um diferencial devido à versatilidade da formação.

Na turma de Agropecuária, 17 (100%) estudantes indicariam seu curso, com exceção de 01 (6%) concluinte que não justificou a resposta. Entre as justificativas, destacamos aquelas relacionadas à qualidade do curso, sua relação com o mercado de trabalho e a relação com o ensino superior.

É um bom curso e garante qualidade na educação.

Porque pode ofertar um trabalho no próprio lugar que mora, ou renda melhor na sua vida.

Querendo ou não, IFPI é referência.

Por [sic] quê é um excelente curso.

Caso essa pessoa tenha interesse em fazer alguma faculdade na mesma área já ajuda muito.

Além das respostas que ressaltam a qualidade do curso, a oportunidade de verticalização para a mesma área no ensino superior é citada por um concluinte. No caso de estudantes que pretendam prosseguir com os estudos no ensino superior em área afim à do curso de Agropecuária, vale ressaltar que o *campus* tem a opção do curso de Zootecnia. Entre outros motivos para indicar o curso que está concluindo, outro discente destacou a possibilidade de trabalhar onde mora, considerando as potencialidades da região para as atividades agropecuárias.

Quanto à turma de Mineração, 12 (67%) concluintes indicariam seu curso a outras pessoas. Excetuando 01 (8%) estudante que não justificou a resposta, os demais recomendariam. Vale ressaltar a ênfase dada à qualidade do curso e a relação com o mercado de trabalho.

Talvez se encaixe na área de algum colega meu.

Por mais que não seja uma área que eu queira trabalhar, é um bom curso, oferece boas oportunidades.

Essa pessoa fazer o curso é ir trabalhar nessa profissão.

Porque é bom, uma área de vasto conhecimento.

Por outro lado, 06 (33%) estudantes não indicariam seu curso a outras pessoas sob

as seguintes justificativas:

Não gostei muito.

Não, poucas aulas práticas.

Não sei.

[sic] pq nao gostei.

Não gosto de mineração.

Porque não gosto muito.

Em relação às outras turmas, Mineração foi a única em que parte dos estudantes mencionou que não indicaria o curso a outras pessoas. Nas demais turmas, 100% dos concluintes indicariam os cursos. Justificativas, como “não gosto de Mineração” e “porque não gosto muito” exemplificam essas motivações e indicam falta de afinidade. Provavelmente, essa parte dos discentes concluiu o ensino médio integrado por outros motivos, que não incluem a identificação com o curso.

5.4.3 Participação no Enem

Sobre a edição de 2020 do Enem, 53 (98%) estudantes se inscreveram no exame e também conseguiram a fazer a prova. Do total de estudantes pesquisados, 01 (2%) respondeu que não se inscreveu e, portanto, também não fez a prova.

Considerando o curso de Administração, 19 (100%) estudantes se inscreveram no Enem e também conseguiram a fazer a prova. No curso de Agropecuária, todos os 17 (100%) estudantes se inscreveram no Enem e também conseguiram a fazer a prova. No curso de Mineração, a situação foi um pouco diferente, pois 17 (94%) estudantes se inscreveram no Enem e também conseguiram a fazer a prova mas 01 (6%) deles não se inscreveu e, portanto, também não fez a prova.

Os resultados apresentados demonstram o forte interesse dos estudantes de continuar os estudos, especialmente em direção ao ensino superior. Mais que isso, a participação dos concluintes no exame indica que, mesmo nessa circunstância pandêmica, eles não desistiram dos seus propósitos, apesar de todas as dificuldades e incertezas advindas desse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação objetivou analisar a construção das expectativas de futuro dos estudantes do 3º ano do ensino médio integrado nos cursos de Administração, Agropecuária e Mineração do IFPI *Campus* Paulistana. A partir desse propósito, dialogou com os debates sobre a distribuição das oportunidades educacionais do ensino médio no Brasil; ensino médio, juventudes e mundo do trabalho e a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT.

Na primeira hipótese, consideramos que o Instituto Federal do Piauí *Campus* Paulistana é uma instituição de prestígio e boa reputação o que despertaria, a princípio, o interesse desses jovens estudantes pela escola. Ao perguntarmos sobre o principal motivo de escolha do IFPI, a credibilidade na instituição/reputação aparece em primeiro lugar, com 36 (67%) respostas do total da amostra.

