



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

VANIZA OLIVEIRA FREITAS

TÍTULO DO TRABALHO: A PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO
TÉCNICA E AS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DOS
ALUNOS DOS CURSOS INTEGRADOS DO INSTITUTO
FEDERAL FLUMINENSE *CAMPUS* MARICÁ

Rio de Janeiro

2026

VANIZA OLIVEIRA FREITAS

TÍTULO DO TRABALHO: A PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E AS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DOS ALUNOS DOS CURSOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE *CAMPUS* MARICÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dra. Gabriela Dias Bevilacqua.

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

F866 Freitas, Vaniza Oliveira

A percepção da formação técnica e as expectativas profissionais dos alunos dos cursos integrados do Instituto Federal Fluminense *Campus Maricá* / Vaniza Oliveira Freitas. – Rio de Janeiro, 2026.

202 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Gabriela Dias Bevilacqua.

1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Ensino médio integrado. 4. Ensino técnico. 5. Avaliação educacional. 6. Educação para o trabalho. I. Bevilacqua, Gabriela Dias. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 373.246

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



VANIZA OLIVEIRA FREITAS

A PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E AS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DOS ALUNOS DOS CURSOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE CAMPUS MARICÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 30 de abril de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Gabriela Dias Bevilacqua

Colégio Pedro II

Orientadora

Prof. Dr. Robson Costa de Castro

Colégio Pedro II

Prof. Dr. Danichi Hausen Mizoguchi

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2026



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



VANIZA OLIVEIRA FREITAS

A PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E AS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS
DOS ALUNOS DOS CURSOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL
FLUMINENSE *CAMPUS* MARICÁ

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de abril de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Gabriela Dias Bevilacqua

Colégio Pedro II

Orientadora

Prof. Dr. Robson Costa de Castro

Colégio Pedro II

Prof. Dr. Danichi Hausen Mizoguchi
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2026

À minha avó, em memória.

Exemplo de força, generosidade, sabedoria e amor. Nos gestos simples, nas palavras contidas e, muitas vezes, no silêncio, deixou lições profundas — daquelas que não se apagam e que, arrisco dizer, foram as mais marcantes que recebi.

AGRADECIMENTOS

À Oxalá, que me permitiu chegar até aqui, fortalecendo minha força e minha fé.

Aos meus guias, que sempre estão comigo e que nos momentos em que eu quis desistir – não foram pouco –, puseram-me de pé.

À minha mãe, cuja força silenciosa e orações me envolvem e protegem em todos os caminhos que percorro.

À minha companheira de vida, por ser porto seguro não somente durante este processo, mas em todos os momentos.

À minha orientadora, Dra. Gabriela Dias Bevilacqua.

Ao professor Dr. Robson Costa de Castro, por aceitar participar da composição da minha banca e por seus apontamentos sempre valiosos.

Ao professor Dr. Danichi Hausen Mizoguchi, cuja presença tem sido um alicerce constante e parte fundamental na minha trajetória acadêmica.

Ao professor Dr. Adjovanes Thadeu Silva de Almeida.

Ao professor Dr. Franscismar Rimoli Berquó.

Ao professor Leonardo José Lopes, colega de trabalho, cujas palavras de incentivo e ajuda, no momento mais crítico, foram fundamentais para que este trabalho se tornasse possível.

À Fátima, Isis e Mônica, que transcenderam o papel de colegas de mestrado para se tornarem verdadeiros pilares, força e inspiração nos momentos mais desafiadores.

A escrita e a pesquisa encontram-se em uma relação sem primado – a de destruição entre aquilo que há e a criação de tantos outros modos de existência. Eis a perspectiva daqueles que, eticamente distantes da tradição representativa da estabilidade das palavras e das coisas, acreditam que outros mundos são possíveis. Se é fato que o mundo já perdura muito, é preciso – nele, com ele e contra ele – pesquisar e escrever com a urgência de quem porta um bisturi.

