

**FORMAÇÃO E PROJETO DE VIDA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**


TRAINING AND LIFE PROJECT FOR VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS

GEUID CAVALCANTE DA SILVA FILHO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, São Raimundo Nonato, PI, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-5651-0462>**ROSEMARY ROGGERO**

Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-3084-4979>**MARIA MILENA REGINA EULÁLIO CAVALCANTE**

Secretaria de Estado da Educação do Piauí, Teresina, PI, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-3084-4979>

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de analisar os projetos de vida dos alunos do ensino médio integrado à educação profissional a partir de dados de uma pesquisa feita com alunos do Instituto Federal do Piauí, Campus de São Raimundo Nonato, obtidos por meio da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas. O referencial teórico de análise é a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt com as obras como Adorno (1995, 2008) e autores brasileiros contemporâneos que realizam estudos com base no referencial frankfurtiano como Roggero (2010), Cohn (2008), Alves Júnior (2012) e Ramos-de-Oliveira (1994). As análises indicam que a maioria dos estudantes do ensino médio integrado à educação profissional têm projetos centrados no trabalho, estabilidade financeira e consumo, mas alguns deles apresentaram projetos de caráter altruísta (ou ético-morais), expressando uma contradição inerente à vida na sociedade capitalista contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: ensino médio; educação profissional integrada; juventude; projeto de vida.

ABSTRACT: This article aims to analyse vocational high school students' life projects. To this end, data were analysed from a survey carried out with management students from the Instituto Federal do Piauí, São Raimundo Nonato Campus, collected by a questionnaire with open and closed questions. The theoretical framework for this analysis is Frankfurt School's Critical Theory based on works such as Adorno (1995, 2008) and by contemporary Brazilian authors who carry out studies based on the Frankfurtian framework, such as: Roggero (2010), Cohn (2008), Alves Júnior (2012) and Ramos-de-Oliveira (1994). The analyses indicate that most vocational high school students have projects focused on work, financial stability and consumption, but some of them presented projects on an altruistic (or ethical-moral) character, expressing an inherent contradiction in life in contemporary capitalist society.

KEYWORDS: high school; vocational education; youth; life project.

INTRODUÇÃO

O modelo de ensino médio desenvolvido no país, com um currículo único para todos os estudantes, foi apontado como falido pelos formuladores e defensores desse *novo ensino médio*, instaurado a partir da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017). A solução apresentada por eles foi a diversificação dos currículos, para que os alunos pudessem escolher os seus percursos formativos de acordo com os seus interesses e os seus projetos de vida.

Ocorre que, na prática, a visão predominante em relação aos projetos de vida está próxima da escolha profissional. Será que ter um projeto de vida se restringe ao ato de escolher uma profissão? O projeto de vida diz respeito apenas aos interesses do indivíduo ou contempla algum tipo de compromisso com a coletividade? Estamos falando somente de adaptação ao modelo predominante sociedade? Essas dúvidas permeiam o processo de transformação do ensino médio que está em curso.

Quanto à relação entre a escolha dos percursos formativos (itinerários) e os projetos de vida, cabe refletir sobre possíveis semelhanças e/ou diferenças entre os itinerários das áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) ou do ensino técnico. Até que ponto essa escolha vai ser determinante para a definição dos projetos dos jovens estudantes?

É importante lembrar que essa articulação entre a formação geral básica e a formação técnica, que surge como um caminho (itinerário) do ensino médio como um todo, já está presente nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, oferecido na Rede Federal e em redes estaduais de ensino. O que conduz a uma reflexão sobre a influência dessa formação integrada na elaboração dos projetos de vida dos estudantes desses cursos.

Este estudo tem, assim, o objetivo geral de investigar sobre a influência da formação nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional na elaboração dos projetos de vida dos seus estudantes. Trata-se, portanto, de um estudo com caráter de pesquisa bibliográfica e de campo. Inicialmente, buscou-se o acesso à bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (Marconi e Lakatos, 2023). As leituras de livros, capítulos de livros, artigos científicos, dispositivos legais e relatórios de pesquisas permitiram ampliar a familiaridade com o tema e a delimitação mais precisa do problema da pesquisa e objetivos. Além disso, foram coletados dados “no próprio local onde os fenômenos ocorrem” (Marconi e Lakatos, 2023, p. 203), que no caso se trata do campus anteriormente citado, onde foram aplicados questionários estruturados, compostos por questões abertas e fechadas, com os estudantes do curso de Técnico em Administração na forma Integrada ao Ensino Médio.

Quanto à organização do texto, a primeira parte discute sobre o ensino médio e a elaboração de projetos de vida, apresentando conceitos e ideais que associam a fase da escolarização no ensino médio com o planejamento do futuro entre os estudantes; a segunda parte identifica os tipos de projetos de vida elaborados tanto por alunos do ensino médio regular como do ensino médio integrado à educação profissional e; os dados de uma pesquisa realizada com alunos do curso de Técnico em Administração, na forma integrada ao ensino médio, do IFPI – Campus São Raimundo Nonato, sobre os projetos de vida dos estudantes e, por fim, as contribuições da instituição para a elaboração desses projetos, são discutidas na terceira parte do artigo. Em seguida, são realizadas as considerações finais.

As discussões sobre projetos de vida foram inspiradas em autores como Damon (2009), Araújo; Arantes; Pinheiro (2020) e Machado (2000). O referencial teórico de análise é a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a partir de obras como as de Adorno (1995, 2008), Adorno e Horkheimer (1985), Marcuse (1973), e de autores brasileiros contemporâneos que realizam estudos com base no referencial frankfurtiano, como Roggero (2010), Cohn (2008), Alves Júnior (2012) e Ramos-de-Oliveira (1994).

O ENSINO MÉDIO E A ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA ENTRE OS ESTUDANTES

A preocupação com a elaboração de projetos de vida por parte dos estudantes do ensino médio tem sua importância, mas não se trata de um processo que pode se realizar com a utilização de fórmulas prontas, sem que se reflita sobre o próprio significado de ter um projeto e sobre o caráter social desses projetos. Além disso, não se pode desconsiderar o contexto social no qual esses jovens estão inseridos, a menos que as escolas estejam dispostas a renunciar ao seu papel proporcionar uma formação integral a esses alunos, ultrapassando a dimensão instrumental. Diante dessas questões, nos próximos parágrafos, discutimos as ideias de estudiosos da relação escola-juventude, de projetos de vida e da vida possível na sociedade capitalista contemporânea.