Em primeiro lugar entre todas as respostas citadas, observamos que esse resultado está em consonância com a hipótese de que o IFPI *Campus* Paulistana é considerado uma escola de prestígio. Boa reputação, professores qualificados, estrutura física adequada e demais características citadas pelos estudantes no decorrer dessa pesquisa reafirmam as narrativas trazidas para fundamentar a hipótese relacionada ao prestígio escolar.

Na segunda hipótese, argumenta-se que as expectativas e projetos de futuro dos estudantes pesquisados podem ser ressignificados no decorrer dos cursos, movimentando-se em um campo de possibilidades que envolve o eixo da formação educacional, inserção no ensino superior e inserção profissional, sendo a inserção no ensino superior a principal expectativa deles. Ressaltamos que os resultados encontrados vão ao encontro dos questionamentos que me estimularam a propor essa pesquisa, confirmando a segunda hipótese.

Quanto às expectativas iniciais sobre os cursos, o resultado com o maior número de respostas demonstra uma preocupação dos estudantes com a formação, seguido pela inserção no ensino superior e, por fim, a inserção profissional. Por diferentes caminhos, mediados pelo curso, os discentes vão construindo suas expectativas de futuro.

Diante desses resultados, a organização das expectativas iniciais dos estudantes passa por esses três eixos, sendo a educação o principal. Eles querem trabalhar, mas não querem deixar de estudar. Podem até sacrificar algumas necessidades que têm, conciliando escola e trabalho, estudando primeiro para trabalhar depois ou trabalhando primeiro para estudar depois, mas a maioria dos estudantes não está disposta a sacrificar os estudos por qualquer trabalho.

Esse dilema até pode se apresentar na vida deles, mas a organização desses objetivos não tira a escola do horizonte dos concluintes.

Sobre os planos ao concluírem os cursos, observamos em todos os cursos que as expectativas estão concentradas em ingressar no ensino superior. O curso de Mineração é o que apresenta o maior percentual, seguido por Agropecuária e Administração. A maioria dos estudantes, no todo, busca a continuidade dos estudos, em especial o acesso ao ensino superior. Pelas respostas dadas, eles projetam uma mudança de vida, de classe social e de oportunidades que visualizam conseguir por meio dos estudos.

Ressaltamos que a diferença da geração de pais e filhos é muito marcante. Os estudantes pesquisados tiveram mais oportunidades educacionais que seus pais. Contudo, a baixa escolaridade dos responsáveis não os impedem de desejarem ir mais longe e continuarem estudando em busca de ampliar suas oportunidades educacionais e profissionais, inclusive através do acesso ao ensino superior.

Para pensar e analisar em futuros trabalhos, chamamos a atenção para outras questões que surgiram ao longo dessa pesquisa. Dentre elas, citamos os efeitos da reprovação na evasão escolar, acompanhamento da rotina escolar dos estudantes e caminhos que levam à reprovação, caso ocorram e etnografia da trajetória escolar dos discentes do ensino médio integrado, monitorando as situações de repetência e seus impactos na mudança de rumos e relação com a evasão escolar.

De forma complementar, seriam realizadas entrevistas em profundidade, a fim de mapear o perfil socioeconômico e a trajetória educacional pregressa (ensino fundamental) e atual dos concluintes, bem como identificar as motivações para o ingresso, critérios de escolha e expectativas de futuro. Dada a condição pandêmica pela qual atravessa o país, não foi possível aplicar outros instrumentos de pesquisa para analisar algumas questões que extrapolaram o alcance do questionário.

Esse trabalho vem somar-se às pesquisas sobre o ensino médio integrado na região Nordeste, mudando o eixo de reflexões e análises das regiões Sul e Sudeste. Conectada às pesquisas de Prado (2017) no Maranhão e Teixeira (2021) na Bahia, essa dissertação configura-se como mais um estudo da região Nordeste sobre trajetórias escolares que nos ajuda a entender que escola esses jovens estudantes concluintes querem.

A partir das “vozes” dos estudantes investigamos as expectativas, o que planejam para o futuro e o que eles esperam da escola. Igualmente importante foi observar toda a movimentação e as metamorfoses nas escolhas e decisões dos concluintes ao longo das trajetórias escolares no ensino médio integrado.

Marcado pelo processo de interiorização proposto pelo plano de expansão da Rede Federal, o IFPI de Paulistana exemplifica o alcance das políticas públicas dos últimos vinte anos. Ainda que persistam as dificuldades, tanto Paulistana quanto o território de desenvolvimento têm oportunidade de acessar todos os cursos ofertados nesse *campus*, especialmente os do ensino médio integrado.