(Danichi Hausen Mizoguchi, 2021)

RESUMO

FREITAS, Vaniza Oliveira. **A percepção da formação técnica e as expectativas profissionais dos alunos dos cursos integrados do Instituto Federal Fluminense *Campus* Maricá.** 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica e teve por objetivo geral analisar a percepção dos alunos concluintes, no ano de 2025, acerca dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo Instituto Federal Fluminense *Campus* Maricá, buscando compreender como avaliam sua formação e os diferentes aspectos que compõem o curso. Acredita-se que nesta fase do curso já se possui, de certo modo, uma visão mais abrangente e que as informações coletadas permitiram atingir os objetivos específicos, quais sejam: 1) analisar a relação entre a percepção da qualidade dos cursos e as expectativas profissionais dos alunos; 2) Investigar se os alunos percebem os cursos técnicos como estando alinhados às exigências profissionais necessárias à inserção no mundo do trabalho; 3) Identificar os desafios e particularidades da formação que podem constituir obstáculos à identificação com a profissão técnica e 4) Elaborar um instrumento de análise da percepção dos alunos acerca dos cursos técnicos integrados do IFFluminense *Campus* Maricá. A metodologia utilizada teve uma abordagem quanti-qualitativa, com estudo de caso, de caráter exploratório e mediante a aplicação de um questionário misto. Como proposta de produto educacional, foi construído um instrumento avaliativo padronizado – ferramenta que permite coletar informações de um determinado construto –, que levou em conta a percepção que os alunos têm dos cursos técnicos e suas expectativas profissionais. Como forma de validar esse instrumento, ou seja, constatar se realmente afere aquilo a que se propõe, foi utilizado o método de validação de conteúdo, que foi conduzida por juízes especialistas em educação, cujos julgamentos qualitativos subsidiaram o cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC), que atingiu 0,95 e, após ajustes, 0,99, além da realização de pré-teste para refinamento semântico dos itens. A consistência interna foi estimada pelo ômega de McDonald (Ω), com coeficientes variando entre 0,746 e 0,858. Os resultados apontam evidências iniciais satisfatórias de validade e precisão. A Escala de Percepção Discente de Curso Técnico Integrados (EPDCTI), como foi denominado o instrumento, contou com sete categorias avaliativas: matriz curricular, corpo docente, infraestrutura, suporte institucional, políticas de atendimento ao discente, expectativas profissionais e sugestões/avaliação geral. A pesquisa evidenciou tanto os aspectos que precisam de atenção quanto os pontos fortes dos cursos integrados do IFFluminense *Campus* Maricá. Ao reunir as percepções dos estudantes, forneceu indícios concretos sobre o que funciona bem e sobre o que ainda demanda revisão, reforçando a necessidade de que as experiências e avaliações dos alunos sejam efetivamente consideradas nos processos decisórios e no aprimoramento da qualidade do curso e da própria instituição.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Avaliação de Curso, Cursos técnicos, Formação para o trabalho.

ABSTRACT

FREITAS, Vaniza Oliveira. **The perception of technical training and professional expectations of students in integrated courses at the Instituto Federal Fluminense *Campus Maricá***. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

This research was developed within the scope of the Postgraduate Program in Professional and Technological Education and had the general objective of analyzing the perception of graduating students, in the year 2025, regarding the integrated technical courses offered by the Federal Institute of Fluminense, Maricá Campus, seeking to understand how they evaluate their training and the different aspects that make up the course. It is believed that at this stage of the course, a more comprehensive vision is already possessed, and that the information collected allowed the specific objectives to be achieved, namely: 1) to analyze the relationship between the perception of the quality of the courses and the professional expectations of the students; 2) to investigate whether students perceive the technical courses as being aligned with the professional requirements necessary for insertion into the world of work; 3) to identify the challenges and particularities of the training that may constitute obstacles to identification with the technical profession; and 4) to develop an instrument for analyzing students' perception of the integrated technical courses at IFFluminense Maricá Campus. The methodology employed a mixed-methods approach (quantitative and qualitative), using a case study methodology of an exploratory nature and employing a mixed-methods questionnaire. As a proposed educational product, a standardized assessment instrument was developed – a tool that allows for the collection of information on a specific construct – taking into account students' perceptions of technical courses and their professional expectations. To validate this instrument, i.e., to verify if it truly measures its intended purpose, the content validation method was used. This was conducted by expert judges in education, whose qualitative judgments supported the calculation of the Content Validity Index (CVI), which reached 0.95 and, after adjustments, 0.99. A pre-test was also conducted to refine the semantic content of the items. Internal consistency was estimated using McDonald's omega (Ω), with coefficients ranging from 0.746 to 0.858. The results indicate satisfactory initial evidence of validity and reliability. The Student Perception Scale for Integrated Technical Courses (EPDCTI), as the instrument was named, had seven evaluative categories: curriculum, faculty, infrastructure, institutional support, student support policies, professional expectations, and suggestions/overall evaluation. The research highlighted both the aspects that need attention and the strengths of the integrated courses at IFFluminense Campus Maricá. By gathering student perceptions, it provided concrete evidence of what works well and what still requires revision, reinforcing the need for student experiences and evaluations to be effectively considered in decision-making processes and in improving the quality of the course and the institution itself.