Weller (2014), uma das estudiosas do tema, considera que a fase da escolarização no ensino médio coincide com um período na qual os projetos de vida assumem uma centralidade para os jovens. Esses jovens, entre descobertas, emoções, ambivalências e conflitos (marcantes na vivência da juventude), chegariam a perguntas do tipo: “quem eu sou?”, “para onde eu vou?”, “qual rumo devo dar para minha vida?” (Dayrell e Carrano, 2014, p. 122). Questões que remeteriam à formação da identidade e a algum tipo de reflexão que os conduz a pensar a possibilidade de um projeto de vida dos mesmos.

Vislumbra-se, desse modo, uma forte articulação entre o processo de constituição da identidade e a construção de projetos de vida, conforme observam Araújo; Arantes; Pinheiro (2020), pois ambos requerem autoconhecimento e descentralização do *eu*. São processos correlatos, altamente imbricados. A identidade remeteria ao questionamento sobre quem somos e queremos ser, enquanto os projetos de vida estariam associados com o que queremos nos tornar e o porquê, o que tende a ir definindo possíveis rumos para a vida.

Sobre a importância de ter um projeto de vida, Araújo; Arantes; Pinheiro (2020) destacam que uma pessoa com projeto tem uma força que lhe dá impulso e direção. Ele funciona como uma bússola que orienta durante o seu desenvolvimento integral, na busca de um sentido de vida, atendendo ao objetivo de buscar, simultaneamente, a felicidade individual e coletiva. Os autores utilizam o termo *projeto vital*, uma tradução do termo *purpose*, adotado em trabalhos de William Damon¹, uma das principais referências mundiais dos estudos sobre esse tema, afirmando o seguinte:

¹ Estudioso do desenvolvimento humano, é professor do Centro de Pesquisas da Adolescência na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. Autor de extensa obra sobre desenvolvimento pessoal e compromisso moral em todas as etapas da vida.

O projeto vital pressupõe um desejo de fazer diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir com os outros, com a sociedade [...] é a razão por trás das metas e dos motivos imediatos que comanda a maior parte do comportamento diário (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2010, p. 12).

Damon (2009, p. 53) destaca que o projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é, ao mesmo tempo, significativo “para o eu” e gera consequências no mundo “além do eu”. Trata-se de uma espécie de objetivo, mas de longo alcance e mais estável do que objetivos mais simples e comuns (como sair em uma noite ou comprar alguma coisa) e que pode ajudar na busca pessoal de um sentido de vida, que vai além do aspecto pessoal.

Construir um projeto de vida requer, segundo Araújo; Arantes; Pinheiro (2020, p. 13), “que os jovens conheçam a si mesmos e ao universo que os rodeia, e que consigam identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes em seu contexto”. Esses jovens ganham condições de formular metas de longo prazo, que possam fazer diferença, quando analisam as possibilidades de atuação na realidade. Na perspectiva de Damon (2009):

O projeto vital leva à satisfação pessoal trazendo as pessoas para fora de si mesmas, fazendo-as se interessar por uma série de atividades absorventes. Pessoas com projetos vitais deixam de pensar nelas mesmas, tornando-se, em vez disso, fascinadas pelo trabalho ou pelo problema que têm em mãos. Enquanto mobilizam sua capacidade física e mental para chegar a uma solução, podem descobrir aptidões que jamais pensariam ter talentos não experimentados, novas habilidades, reservas de energia não explorada. Sentem uma onda de excitação enquanto se encaminham para os seus objetivos (Damon, 2009, p. 52).

Essa crença no poder dos projetos de vida, entretanto, pode não condizer com as condições existentes na sociedade capitalista contemporânea, onde os indivíduos são tratados “relativamente iguais, dotados com a mesma razão, como se fossem átomos desprovidos de qualidades” (Adorno, 2008, p. 104). Esses indivíduos são definidos por meio de sua autoconservação, decorrente da divisão do trabalho que culmina no processo social de dominação, conforme explicam Adorno e Horkheimer (1985). A autoconservação, que tem um caráter coercitivo, acaba por forçar a autoalienação dos indivíduos. E, a razão é abandonada, quando ela se automatiza diante da mera adaptação ao existente.

Atenta às relações entre os indivíduos nessa sociedade, Leccardi (2005) defende que o futuro da modernidade contemporânea é o futuro “indeterminado” e “indeterminável”, governado pelos riscos produzidos pelos próprios humanos, e que geram incerteza. Com isso, a ideia de futuro passou a ficar “marcada por um sentimento difuso de alarme, associado a uma sensação de impotência” (Leccardi, 2005, p. 43). Talvez, sempre tenha sido assim. Mas, a modernidade prometia alguma segurança. A ideia de projeto está associada a uma perspectiva de controle de algumas variáveis e de alguma segurança.

As incertezas que permeiam a ideia de futuro estão relacionadas com o tipo de sociedade predominante, marcada por uma “tendência pela qual a progressiva integração dos homens é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema” (Adorno, 2008, p. 124). Nessa sociedade, surge “um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais” (Marcuse, 1973, p. 32).

A experiência de viver nessa sociedade totalitária e manipuladora traz enormes dificuldades para que os indivíduos consigam planejar e agir. Roggero (2010), ao refletir sobre o pensamento de Adorno, concorda com o mesmo quando ele aponta a *crise da práxis*, experimentada por grande parte das pessoas no mundo contemporâneo. Sem saber o que fazer, sem ter referenciais para a ação concreta, predomina a estratégia da astúcia. Na vivência dessa crise e dessas contradições, nas mais diversas circunstâncias, “a consciência é impedida de emergir, enquanto a alienação se espraia pelas perspectivas de uma vida simulada pela práxis predominante na cultura que se desenvolve e se afirma sob a lógica do capital” (Roggero, 2010, p. 160).

Em relação à vida na *cultura que se afirma sob a lógica do capital*, presente na obra *Minima Moralia*, de Theodor Adorno, Alves Júnior (2012) observou que as reflexões sobre o que seria uma vida boa (no sentido de uma vida moralmente correta e bem realizada para os seres humanos) estão presentes no pensamento do autor frankfurtiano. A obra faz “um registro dessas pequenas (e das grandes) deformações da experiência individual” (Alves Júnior, 2012, p. 377), tanto no âmbito privado quanto na dinâmica das relações, que “[...] revelam um universo danificado de relações entre particulares” (Alves Júnior, 2012, p. 377). Ele destaca a afirmação de Adorno sobre a má universalidade da troca desigual capitalista que acabaria com toda relação particular que apresentasse diferenças reais diante do existente. A pretensão de realizar outra universalidade (com justa troca entre iguais) seria bloqueada, impedida de efetivar-se.