Nessa perspectiva, são esses estudantes do semiárido piauiense, invisíveis na literatura acadêmica, que nos dizem muito sobre o que é o Brasil. Para os jovens estudantes pesquisados, eles querem oportunidades para estudar, trabalhar e acessar o ensino superior no curso que quiserem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, p. 19-54.

BAILEY, Frederick George. **Gifts and Poison: The Politics of Reputation**. New York: Shoken Books, 1971.

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BERENDS, Mark; ZOTTOLA, Genevieve C. Social perspectives on school choice. In: Berends, Mark et al. **Hand book of research on school choice**. New York: Routledge, 2009.

BERNARDIM, Márcio Luís; SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, nº 01, p. 211-234, Jan./Mar. 2016.

BITTAR, Marisa; SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Produção científica em dois periódicos da área de educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 655-674, nov. 2011.

BRASIL. Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba – CODEVASF. **Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Parnaíba – PLANAP: síntese executiva: Território Vale do Rio Guaribas/Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba – CODEVASF**. Brasília, DF: TDA Desenhos & Arte Ltda., 2006. Disponível em: < <https://www.codevasf.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/biblioteca-geral-rocha/publicacoes/publicacoes-editadas-pela-codevasf/planap> >. Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília/DF: 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial. Brasília, 25 de abril de 2007, Seção 1, p. 6.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas Captaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 17**. Brasília, DF, 23 de março de 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/MEC/2004/17.htm >. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005**. Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, crédito suplementar no valor global de R\$ 422.037.761,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11249.htm >. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm >. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm >. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm >. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> >. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> >. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de gestão do exercício de 2009**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192 >. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de avaliação do plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/relatplano.pdf> >. Acesso em: 28 abr. 2020.

em: < <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/jgzXVY4P9YMbxnwwRfT7y9g/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 24 set. 2021.

CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Juventudes e educação: escola e transições para a vida adulta no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Azougue editorial, 2014, p. 81-114.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?lang=pt> >. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cad. Pesquisa**, vol.41, n.142, pp. 246-266. 2011.

COSTA, Márcio da; PRADO, Ana Pires do; ROSISTOLATO, Rodrigo. "talvez se eu tivesse algum conhecimento...": caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. **Interseções [Rio de Janeiro] UERJ**, v. 14 n. 1, p. 165-193, jun. 2012.

COSTA, Marcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 39, p. 455-469, set./dez. 2008.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos. (Orgs.). **As bases conceituais na EPT**. 1ª ed., Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021, p. 13-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP, 2018, p. 125-149.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HOLME, Jennifer Jellison. Buying homes, buying schools: school choice and the social construction of school quality. **Harvard Educational Review**, Harvard Education Publishing Group, Cambridge, v. 72, n. 2, p. 177-205, jun./ago. 2002.

IDADOS. Relatório de Pesquisa: transição da escola para o trabalho. **iDados**, 2020. Disponível em: < <https://idados.id/wp-content/uploads/2020/06/Relat%C3%B3rio-Transi%C3%A7%C3%A3o-da-Escola-para-o-Trabalho.pdf> >. Acesso em: 02 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2014**. Teresina, PI, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024: construindo para o futuro**. Teresina, PI, 2020. Disponível em: < https://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024_-anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view >. Acesso em: 04 mai. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Relatório de autoavaliação institucional: campus Floriano**. Floriano, PI, 2017. Disponível em: < <https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/avaliacao-institucional/cpa-arquivo/relatorio-cpa-locais-2017/relatorio-local-cpa-campus-floriano.pdf> >. Acesso em: 14 mai. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Resolução CONSUP/IFPI nº 69, de 16 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015-2019). Disponível em: < <https://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional> >. Acesso em: 04 mai. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. Edital nº 133, de 20 de setembro de 2019. **Exame Classificatório 2020/1**. Disponível em: < https://selecao.ifpi.edu.br/media/exame-classificatorio-2020.1/arquivo/edital_2019-09-19.pdf >. Acesso em: 10 ago. 2021.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

LAGE, Giselle Carino; PRADO, Ana Pires do. Quero um futuro melhor: trajetórias de jovens do ensino médio. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 203-221, jan./abr. 2018.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dez. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 29 out. 2020.