Keywords: Integrated high school, Course evaluation, Technical courses, Training for work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Escola de Aprendizes e Artífices de Campos	22
Figura 2- Sede definitiva do IFFluminense Campus Maricá.....	26
Figura 3- IFFluminense Campus Maricá.....	27
Figura 4- Mapa dos Campi do IFFluminense.....	28
Figura 5 - Exemplo de como foi as perguntas do questionário para os juízes	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução do número de vagas e de ingressantes em todo o IFFluminense no período de 2017-2024.....	34
Gráfico 2- Evolução do número de vagas e ingressantes nos cursos técnicos do IFFluminense Campus Maricá – no período de 2017- 2024	35
Gráfico 3- Idade dos alunos concluintes dos cursos técnicos integrados do IFFluminense Campus Maricá -2025	73
Gráfico 4- Sexo atribuído ao respondente em seu nascimento/ IFFluminense Campus Maricá - 2025	74
Gráfico 5- Autodeclaração dos respondentes em relação à cor/raça /IFFluminense Campus Maricá – 2025.....	74
Gráfico 6- O que mais influenciou os alunos na escolha do curso / IFFluminense Campus Maricá - 2025.....	75
Gráfico 7- Resposta dos participantes sobre possuir ou não vínculo empregatício/ IFFluminense Campus Maricá- 2025	76
Gráfico 8 - Renda familiar dos participantes/ IFFluminense Campus Maricá- 2025.....	77
Gráfico 9- Profissões dos pais dos respondentes/ IFFluminense Campus Maricá - 2025.....	77
Gráfico 10- Profissões das mães dos respondentes/ IFFluminense Campus Maricá - 2025	78
Gráfico 11- Escolarização dos pais e das mães dos respondentes/ IFFluminense Campus Maricá -2025	79
Gráfico 12- Percepção dos alunos sobre a articulação entre disciplinas técnicas e as do núcleo comum/ IFFluminense Campus Maricá - 2025	80
Gráfico 13- Percepção dos alunos sobre o apoio docente em dificuldades acadêmicas/ IFFluminense Campus Maricá -2025	81
Gráfico 14- Percepção dos alunos sobre a disponibilidade e adequação dos laboratórios às disciplinas técnicas/IFFluminense Campus Maricá - 2025	83
Gráfico 15- Percepção dos alunos sobre a disponibilidade da Direção Geral para ouvir e atender às demandas/IFFluminense Campus Maricá - 2025.....	84
Gráfico 16- Percepção dos alunos sobre a disponibilidade e acessibilidade do NAPNE /IFFluminense Campus Maricá- 2025	86
Gráfico 17- Expectativa dos estudantes quanto às oportunidades profissionais na área técnica/ IFFluminense Campus Maricá - 2025	87
Gráfico 18- Comparação das expectativas profissionais dos estudantes antes de ingressar no	

curso e durante o curso/ IFFluminense Campus Maricá - 2025	88
Gráfico 19- Interesse em cursar o ensino superior no mesmo eixo tecnológico da formação técnica/IFFluminense Campus Maricá - 2025	90
Gráfico 20- Percepção da vantagem do EMI em relação ao Ensino Médio regular para inserção no mundo do trabalho/ IFFluminense Campus Maricá - 2025	91
Gráfico 21- Satisfação geral com a qualidade do curso/IFFluminense Campus Maricá - 2025	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Sugestão dos itens pouco relevantes para alcançar o nível bastante ou altamente relevante.....	59
Quadro 2- itens antes e após as reformulações sugeridas pelos juízes	60
Quadro 3- IVC ou “CVI” aceitável de acordo com a literatura.....	67
Quadro 4- Alterações feitas no questionário após a aplicação do pré-teste.....	69
Quadro 5- Análise da confiabilidade do instrumento pelo ômega de McDonald (Ω).....	71
Quadro 6 - Categorização do conteúdo do item 42	99
Quadro 7 - Categorização do conteúdo do item 43	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de matrículas na educação profissional – Brasil – 2020-2024	32
Tabela 2- Número de matrículas no ensino médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – Brasil – 2020-2024	33
Tabela 3- Notas dos juízes a cada item do questionário antes das sugestões de acordo com a pontuação proposta de 1 a 4	62
Tabela 4- Codificação da pontuação atribuída pelos juízes para calcular o IVC em nível de escala antes das sugestões.....	64
Tabela 5- Taxa de concordância após acatamento das sugestões dos juízes para que os itens considerados pouco relevantes de tornassem bastante ou altamente relevantes	66
Tabela 6- Valor do ômega de McDonald para as dimensões da EPDCTI após a exclusão de itens -versão final do instrumento	72
Tabela 7- Escala de percepção discentes dos cursos técnicos integrados do IFFluminense Campus Maricá (EPDCTI) - 2025.....	93
Tabela 8 - Contingência das variáveis qualidade percebida e expectativas profissionais	112
Tabela 9 - Teste Exato de Fisher.....	113
Tabela 10 - Abordagem convencional para interpretação do coeficiente de correlação.....	114
Tabela 11 - Correlação de Spearman das variáveis expectativas profissionais e qualidade percebida.....	114
Tabela 12 - Matriz de correlação de Spearman entre as variáveis renda e expectativa profissional e renda e qualidade percebida.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CPA – Comissão Própria de Avaliação