A vida danificada é a referência vivida e a condição substancial que dá o enquadramento que move as reflexões do pensador frankfurtiano.

Adorno não se cansa de mostrar como essa vida lesada, danificada, prejudicada, impregna de tal modo nossa experiência (pois é de nós que se trata, incluindo ele próprio) que a saída se apresenta como impossível [...]. No entanto, quando tudo se apresenta como impossível, o menor gesto que desate um dos nós da totalidade pode também desatar a irrupção do possível, daquilo que em Adorno aparece designado com termos como reconciliação e redenção (Cohn, 2008, p. 250-251).

Mesmo com o risco, a incerteza, a manipulação das necessidades e a imposição social (presentes nas discussões apresentadas anteriormente), entende-se que os projetos de vida não devem ser descartados e nem os seus valores negados (podem ser um dos desatadores de nós), pois estão presentes na vida dos jovens. Nesse sentido, Weller (2014, p. 136), afirma que a preparação para tomar os rumos da vida tem sentido para os jovens, ou pelo menos para uma parte deles, e que a escola, juntamente com a família, desempenha um importante papel no processo de elaboração desses projetos.

Diante dessas reflexões sobre a elaboração de projetos de vida, com toda a sua potencialidade e com os seus desafios e (im)possibilidades, torna-se importante conhecer as opiniões dos próprios jovens, estudantes do ensino médio regular e do ensino médio integrado à educação profissional, sobre os seus projetos de vida. A seção seguinte, por esse motivo, apresenta esse foco.

ENSINO MÉDIO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROJETOS DE VIDA DOS ESTUDANTES

A análise da relação entre educação e projetos de vida ganha um sentido mais amplo a partir do momento em que se busca compreender as perspectivas em relação à formação e à vida social que a fundamentam. Os objetivos atribuídos aos processos educacionais exercerão influência na definição dos tipos de projetos que os estudantes elaborarão. Por isso, torna-se necessário pensar sobre o tipo de formação que tem sido desenvolvida, os seus limites e as possibilidades de superação das contradições dos modelos educacionais vigentes.

Dentro dessa questão, cabe lembrar um dos questionamentos feitos a Adorno, sobre o *para onde a educação deve conduzir?*, para o qual ele deu a seguinte resposta: “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (Adorno, 1995, p. 143). E acrescenta que, por outro lado, “a educação também seria questionável se produzisse apenas pessoas bem ajustadas, pois fazendo apenas isso contribuiria para que a situação existente se impusesse naquilo que tem de pior” (Adorno, 1995, p. 144).

Apesar de não negar a importância da educação para a adaptação dos indivíduos à sociedade, Adorno (1995) destaca que a educação tem como principal compromisso a produção de uma consciência verdadeira. Isso se faz necessário, segundo ele, porque a realidade se tornou tão poderosa que se impõe aos homens, fazendo com que o processo de adaptação seja realizado de um modo automático. Dessa forma, a educação “teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (Adorno, 1995, p. 144).

É possível observar, entretanto, que não tem sido esse o caminho escolhido no âmbito das políticas educacionais predominantes na sociedade atual. Ainda assim, a ideia de uma educação para a emancipação tem se mantido viva, sobretudo em ambientes progressistas. Nesse sentido, Araújo; Arantes; Pinheiro (2020), ao discutir sobre a formação dos cidadãos contemporâneos, defendem que ela precisa considerar diferentes dimensões constituintes do ser humano, de modo que se possa construir valores, habilidades, atitudes e conhecimentos de forma articulada. Trata-se de um processo formativo que deveria culminar “em um modelo educativo que apoie crianças e jovens na construção de projetos de vida éticos, que visem transformar o mundo, e de habilidades necessárias para a vida no século XXI” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 12-13).

Esses processos formativos, e os seus efeitos em relação às vidas e visões de mundo dos jovens estudantes, podem ser melhor compreendidos com a análise das próprias manifestações dos alunos do ensino médio. No caso do presente trabalho, busca-se refletir tanto sobre os projetos de vida dos alunos do ensino médio regular, quanto os do ensino médio integrado à educação profissional, o que será feito a partir desse momento, quando serão apresentados os resultados de alguns trabalhos que deram voz aos jovens, para que pudessem falar sobre os seus projetos e suas expectativas em relação ao futuro.

O trabalho de Leão (2011), por exemplo, utilizou dados de uma pesquisa realizada no estado do Pará, onde os jovens estudantes do ensino médio se expressaram sobre os projetos de vida deles e a contribuição da escola para a realizá-los. A maioria dos alunos apresentou planos de prosseguir nos estudos após a conclusão do ensino médio, havendo “um quase consenso em

torno da escolarização superior” (Leão, 2011, p. 104), com o sentido da formação se reduzindo a “ter o diploma” (Leão, 2011, p. 104). A realização dos projetos de vida é tratada pelos jovens como uma conquista do indivíduo.

Por sua vez, Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015) pesquisaram sobre os projetos de vida de jovens estudantes de cinco estados, um em cada região do país (Pará, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso). Os resultados indicaram que a educação ocupa um lugar central nos projetos de vida daqueles jovens. “A maioria pretendia continuar os estudos no ensino superior, outros manifestaram interesse pela inserção no mundo do trabalho, com predominância do interesse pelo trabalho autônomo, ou ter o próprio negócio” (Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015, p. 181-184).

As perspectivas de futuro da maioria dos entrevistados têm um caráter individualista. Poucos estudantes declararam uma orientação social coletivista em seus projetos de vida, e sua busca principal era pela conquista de melhores condições de vida para eles mesmos e suas famílias, buscando alcançar uma mobilidade social.

Em outro trabalho, Klein e Arantes (2016) buscam identificar o significado que estudantes do ensino médio da cidade de São Paulo atribuíam às experiências escolares quando tinham em mente os seus projetos de vida. As autoras constataram que predominam os projetos com foco no vestibular e na continuidade dos estudos. Elas destacam, porém, que os estudantes enfatizaram de alguma maneira a importância do convívio social e da compreensão do mundo, proporcionados pela escola, dados que “apontam para uma concepção mais ampla das funções da escola, destacando sua função formativa, em uma perspectiva ética” (Klein e Arantes, 2016, p. 149).