LIMA, Camila Peres. **Análise das percepções de gestores e professores sobre as trajetórias e o futuro educacional dos alunos de uma escola municipal de Duque de Caxias**. 2021, 134 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria

Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Instituto Nacional do Semiárido – INSA. SILVA, Conceição de Maria de Sousa e; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luíza de; ALENCAR, Maria Tereza de; SILVA, Waldirene Alves Lopes da. (Org.). **Semiárido Piauiense: educação e contexto**. Campina Grande: 2010. Disponível em: < <https://portal.insa.gov.br/images/acervo-livros/Semiárido%20Piauiense%20Educação%20e%20Contexto.pdf> >. Acesso em: 14 mai. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 62, p. 749-772, jul.-set. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300749&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 12 out. 2020.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer. (Org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF/São Paulo, SP: Fundação Santillana/Moderna, 2011, p. 13-32.

PIAUI. CEPRO. **Piauí em números**. 11. ed. Teresina, 2019. Disponível em: < http://www.cepro.pi.gov.br/download/202001/CEPRO24_45c78f659a.pdf >. Acesso em: 20 mai. 2020.

PIAUI. Diretoria de Gestão de Pessoas. **Portaria nº 852, de 17 de março de 2020**. Disponível em: < http://www.ifpi.edu.br/coronavirus/reit_digep_2020_bes_edextra292.pdf >. Acesso em: 15 set. 2020.

PIAUI. Governo do estado. **Lei complementar nº 87, de 22 de agosto de 2007**. Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.seplan.pi.gov.br/ppt.php> >. Acesso em: 17 mai. 2020.

PIAUI. Governo do estado. **Lei nº 6.967, de 03 de abril de 2017**. Altera a lei complementar de 22 de agosto de 2007, que estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do estado do Piauí e dá outras Providências. Disponível em: < <http://www.seplan.pi.gov.br/ppt.php> >. Acesso em: 17 mai. 2020.

PRADO, Ruth Maria Moraes Oliveira. **Investigando trajetórias escolares na formação profissional técnica de nível médio: o caso do IFMA – Campus Maracanã**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, Dez. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400004&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 12 out. 2020.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. **Rev. Cien. Soc.**, Montevideo , v. 31, n. 42, p. 107-126, jun. 2018 .

RIST, Ray. On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (eds.) **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, p. 292-306, 1977.

RUMBERGER, Russel W.; LIM, Sun Ah. Why students drop out of school: a review of 25 years of research. **California Dropout Research Project**, Santa Barbara, n. 15, p. 1-85, oct. 2008. Disponível em: < http://cdrpsb.org/pubs_reports.htm>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DO PIAUÍ – SEPLAN. Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba – CODEVASF. **Cenários regionais do Piauí**: plano de ação para o desenvolvimento integrado da região dos cocais. Teresina, PI, 2004. Disponível em: < http://www.fao.org/tempref/GI/Reserved/FTP_FaoRlc/old/prior/desrural/regional/pdf/piaui.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos Avançados [online]**, v. 34, n. 99, p. 333-352, mai.-ago. 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ea/a/WXhh8DX9tfM5YYnPpbmqMTb/?lang=pt#>>. Acesso em 05 set. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 01-24, e170308, 2018.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. O debate sobre fluxo escolar no Brasil: breve retrospectiva. In: TAVARES JÚNIOR, Fernando. **Rendimento educacional no Brasil**. Juiz de Fora: Olps Gráfica, 2019.

TAVARES JUNIOR, Fernando. Pesquisa social em educação e o sucesso educacional no brasil. **Lua Nova**, São Paulo , n. 110, p. 133-154, ago. 2020 . Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452020000200133&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2020.

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. **Juventude, educação profissional e projetos de futuro**: trajetórias de mediação entre escola e trabalho. 2021, 300 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: < https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=utm_source=content&utm_medium=site-todos>. Acesso em: 12 mar. 2021.

TOMMASI, Livia de; CORROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo , v. 34, n. 99, p. 353-

372, ago. 2020. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200353&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 nov. 2020.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WHITE, Marlúcia Alves Secundo; OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de. O (In)sucesso escolar dos estudantes do PROEJA no espaço do IFS: construindo uma explicação de natureza sociológica. In: ARAÚJO, Judith Maria Daniel de; VALDEZ, Guiomar do Rosário Barros. (Orgs.). **PROEJA:** refletindo o cotidiano. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2012, p. 199-210.