EAA – Escola de Aprendizes e Artífices

EduCAPES – Repositório de Objetos Educacionais Abertos da CAPES.

EMI – Ensino Médio Integrado

EPDCTI – Escala de Percepção Discente dos Cursos Técnicos Integrados

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FIC – Formação Inicial e Continuada

FORMATEC – Maricá + técnico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICTIM – Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFFluminense – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

IFF – Instituto Federal Fluminense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NOVO PAC – Programa de Aceleração e Crescimento

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1. IFFluminense: 116 anos de história.....	22
2.2. <i>Campus</i> Maricá: Uma parceria entre a prefeitura de Maricá e o IFFluminense	25
2.3. Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e a EPT.....	29
2.4. Expectativas profissionais	39
2.5. Juventude(s), escola e formação para o trabalho: entre imposições e resistência	44
3. METODOLOGIA.....	53
4. RESULTADO E DISCUSSÕES.....	57
4.1. Validação de Conteúdo	57
4.2. Calculando o índice de validade de conteúdo da escala.....	62
4.3. Pré-teste	67
4.4. Confiabilidade da EPDCTI.....	70
4.5. Análise dos dados coletados na aplicação final.....	73
4.6. Análise de conteúdo de Laurence Bardin aos itens abertos da EPDCTI.....	97
4.7 Análise dos objetivos específicos	111
5.1. Construção do instrumento avaliativo de curso.....	121
5.2. A Validade de Conteúdo por juízes especialistas.....	123
5.3. Calculando o IVC	125
5.4. Demais etapas	127
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO E SUGESTÃO DE ITENS PELOS JUÍZES	146
APÊNDICE B – FOLHETO EXPLICATIVO DOS CURSOS	149
APÊNDICE C – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS RESULTADOS DA EPDCTI - IFFLUMINENSE CAMPUS MARICÁ.....	151
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....	172
.....	172

1. INTRODUÇÃO

Avaliar é um meio pelo qual as pessoas têm a oportunidade de fornecer, a partir das impressões pessoais e dos conceitos de valores introjetados culturalmente durante sua vida em sociedade, informações sobre a qualidade de um objeto, de uma experiência, de um produto, de qualquer coisa a fim de emitir juízo de valor. Portanto, avaliar é dar valor em menor ou maior grau. A avaliação permite que o avaliador pontue os pontos críticos e os pontos positivos de um determinado objeto avaliado, subsidiando dados pertinentes à melhoria dos pontos ditos negativos.

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2028 (PDI) do IFFluminense – que apresenta as políticas, projetos e estratégias institucionais para responder os desafios da educação profissional, científica e tecnológica – em conformidade com o artigo 6º, inciso V, da Lei nº 11.892/2008 – que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – tem como um de seus objetivos constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino nas diferentes modalidades que oferece. Dessa forma, é imprescindível avaliar continuamente se as metas institucionais estão sendo cumpridas e oferecer mecanismos para que os cursos sejam avaliados por seu público-alvo (Brasil, 2008).

No cenário atual, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) assume, através das instituições a ela vinculadas – e nesse enquadramento o IFFluminense *Campus Maricá* –, um papel fundamental na constituição de uma sociedade mais justa, livre e solidária, de forma que a educação vise a formação do indivíduo como um todo, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades nas esferas intelectual, física e social, sem esquecer o seu eixo norteador, qual seja, a preparação para o mundo do trabalho. No entanto, por ser um campo ainda em construção, a própria EPT não dispõe de um sistema nacional de avaliação como dispõe o ensino básico e o ensino superior.