A obra de Araújo; Arantes; Pinheiro (2020) revela dados de uma pesquisa feita com 560 jovens das cinco regiões brasileiras, com idades entre 15 e 19 anos. Os autores supramencionados buscaram identificar aspectos da identidade desses jovens, as mudanças que eles gostariam que ocorressem no mundo e suas projeções futuras, para tentar identificar seus projetos de vida. Foram categorizadas seis formas diferentes de projetos de vida, a partir das expressões desses jovens: projetos de vida frágeis, projetos de vida idealizados, projetos de vida centrados na família e no trabalho, projetos de vida centrados no trabalho, projetos de vida com intenções altruístas e projetos de vida centrados no consumo e na estabilidade financeira.

No caso dos projetos de vida centrados na família e no trabalho, os autores destacam que os jovens “[...] organizaram seus projetos de vida em torno da ideia de que a estabilidade financeira, obtida por meio do trabalho, é essencial para manter e apoiar a família” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 51). Predomina um sentimento de dever em relação à felicidade e bem-estar da família, que devem ser alcançados por meio do estabelecimento de metas que envolvem o trabalho árduo e o engajamento nos estudos.

Os projetos de vida centrados no trabalho são diferentes dos mencionados no parágrafo anterior, no sentido de que “o trabalho em si o principal objetivo da vida, e fonte de satisfação, felicidade e bem-estar” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 52), exigindo esforço e perseverança, e bastante vinculado aos estudos. Levar uma vida confortável no futuro também foi um dos tipos de projeto de vida apresentados pelos jovens (projetos de vida centrados no consumo e na estabilidade financeira), atribuindo “às conquistas financeiras a real fonte de felicidade e bem-estar” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 53).

A pesquisa identificou que em uma quantidade menos expressiva, os projetos de vida centrados em intenções altruístas em relação às outras pessoas e à sociedade, somados ao trabalho e à família. Trata-se de “[...] uma perspectiva moral por meio da qual esses jovens planejam impactar a sociedade com um trabalho voluntário ou profissional” (Araújo, Arantes; Pinheiro, 2020, p. 53), cujo valor central o “[...] cuidado com os outros” (Araújo, Arantes; Pinheiro, 2020, p. 54).

As pesquisas que envolvem a temática projetos de vida, apresentadas até aqui, ouvindo alunos do ensino médio regular mostram, predominantemente, a presença frequente de aspirações relacionadas com a escolarização, a inserção no mercado de trabalho, a estabilidade financeira, a mobilidade socioeconômica e o sustento da família. como descritos por Araújo; Arantes; Pinheiro (2020).

A necessidade do trabalho como fonte de sobrevivência, bem como os interesses de caráter consumista e a preocupação com o status social, contribui para que os projetos de vida dos jovens ouvidos nas pesquisas os coloquem numa perspectiva profissional, que, na perspectiva de Machado (2000), pode ser entendida como um suporte concreto que favorece a elaboração de projetos de vida. Mas, é importante, para esse autor, que “[...] a escolha profissional possa ser inserida em um cenário mais amplo, onde o elemento organizador parece ser justamente o projeto de vida de cada ser humano” (Machado, 2000, p. 28).

Damon (2009), ao refletir sobre os locais onde as pessoas podem encontrar um projeto vital na vida social, destaca que “o trabalho é um dos principais locais em que as pessoas encontram projeto vital” (Damon, 2009, p. 61), ressaltando que “as pessoas que têm um projeto vital no trabalho estão mais aptas a evitar o esgotamento² e permanecer comprometidas” (Damon, 2009, p. 61). Afirma também que os jovens que escolhem a carreira com base em projeto de vida resistem às armadilhas da falta de direcionamento.

As perspectivas altruístas ou éticas são mencionadas nos trabalhos de Klein e Arantes (2016), em poucos casos no trabalho de Leão (2011) e Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015). Na pesquisa de Araújo; Arantes; Pinheiro (2020), esse tipo de projeto foi apresentado por apenas 3,93% dos entrevistados. Realidade que levou os autores a considerar que “isso reforça a importância da educação como instituição fundamental para a formação ética, voltada para apoiar os jovens na construção de projetos de vida ético-morais, significativos para eles e para a sociedade na qual vivem” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 56).

O que explicaria a pouca ênfase nessa orientação social coletivista nos projetos de vida dos jovens estudantes que constam nos resultados dos estudos apresentados aqui? Por que os projetos chamados de *ético-morais* são mencionados por uma quantidade tão pequena de entrevistados nessas pesquisas? Seria uma mera escolha deles, ou seria preciso examinar mais a fundo os fatores que os levaram a essas escolhas? Entende-se, no âmbito deste trabalho, que é preciso entender melhor essa situação.

Sobre a questão da moral, Alves Júnior (2012) argumenta que, na perspectiva de Adorno, a doação e a reciprocidade estão no núcleo de toda relação genuinamente moral, mas que elas se encontrariam bloqueadas sistematicamente. Diante disso, Adorno se propôs a interrogar as razões do bloqueio dessa reciprocidade nas relações humanas, bem como as suas possíveis

² Naturalmente, essa questão do comprometimento e do esgotamento enfrentam o contexto relativo à economia, ao desemprego, à intensificação do trabalho, à segurança no trabalho e outros aspectos que tem afetado a todos e, talvez, em especial, os jovens.

saídas. Ele aponta para o risco de uma confiança irrefletida na interioridade como fonte moral e fundamento de uma agir moral autêntico. A possibilidade de ação moral teria, na visão de Adorno, “[...] certa margem de indeterminação na relação entre as tendências sociais coercitivas e motivações individuais” (Alves Júnior, 2012, p. 380).

No que se refere aos projetos de vida dos estudantes do ensino médio integrado, observa-se que eles apresentam semelhanças em relação aos que foram discutidos até aqui, de alunos do ensino médio regular. O foco nos projetos de cunho profissional e as dificuldades para a elaboração de projetos de caráter altruísta (ou ético-morais) estão presentes nas duas formas de oferta. Desse modo, na busca por possíveis aproximações e distanciamentos, apresentaremos em seguida os projetos de vida dos alunos do ensino médio integrado. Entre os trabalhos que investigaram sobre os anseios e expectativas desses estudantes em relação em relação ao futuro, e os projetos elaborados por eles, estão os de Feital (2011), Anjos (2013) e Pagno (2014).

A pesquisa desenvolvida por Feital (2011) trata das perspectivas de futuro profissional dos alunos concluintes dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, levando em consideração as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho ou prolongamento da formação escolar. Analisa os cursos do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) no Campus Juiz de Fora. O estudo envolveu alunos das terceiras séries (concluintes) dos cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio: Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica, Edificações, Informática e Metalurgia. Os resultados mostraram que todos os estudantes davam prioridade para o ingresso no ensino superior em seus projetos de vida. E consideravam, também, a possibilidade de trabalhar como técnicos nas áreas em que estavam se formando, como uma possibilidade a mais de atuação profissional.