A história da constituição da EPT no Brasil nos permite compreender que esse tipo de ensino sempre esteve à margem das políticas educacionais consideradas tradicionais, muitas vezes deixada em segundo plano e enfrentando desafios significativos em sua valorização e implementação. Sabe-se que a formação teórico-científica, o chamado ensino propedêutico, sempre teve maior prestígio em detrimento de saberes práticos, os de base técnico, tecnológico e profissional, essenciais para a transformação da “natureza” e, conseqüentemente, da própria vida social e econômica (Frigotto, 2006; Ramos, 2008; Brandão, 1999).

Essa formação, não raras vezes, tem o foco apenas mercadológico ainda seguindo uma lógica burguesa, onde tais profissões são direcionadas à classe trabalhadora em contraposição

à formação propedêutica, direcionada à classe dirigente. Essas questões de raízes sócio-históricas e econômicas estruturam o processo formativo, ainda que de forma implícita, e permeiam o imaginário social. Tal dicotomia considera a formação prática, o exercício de profissões de base técnica e tecnológica, como uma alternativa para aqueles que não conseguem ingressar em cursos superiores, desvalorizando a sua relevância para o mundo trabalho e para o desenvolvimento do país (Frigotto, 2010).

Dessa forma, para aprofundar a compreensão acerca da importância da Educação Profissional e Tecnológica e contribuir para sua valorização, torna-se necessário desenvolver processos investigativos que considerem seu eixo estruturante, especialmente a articulação entre saberes teóricos e práticos. Na ausência de uma avaliação nacional sistematizada voltada às especificidades desse nível de ensino, mostra-se relevante que as próprias instituições promovam iniciativas de análise de sua oferta formativa, incorporando o olhar dos estudantes como dimensão fundamental desse processo.

Diante dos diversos desafios enfrentados na dinâmica do Instituto Federal Fluminense Campus Maricá, a análise da percepção dos alunos do terceiro ano acerca dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio contribuiu para a compreensão dos sentidos e significados que esses cursos assumem na trajetória formativa dos estudantes. Ao examinar como os discentes avaliaram sua formação, foi possível desenvolver uma reflexão mais dialética sobre a relação entre o curso técnico e o mundo do trabalho, bem como sobre a correspondência percebida entre a qualidade da formação ofertada e os objetivos institucionais. Aos discentes, a pesquisa possibilitou assumir um papel mais ativo ao expressarem suas avaliações e posicionamentos, favorecendo processos de reflexão sobre sua inserção no mundo do trabalho e fortalecendo o sentimento de comprometimento consigo mesmos, com seus valores e com sua formação humana.

Para isso, buscou-se delinear com maior clareza questões que implicam conflitos relativos ao acesso ao mundo do trabalho, tanto em termos formativos quanto ocupacionais, no contexto dos cursos técnicos integrados. Esse direcionamento considerou, ainda, a iminência da escolha profissional vivenciada pelos alunos concluintes, seja pela inserção imediata no mundo do trabalho após o término do curso, seja pela opção de ingressar em um curso de nível superior para dar continuidade aos estudos. Para um adolescente, definir o futuro envolve não apenas decidir o que fazer, mas, fundamentalmente, também definir quem deseja ser e quem não quer se tornar, aponta Bohoslavsky (2003). Muitos teóricos concordam que a juventude não deve ser compreendida apenas como uma etapa da vida, mas como uma construção social e cultural permeada por experiências, relações e significados próprios, que refletem as formas

de ser jovem na contemporaneidade (Dayrell, 2003; Bock, 2007; Leão, 2011; Franzoi, 2011). “Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos” (Leão, 2011, p. 101).

O conceito de percepção a que se refere essa pesquisa é definido como “interpretação”, ou seja, a forma como os alunos veem e elaboram, através de suas concepções de mundo e de educação, a formação técnica em questão. Segundo Bowditch e Buono (2006), a percepção refere-se a como interpretamos as mensagens dos nossos sentidos para dar uma certa ordem e significado ao nosso ambiente. Assim, diferentes pessoas podem reagir diversamente a um mesmo evento.

A pesquisa teve como público-alvo alunos do terceiro ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no ano de 2025, do Instituto Federal Fluminense *Campus* Maricá, situado no estado do Rio de Janeiro. O *Campus* Maricá, uma das doze unidades acadêmicas do Instituto Federal Fluminense, oferta, desde sua inauguração em sede provisória – quando funcionava nas dependências da Escola Municipal Professora Romilda dos Santos, antigo Instituto Batista de Educação e Cultura (IBEC) –, em 2015, o curso técnico integrado em Edificações. Em março de 2019 foi inaugurada a sede definitiva do *campus* e, em julho do mesmo ano, o Conselho Superior aprovou a oferta do curso técnico em Meio Ambiente. No período de realização da pesquisa, o *Campus* Maricá ofertava os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Edificações e em Meio Ambiente, além de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Libras, Espanhol e Inglês e a pós-graduação lato sensu em Literatura, Memória Cultural e Sociedade (IFFluminense *Campus* Maricá, 2019).

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção dos alunos do terceiro ano, no ano de 2025, acerca dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pelo Instituto Federal Fluminense *Campus* Maricá. Como objetivos específicos, buscou-se: 1) analisar a relação entre a percepção da qualidade do curso e as expectativas profissionais dos alunos; 2) investigar se os alunos percebiam o curso técnico como alinhado às exigências profissionais necessárias à inserção no mundo do trabalho; 3) identificar os desafios e particularidades da formação que poderiam constituir obstáculos à identificação com a profissão técnica; e 4) elaborar um instrumento de análise da percepção discente acerca dos cursos técnicos integrados para o IFFluminense *Campus* Maricá.

Diante da importância da formação técnica no contexto da educação profissional, este estudo buscou compreender como os alunos dos cursos técnicos integrados do IFFluminense *Campus* Maricá percebem a formação que recebem e de que forma essa percepção se articula com as expectativas profissionais que constroem para o futuro. Este trabalho partiu do

pressuposto que a percepção dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado (EMI) – sejam positivas ou negativas – em relação aos cursos técnicos do IFFluminense *Campus Maricá* pode estar relacionada às suas expectativas profissionais, ou seja, os alunos que avaliam positivamente a qualidade dos cursos técnicos integrados podem apresentar expectativas profissionais mais elevadas do que os alunos que avaliam negativamente.

A escolha deste tema surgiu tanto de uma motivação pessoal – decorrente da vivência das expectativas geradas por um curso técnico – quanto de uma necessidade profissional, uma vez que, no ambiente de trabalho da pesquisadora, emergem, de maneira informal, questionamentos relacionados a essa temática. Em diálogo com os alunos, percebeu-se certo descontentamento em relação a alguns aspectos dos cursos, sobretudo no que diz respeito à estrutura adequada necessária a um curso técnico, além de uma considerável insegurança quanto às expectativas profissionais futuras, como, por exemplo, as dúvidas sobre qual carreira seguir após a conclusão do curso.

A insegurança em relação ao futuro profissional tornou-se evidente durante a participação da pesquisadora na Mostra de Profissões 2024 promovida pelo IFFluminense *Campus Maricá*, na qual atuou como membro da comissão organizadora. Os alunos demonstravam receios e incertezas diante do que os aguardavam após o término do Ensino Médio. Durante a palestra ministrada pelo psicólogo Vinícius Ribeiro Gomes, esse sentimento ficou ainda mais claro: os estudantes fizeram diversas perguntas em busca de orientação, refletindo a ansiedade vivenciada naquele momento. Questionamentos como “Como devo escolher minha profissão?” e “Como decidir entre duas opções de curso superior?” revelavam o estresse e a pressão associados à necessidade iminente de uma escolha considerada por eles decisiva. Nesse contexto, esta pesquisa configurou-se como uma oportunidade de aprofundar o conhecimento e contribuir com a prática educacional, um compromisso que deve ser assumido por todos os que atuam nesse cenário.

A análise da percepção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a partir da perspectiva discente, mostra-se fundamental para contribuir com a literatura acadêmica sobre formação técnica e suas implicações nas expectativas profissionais dos alunos. Ainda são escassos os instrumentos que investigam sistematicamente o olhar dos estudantes, sobretudo no que se refere aos cursos técnicos integrados, o que limita a compreensão de como esses cursos são percebidos e de que maneira influenciam suas trajetórias formativas e profissionais.

Por meio desta pesquisa, foram produzidos dados empíricos que permitiram analisar a percepção discente acerca dos cursos técnicos integrados e oferecer elementos para reflexão por parte de educadores, gestores e demais envolvidos no planejamento institucional do

IFFluminense *Campus Maricá*. A análise possibilitou ampliar a compreensão sobre o contexto social e formativo dos cursos técnicos, bem como sobre os significados simbólicos e materiais que essa formação assume para os discentes. Ademais, os achados indicam aspectos que podem ser objeto de reflexão quanto à organização curricular, à infraestrutura e à condução da oferta formativa, tanto nos cursos atualmente existentes quanto em futuras propostas.