Em outro estudo, Anjos (2013) analisou as expectativas dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Salinas, em relação à continuidade dos estudos e a inserção dos mesmos no mundo do trabalho. A pesquisa realizada teve como sujeitos os estudantes dos cursos técnicos em Agropecuária, Agroindústria e Informática. A autora ressalta que a maior parte dos alunos escolheu o curso buscando uma preparação para o prosseguimento nos estudos e cursar uma faculdade, mas que esses estudantes,

mesmo tendo feito a opção principalmente pelo Ensino Médio ofertado, também destacam a importância do curso técnico e acreditam que ele configura-se como um diferencial importante para a escolha, pois se mostra como ferramenta na abertura de possibilidades em se trabalhar na área num futuro próximo (Anjos, 2013, p. 63).

A parte técnica adquiriu importância para eles ao longo do curso. Apesar da formação profissionalizante não ter sido o atrativo para a maioria dos estudantes, a autora observou que “os estudantes acreditam que fazer o curso técnico de forma integrada ao Ensino Médio é um diferencial em sua formação” (Anjos, 2013, p. 65).

Em sua pesquisa, Pagno (2014) teve como um dos objetivos conhecer as expectativas dos estudantes do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Videira, em relação ao futuro profissional deles. Os estudantes que participaram da pesquisa eram alunos dos cursos de Agropecuária, Eletroeletrônica e Informática. A maioria

dos estudantes informou que não pretendia trabalhar na área do curso, ainda que considerassem a realização do curso e a formação adquirida como um referencial para buscar o primeiro emprego e conquistar um espaço no mercado de trabalho, e quase todos manifestaram interesse em continuar os estudos em nível superior.

Observa-se, tendo como referência as obras comentadas acima, que os alunos do ensino médio integrado à educação profissional, que participaram dessas pesquisas, encontram seu projeto de vida na continuidade dos estudos e na expectativa do ingresso no mercado de trabalho, assim como ocorreu nas pesquisas do ensino médio regular que foram trazidas anteriormente para a discussão neste artigo.

O fato do curso contemplar tanto a formação geral básica quanto a formação técnica leva os alunos a acreditarem que estão em uma posição de certa vantagem em relação aos alunos do ensino médio regular, pois podem escolher entre os dois caminhos: atuar como técnicos e/ou cursar o ensino superior. São projetos de caráter profissional, mas que podem ser inseridos em um cenário mais amplo, favorecendo a elaboração de projetos de vida, como refletiu Machado (2000).

A inexistência de projetos de qualquer tipo seria algo mais preocupante do que esse foco no profissional. O trabalho (e os estudos que levam a ele) é foco quando as pessoas querem encontrar seus projetos de vida na sociedade, segundo Damon (2009), de modo que se evite a falta de direcionamento por parte desses jovens.

Essa predominância de projetos de vida focados no trabalho pode estar relacionada com a própria função atribuída à escola na sociedade capitalista: a de socialização para o trabalho, conforme Fernández Enguita (1989). A escola de massas surge a partir da exigência de um novo tipo de trabalhador, que aceitasse trabalhar para os outros nas condições que lhes impusessem. Na perspectiva do autor, “era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e portanto nada mais seguro do que moldá-lo desde o momento de sua formação” (Fernández Enguita, 1989, p. 114). As instituições escolares irão atuar, a partir daquele período, no âmbito da disciplina material, com uma “organização da experiência escolar [...] que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria” (Fernández Enguita, 1989, p. 114).

As discussões realizadas nesta seção tiveram o propósito de identificar os tipos de projetos de vida dos jovens estudantes do ensino médio regular e do ensino médio integrado à educação profissional, e para isso foram trazidos resultados de estudos feitos por pesquisadores de diferentes regiões do país.

Na seção seguinte, analisaremos os projetos de vida de alunos do curso de Técnico em Administração, na forma integrada ao ensino médio, do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus São Raimundo Nonato, conhecer esses projetos e a influência da instituição escolar na elaboração dos mesmos. Os dados foram obtidos em uma pesquisa realizada no ano de 2017.

FORMAÇÃO E PROJETOS DE VIDA ENTRE OS ALUNOS DO CURSO DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO: ENTRE A ADAPTAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

Os dados que são apresentados foram obtidos em um estudo realizado em agosto de 2017, por meio da aplicação de um questionário com 90 (noventa) alunos das turmas de 1º, 2º e 3º ano do curso de Técnico em Administração, na forma integrada ao ensino médio, do IFPI,

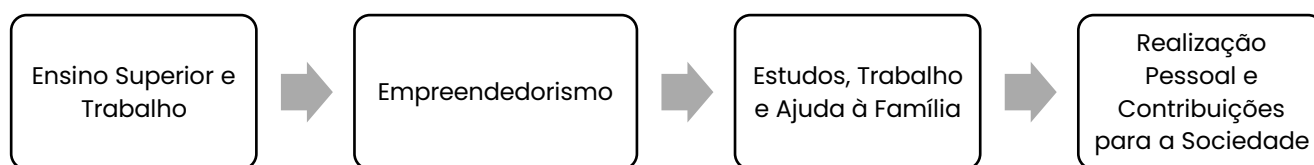
Campus de São Raimundo Nonato. Foram elaboradas 20 (vinte) questões, divididas em três blocos (Anexo A).

Queremos explicar que este estudo não foi submetido ao Comitê de Ética porque se trata de uma pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, conforme estabelece a Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016. O objetivo da coleta de dados foi esclarecido para os participantes. Por conseguinte, foi lido aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na sequência, todos os participantes concordaram participar da pesquisa.

O terceiro bloco de perguntas tratava das perspectivas dos estudantes em relação à formação no curso, seus projetos profissionais e projetos de vida (se tinham elaborado projetos profissionais e projetos de vida, quais contribuições acreditavam que a formação poderia dar para que conseguissem realizar esses projetos e sobre as contribuições na formação no IFPI para prosseguimento nos estudos, conquista do espaço profissional e outros aspectos da vida que não estivessem restritos ao âmbito do trabalho).

Com base nos depoimentos dos estudantes, os projetos de vida dos mesmos foram agrupados em quatro categorias: ensino superior e trabalho; empreendedorismo; estudos, trabalho e ajuda à família; realização pessoal e contribuições para a sociedade.