A participação ativa dos alunos na reflexão sobre sua própria formação configurou-se como um espaço de expressão de suas percepções, favorecendo maior envolvimento com o percurso formativo. Esse movimento evidenciou a importância de reconhecer os estudantes como sujeitos que produzem sentidos sobre sua trajetória escolar e profissional, contribuindo para um ambiente de troca de saberes no qual diferentes atores se colocam como partícipes do processo educativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino técnico integrado ao Ensino Médio tem como princípio educativo o trabalho e propõe a superação da histórica dualidade entre formação geral e formação profissional. Trata-se de uma proposta que visa considerar as múltiplas potencialidades do ser humano, promovendo sua emancipação intelectual, social e profissional. O IFFluminense possui uma trajetória centenária no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), exercendo papel significativo nas transformações locais e regionais nas cidades em que está inserido. Compreender os mecanismos de produção material e social que condicionam a educação é fundamental para reconhecer o processo formativo como um espaço de disputas simbólicas e políticas.

Nesse cenário, é fundamental reconhecer o aluno como sujeito central da formação e compreender a percepção que tem sobre a qualidade dos cursos que frequenta. No contexto da EPT, compreender sua formação profissional implica também refletir sobre suas expectativas, seus projetos de futuro e os sentidos que atribui à própria trajetória. Ressalta-se que esses jovens estão em uma fase da vida marcada por múltiplas experiências e vivências, o que demanda uma abordagem educativa que valorize a construção da consciência crítica e incentive escolhas refletidas e socialmente situadas, especialmente no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho — aspecto marcante no percurso de vida dos indivíduos.

2.1. IFFluminense: 116 anos de história

A origem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) remonta ao início do século XX, quando Nilo Peçanha, então Presidente da República, promulgou o Decreto N.º 7.566, em 23 de setembro de 1909, que instituía as Escolas de Aprendizes Artífices, com objetivo de oferecer educação e criar oportunidades de trabalho para jovens das classes menos favorecidas. Inicialmente, o Decreto estabelece a criação dessas escolas nas capitais dos estados que apresentavam maior potencial para absorver mão de obra, atendendo, assim, a demanda de indivíduos em busca de novas chances de emprego nas áreas urbanas. De forma singular, a escola do Estado do Rio de Janeiro foi implantada em Campos dos Goytacazes, no Norte Fluminense, em janeiro de 1910, como resultado da disponibilidade demonstrada pelo município em ceder a estrutura e os meios necessários para sua instalação — o que não ocorreu por parte do governo estadual. Por essa razão, a capital do estado à época, Niterói, não foi escolhida como sede da escola, e Campos dos Goytacazes passou a se consolidar, desde então, como um importante polo regional (Gomes, 2006).

Em 23 de janeiro de 1910, a Escola de Aprendizes Artífices em Campos foi inaugurada, tornando-se a nona instituição desse tipo no Brasil. Inicialmente, foram oferecidos cinco cursos: alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade. A proposta educativa tinha um forte caráter ideológico, refletindo a missão de formar profissionais em conformidade com os valores daquela época (PDI, 2010-2014). A figura (1) apresenta a Escola de Aprendizes e Artífices da cidade de Campos dos Goytacazes.

Figura 1-Escola de Aprendizes e Artífices de Campos



Fonte: Comunicação Social do IFFluminense *Campus* Campos Centro, *s.d.*

No século XX, havia uma necessidade premente de constituir uma força de trabalho baseada em mão de obra livre. Isso se refletia nos discursos que enfatizavam a valorização do trabalho manual, apesar do histórico de desvalorização social associado a ele. Além disso, a educação promovida por essas escolas muitas vezes servia como um mecanismo de controle social voltado para os indivíduos das classes proletárias, que eram vistos como suscetíveis a vícios e comportamentos “nocivos” à sociedade (Gomes, 2017). Seria uma forma de controle pautada na obediência e na vigilância desses sujeitos, colocados a serviço da produtividade, tanto no âmbito político quanto econômico.