Figura 1 – Categorias Criadas para Análise dos Dados



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No que se refere à primeira categoria (Ensino Superior e Trabalho), os cursos superiores mais visados pelos estudantes eram os de Medicina e Direito. A realização do curso superior em Administração, ou áreas afins, desperta o interesse dos alunos mais como uma espécie de segunda opção, caso não consigam ingressar nos cursos em que tinham mais interesse. Parte considerável deles pretendia cursar o ensino superior e, ao mesmo tempo, atuar como Técnicos em Administração, como forma de poder custear as despesas no decorrer dos estudos. É o que podemos observar nos depoimentos abaixo:

O meu projeto de vida é a conclusão dos meus estudos, depois passar em um concurso. Eu queria ser um dentista, mas se não conseguir eu vou investir na administração (Excerto da resposta dada à pergunta 14 pelo Aluno 17).

Estudar outra coisa e trabalhar como téc. em Administração e depois quero poder auxiliar os dois cursos que eu fizer e trabalhar nas duas coisas (Excerto da resposta dada à pergunta 14, pela Aluna 31).

Os projetos relacionados com o empreendedorismo também estão presentes em muitas das respostas dadas pelos estudantes. Os conhecimentos da área de Administração são vistos por eles como um diferencial, inclusive nos casos dos alunos que pretendiam atuar em outras

profissões, depois de concluírem o ensino superior. É importante destacar, nesse sentido, que a relação entre a formação e o empreendedorismo está presente no Projeto Pedagógico, que inclui a atribuição de “[...] formar profissionais cidadãos empreendedores” (Brasil, 2015, p. 10). No perfil profissional do egresso consta que ele deve ser “[...] um profissional que atua de forma criativa, ética, empreendedora, consciente do impacto socioambiental e cultural de sua atividade” (Brasil, 2015, p. 11). O depoimento abaixo é um exemplo disso. A saber:

Me tornar um médico, pretendo cursar toda a faculdade de medicina, fazer mestrado e depois doutorado. Quero montar o meu próprio consultório para atender melhor as pessoas, para isso esse curso será essencial na melhor forma de administrar o meu negócio, me mostrando aonde devo seguir (Excerto da resposta dada à pergunta 14 pelo Aluno 26).

Em alguns casos, a continuidade dos estudos e a inserção profissional (via atuação como empregado, profissional liberal, servidor público ou empreendedor) está associada com a possibilidade de ajudar a família, como se observa nos depoimentos de duas alunas, apresentado logo abaixo:

Pretendo cursar faculdade, não sei com qual profissão ainda, pois tenho dúvidas. Mas depois disso, trabalhar para ajudar a minha família e me sentir feliz (Excerto da resposta dada à pergunta 14 pela Aluna 41).

Poder administrar a minha própria Empresa, ter lucro com isso e poder dar uma vida melhor para os meus pais (Excerto da resposta dada à pergunta 14 pela Aluna 29).

Os projetos elaborados pelos alunos não são muito diferentes dos que são apresentados nas pesquisas feitas por Feital (2011), Anjos (2013) e Pagno (2014). Mesmo com a possibilidade de ter uma formação técnica junto com a formação geral básica do ensino médio, o interesse maior dos estudantes do ensino médio integrado é pela continuidade dos estudos ensino superior. Mesmo que a formação técnica não seja desprezada por eles, é tida como uma segunda opção pela maioria.

Observa-se que os projetos elaborados pelos alunos do curso de Técnico em Administração, na forma integrada ao ensino médio, do IFPI, Campus de São Raimundo Nonato, podem ser identificados principalmente como projetos de vida centrados na família e no trabalho, projetos de vida centrados no trabalho e projetos de vida centrados no consumo e na estabilidade financeira, tomando como referência a classificação feita por Arantes; Araújo; Pinheiro (2020).

Apenas entre os estudantes do terceiro ano foi possível observar respostas em que os projetos de vida que estavam relacionados com possíveis contribuições para a sociedade como um todo, e não que beneficiassem apenas os próprios alunos ou os seus familiares (projetos de vida altruístas, na classificação dos autores citados no parágrafo anterior), como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Quero futuramente me formar em medicina veterinária e assim, poder abrir um centro de acolhimento de animais abandonados (Excerto da resposta dada à pergunta 14 pela Aluna 73).

(...) Eu pretendo trazer inovações por meios tecnológicos e ajudar a tornar o mundo mais interligado e dinâmico (Excerto da resposta dada à pergunta 14 pelo Aluno 88).

Em relação às contribuições do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e do IFPI, para a elaboração dos projetos de vida, os alunos deram muita ênfase a um suposto *olhar especial* de um administrador, quando comparado às pessoas que não tiveram essa formação. As respostas indicam que os estudantes percebem a dinâmica de funcionamento da sociedade, e das cobranças de adaptação por parte do indivíduo em relação às exigências do mundo do trabalho. Por isso, ao fazer referência aos conhecimentos da área da Administração, ressaltam que estes mostram possibilidades de se mover no mundo e formas de se organizar e planejar a vida. No Projeto Pedagógico do Curso já é possível observar essa inclinação a partir do objetivo do curso, que é oferecer uma formação que permita ao egresso “[...] ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 2015, p. 10).

A ideia do *olhar especial* do administrador demonstra que os jovens se inclinam (ou são encaminhados pela própria formação) para o sistema da administração total, que “reforçaria a harmonia dos interesses das pessoas e das empresas” (Marcuse, 1973, p. 51). Observa-se, nessa situação, que se trata de um conhecimento oferecido aos indivíduos no mundo administrado, buscando fazer com eles se identifiquem com o mercado.

É preciso aprender o que o mundo administrado espera que se aprenda, e o conteúdo desse conhecimento apresenta-se como “aprender para a vida”, numa forma que tende a escamotear ainda mais a realidade política e econômica que se apresenta para o indivíduo, porque identifica a vida ao mercado (Roggero, 2010, p. 207).

Os projetos de vida com caráter altruísta, mostrando uma inclinação dos jovens em direção às possíveis contribuições para a sociedade, foram identificados em menor quantidade do que os de viés profissional, como foi exposto anteriormente. Mas isso não significa que a formação de valores e a preocupação com os outros seja desprezada pelos alunos. Quando questionados sobre as contribuições do curso e da formação no IFPI para a vida desses estudantes, em aspectos além do profissional, eles destacaram que estavam aprendendo a conviver melhor com os outros e desenvolvendo uma melhor *conduta e caráter*.

O modo que os professores ministram e tratam de temas em sala de aulas, as palestras oferecidas em rodas de conversa... contribuiu até mesmo para um bom convívio em sociedade (Excerto da resposta dada à pergunta 14 pela Aluna 68).

O IFPI nos oferece não só conhecimentos profissionais, mas também nos prepara para a vida (pessoal), nos ensina a ser pessoas de bem e ajudar nossos companheiros (Excerto da resposta dada à pergunta 14 pela Aluna 76).

O ensino do instituto contribui bastante para a minha formação pessoal, pude construir uma mentalidade diferente do que tinha antes de estudar aqui. Trabalhar em equipe, respeitar, sobretudo o outro e defender seus direitos foi o mais aprendi aqui (Excerto da resposta dada à pergunta 14 pela Aluna 54).

Os projetos elaborados pelos estudantes sofrem influência da formação no curso, o que não significa que as outras influências (família, amigos, mídia, entre outros) possam ser desprezadas. As contradições expressas nesses projetos decorrem, de algum modo, das contradições da própria formação e da vida social. Ao mesmo tempo que os alunos reconhecem a importância que a formação exerce em relação às habilidades de adaptação à realidade, inclusive com uma espécie de visão privilegiada, típica de quem tem conhecimentos na área de Administração, eles também reconhecem as contribuições da formação para o aprendizado da convivência com os outros e o fortalecimento de condutas éticas. Talvez não possa ser de outra forma. As contradições são imanentes ao funcionamento de escolas e da sociedade como um todo.

Nesse sentido, Adorno (1995, p. 116), considerava que “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola”. De forma contraditória, ela pode reproduzir muitos pensamentos e comportamentos elaborados e difundidos a partir do seu exterior e, ao mesmo tempo, promover uma formação que se contraponha a isso. Na mesma direção, Ramos-de-Oliveira (1994), por sua vez, defende que, apesar de a escola carregar o peso de diversas “heranças, conscientes e inconscientes, de expressão subjetiva e objetiva, e embora contribua para a reprodução de injustas estruturas sociais, a escola, no entanto, é uma poderosa agência para a emancipação do homem” (Ramos-de-Oliveira, 1994, p. 137). Para o autor, a escola é ambígua porque é, acima de tudo, “uma realidade dialética” (Ramos-de-Oliveira, 1994, p. 137).

Trata-se de uma contradição das instituições educativas de modo geral, que são instigadas a atender às diversas demandas que são encaminhadas a elas na sociedade contemporânea, que ganha uma síntese nas reflexões de Roggero (2010), quando a mesma defende que o sistema educacional se vê cobrado no sentido de estar *atualizado*, e diante disso acaba ameaçado de ser descaracterizado como um lugar de possível resistência. Mas mesmo com toda a pressão, e com as críticas feitas à escola, em todos os níveis, no sentido de que ela tem servido mais aos interesses da dominação do que à possibilidade de sua superação, e diante de tantas demandas e expectativas são criadas em torno da escola, a autora entende que “a ideia de que a educação e seus produtos possam ser subsumidos pelo capital, não pode se constituir em elemento de paralisação de uma práxis emancipadora” (Roggero, 2010, p. 24).

CONSIDERAÇÃO FINAIS

As análises dos trabalhos apresentados neste artigo, assim como os dados obtidos na pesquisa com alunos do ensino médio integrado do IFPI, indicam que os projetos de vida (tanto dos alunos do ensino médio regular quanto dos que cursam integrado) são centrados no trabalho (ou na preparação para o trabalho), na estabilidade financeira e no consumismo, predominantemente. Em alguns casos associados com o sustento ou ajuda às famílias dos mesmos. O que se esperaria de instituições escolares que fazem parte de uma sociedade com forte poder de manipulação, no que se refere aos valores.

Apesar disso, a expectativa de que as escolas atuem e influenciem os jovens na elaboração de projetos altruístas, que visem contribuir para que se tenha relações sociais mais éticas e justas, ainda se mantém viva. A presença desse tipo de projetos nos estudos e dados discutidos mostraram que eles estão presentes entre os jovens, mesmo que em menor quantidade. Os que

não expressaram esse olhar, não significa que não o tenham, mas apenas que não este em primeiro plano.

A orientação para a elaboração de projetos de vida, ainda que no âmbito dos documentos oficiais possa estar alinhada com o pensamento dominante na sociedade capitalista, pode ser ressignificada com o trabalho educativo nas escolas. Mas, isso não será possível sem um esforço de identificar antes suas fissuras e pensar em caminhos que possam ser trilhados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVES JÚNIOR, D. G. Em que sentido podemos pretender uma “vida boa”? Reflexões a partir de *Minima Moralia*. **Princípios – Revista de Filosofia**, Natal, v. 19, n. 32, p. 369–392, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7577/5640>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

ANJOS, H. V. M. **A opção pelo ensino médio integrado**: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais, Campus Salinas. 142 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília.. Brasília, 2013.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida**: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, DE 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 28 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nível Médio em Administração na forma integrada.** Teresina: Mimeo, 2015, 50 f.

COHN, G. Alguns problemas de leitura e tradução de *Minima Moralia*. In: COHN, G. (Org.). **Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada** – Theodor W. Adorno. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008. p. 247–256.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** – como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução de Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101–133.

FEITAL, M. L. **Trabalho ou ensino superior? A educação profissional técnica integrada de nível médio no IF Sudeste MG-JF e as escolhas do concluinte.** 107 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2011.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KLEIN, A. M. e ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135–154, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56117/36234>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. 3ª Reimpr. São Paulo: Atlas, 2023.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial – O Homem Unidimensional.** Tradução de Giasone Rebuá. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

PAGNO, D. D. **Ensino médio integrado à educação profissional: percepções e expectativas dos estudantes.** 165 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. A Escola, Esse Mundo Estranho. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Petrópolis, : Vozes; São Carlos, : EDUFSCAR, 1994. p.121–138.

ROGGERO, R. **A vida simulada no capitalismo**: formação e trabalho na arquitetura. São Paulo: Letra e Voz, 2010.


WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-153

SOBRE AS AUTORAS

GEUID CAVALCANTE DA SILVA FILHO

Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) na área de disciplinas Pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus São Raimundo Nonato (IFPI). Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Licenciado em História e Pedagogia.

E-mail: geuidcavalcante@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5651-0462>

ROSEMARY ROGGERO

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui graduação em Letras. Atualmente exerce atividades de docência, orientação e pesquisa juntos ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos Educacionais (Mestrado Profissional) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).


E-mail: rosroggero@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3084-4979>

MARIA MILENA REGINA EULÁLIO CAVALCANTE

Mestranda em Química e Licenciatura em Química pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialização em Educação Especial. Professora de Química no Ensino Médio na Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI).

E-mail: milenaoulalio@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-1815-6545>

SOBRE ESTE ARTIGO

HISTÓRICO

Recebido em: 20/10/2024 | Aprovado em: 05/11/2024 | Publicado em: 21/11/2024

LICENCIAMENTO

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

COMO CITAR

SILVA FILHO, G. C. da S.; ROGGERO, R.; CAVALCANTE, M. M. R. E. Formação e projeto de vida de estudantes do ensino médio integrado à educação profissional. **Revista Formação**, v. 1, e002.

EDITOR RESPONSÁVEL

Jonathas de Paula Chaguri (UPE)

E-mail: jonathas.chaguri@upe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7525-9653>

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO****INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ****CAMPUS DE SÃO RAIMUNDO NONATO**

Este questionário faz parte de uma pesquisa do Mestrado Interinstitucional em Educação (MINTER) realizado pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em convênio com Instituto Federal do Piauí (IFPI), sobre a visão dos estudantes em relação à formação recebida no curso de Técnico em Administração na forma integrada ao ensino médio com os projetos profissionais e projetos de vida desses estudantes.

Suas respostas são importantes para a nossa pesquisa. Por isso, de antemão, agradecemos a sua valiosa colaboração e esclarecemos que o preenchimento não requer identificação e que as informações obtidas serão utilizadas somente no âmbito da pesquisa.

I – IDENTIFICAÇÃO

1) Em qual série do curso de Técnico em Administração na forma integrada ao Ensino Médio do IFPI – Campus São Raimundo Nonato você estuda?

- a) () 1ª série b) () 2ª série c) () 3ª série

2) Gênero:

- a) () Masculino b) () Feminino

3) Qual a sua idade?

- a) () menos de 14 anos c) () 15 anos e) () 17 anos
b) () 14 anos d) () 16 anos f) () mais de 17 anos

4) Qual a renda mensal da sua família?

- a) () Até 1 salário mínimo
- b) () 1 a 2 salários mínimos
- c) () 2 a 3 salários mínimos
- d) () 3 a 5 salários mínimos
- e) () 5 a 10 salários mínimos
- f) () mais de 10 salários mínimos

5) Qual o município onde a sua família mora?

- a) () Anísio de Abreu
- b) () Bonfim do Piauí
- c) () Caracol
- d) () Coronel José Dias
- e) () Dirceu Arcoverde
- f) () Dom Inocêncio
- g) () Fartura do Piauí
- h) () Guaribas
- i) () Jurema
- j) () São Braz do Piauí
- l) () São Lourenço do Piauí
- m) () São Raimundo Nonato
- n) () Várzea Branca
- o) () Campo Alegre de Lourdes/BA
- p) () Remanso/BA
- q) () Outra: _____

II – ESCOLARIZAÇÃO E OCUPAÇÃO DOS PAIS

6) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- a) () Não alfabetizado
- b) () Ensino Fundamental
- c) () Ensino Médio
- d) () Ensino Superior
- e) () Pós-graduação

7) Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- a) () Não alfabetizado c) () Ensino Médio e) () Pós-graduação
 b) () Ensino Fundamental d) () Ensino Superior

8) Em que função os seus pais trabalham? (Caso algum deles tenha falecido, ou esteja desempregado(a), indique isso na sua resposta).

a) pai: _____

b) mãe: _____

III – ESCOLARIZAÇÃO ANTERIOR DO ESTUDANTE/OPÇÃO PELO IFPI**9) Você cursou o Ensino Fundamental em:**

- a) () escola particular
 b) () escola pública
 c) () parte em escola pública e parte em escola particular
 d) () Outra: _____

10) Sobre a escolha do IFPI para estudar:

- a) () A decisão foi sua
 b) () Os seus pais decidiram e você teve que aceitar
 c) () A decisão foi em conjunto, entre você e os seus familiares
 d) () Outra: _____

11) Caso você tenha decidido estudar no IFPI, sozinho ou em acordo com os seus familiares, qual o principal motivo para você ter feito essa escolha?

- a) () Por oferecer um ensino gratuito e de qualidade
 b) () Por conta da credibilidade da instituição
 c) () Influência da família e/ou amigos e colegas

- d) () Só o IFPI oferece o curso que você queria fazer
- e) () Por causa da estrutura física
- f) () Porque o IFPI oferece benefícios (refeições, transporte e auxílio financeiro)
- g) () Outro: _____

12) Qual foi o motivo da opção pelo curso de Técnico em Administração, na forma integrada ao ensino médio?

- a) () Não tinha como escolher apenas o Ensino Médio, sem o Técnico.
- b) () Tinha interesse em ser Técnico em Administração e cursar o Ensino Médio ao mesmo tempo
- c) () O horário do curso era o mais conveniente para você
- d) () A escolha foi aleatória, pois não tinha muitas informações sobre os cursos oferecidos
- e) () Influência dos pais ou familiares
- f) () Tinha amigos que já faziam esse curso
- g) () Outro: _____

III – PERSPECTIVA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO, PROJETOS PROFISSIONAIS E PROJETOS DE VIDA

13) Como você avalia a formação que tem tido no curso de Técnico em Administração, na forma integrada ao ensino médio?

- a) () ótima b) () boa c) () regular () ruim

Por quê?

14) Você tem projetos profissionais e de vida para o período posterior à conclusão do seu curso? Se sim, quais?

15) De que maneira você acha que a formação no ensino médio integrado tem contribuído ou pode contribuir para ajudar você a concretizar projetos profissionais e projetos de vida?

16) Na sua opinião, a formação oferecida no ensino médio integrado do IFPI prepara você para prosseguir nos estudos e conquistar o espaço profissional que você busca?

- a) () Sim b) () Não c) () Não sei

Justifique essa resposta.

17) Você considera que a formação oferecida no ensino médio integrado do IFPI poderá contribuir para outros aspectos da sua vida, além do profissional?

- a) () Sim b) () Não c) () Não sei

Se sim, quais são esses fatores?

18) O que você mais gosta na experiência de estudar no IFPI?

19) O que você menos gosta na experiência de estudar no IFPI?

20) Você percebe alguma diferença entre a sua vivência escolar no IFPI e nas escolas onde havia estudado anteriormente?

a) () Sim () Não () Não sei

Caso tenha marcado "Sim", indique algumas dessas diferenças.

Agradecemos pela sua colaboração!