Nas palavras de Foucault, a mecânica do poder modula, articula e recompõe o corpo humano: “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (2014, p.144). Fica claro na intenção do governo de Nilo Peçanha a recomposição em moldes úteis e dóceis da classe operária, recolhendo-os das ruas e das possibilidades de sujeição ao crime, ao mesmo tempo tornando-os favoráveis ao trabalho por meio da disciplina formativa com vistas a atender a indústria moderna e com dupla inspiração: “a da origem no capital e de inspiração socialista” (Gomes, 2006, p. 27).

(...) que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação (Brasil, 1909, p. 1).

Esse tipo de ensino pretendeu a formação de uma classe trabalhadora que pudesse servir à classe burguesa, que dirigia os rumos da sociedade. Assim, o trabalho produtivo se distanciava da dimensão intelectual, e não tinha benefício próprio para os que aprendiam um ofício. A educação, nesse contexto, funcionava como um instrumento de reprodução das relações sociais existentes e manutenção do poder da elite, o que reforçou ainda mais as desigualdades sociais e acentuou a dualidade histórica entre ensino manual e ensino intelectual.

Coube ao então candidato à presidência da República, Afonso Pena, levar a adiante, por meio de sua plataforma de governo, a confluência histórica do pensamento positivista, com o interesse de empresários que acreditavam na criação de estabelecimentos técnicos-profissionalizantes, como uma das alternativas para consolidar a ideia matriz de ordem, progresso e desenvolvimento industrial’ (Ferreira, 2002, p. 36 *apud* Gomes, 2006, p.30).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Gomes (2006) destacam que essa dualidade no Brasil é fruto de séculos de escravismos em que perdurou uma situação de uma minoria, a elite, que definia o tipo de educação que deveria ser dispensada à maioria da população. Enquanto um tipo de ensino era direcionado para treinar, “adestrar” mãos e corpos para o trabalho manual, o outro tipo de ensino visava o refinamento do intelecto, subsidiando a formação de uma classe pronta para ditar e dirigir a sociedade.

É preciso ressaltar que a qualificação que se pensava estava essencialmente voltada para o trabalho manual — em oposição a um trabalho intelectual —, que ainda sofria o estigma da escravidão abolida recentemente. Sendo assim, “formar para o trabalho” era o mesmo que “adestrar, treinar para técnicas manuais” ou, quando muito, mecânicas (Gomes, 2006, p.32).

A Escola de Aprendizes Artífices de Campos foi rebatizada como Escola Técnica Federal de Campos em 1945 e, assim como as outras instituições do tipo, passou a se alinhar às políticas de desenvolvimento, com foco no crescimento e fortalecimento da indústria (IFFLUMINENSE, s.d.). Durante a Ditadura Militar, houve um grande investimento na reforma e construção de escolas técnicas. O governo buscou estabelecer padrões e definir quais habilitações seriam oferecidas aos jovens nas Escolas Técnicas Federais em todo o Brasil, sem considerar as particularidades regionais. A Lei nº 5.692, sancionada em 11 de agosto de 1971, reflete o interesse do governo militar em implementar o ensino técnico profissional como parte obrigatória da educação de segundo grau. Essa obrigatoriedade foi revogada em 1982 com a promulgação da Lei nº 7.044 (PDI, 2010-2014).

Apesar desse contexto nacional de padronizado, a realidade em Campos dos Goytacazes assumiu contornos particulares a partir da década de 1980. Com a descoberta de petróleo na região, surgiu uma demanda crescente por mão de obra qualificada, o que se mostrou bastante favorável à escola técnica local. O trabalho educacional passou a ter um propósito mais claro, e os concluintes dos cursos técnicos de nível médio encontravam diversas oportunidades de inserção no mercado de trabalho (PDI, 2010–2014).

Ao longo do tempo, as mudanças promovidas consolidaram o IFFluminense. Ressaltam-se as diversas transformações, a saber: de Aprendizes Artífices para Escola Técnica Industrial; de Escola Técnica Industrial para Escola Técnica Federal; de Escola Técnica Federal para Centro Federal de Educação Tecnológica e de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PDI, 2010-2014, p. 29).

2.2. *Campus* Maricá: Uma parceria entre a prefeitura de Maricá e o IFFluminense

No dia 15 de março de 2012, o reitor do Instituto Federal Fluminense, Luiz Augusto Caldas, e o prefeito de Maricá, Washington Quaquá, visitaram dois terrenos escolhidos como possibilidade para sediar o primeiro *campus* do IFFluminense na região metropolitana do Rio de Janeiro. Entre as duas opções estavam um terreno em Ubatiba com mais de 40 mil m² e outro localizado no bairro do Caxito, ambos na cidade de Maricá. A escolha estratégica se deu pelo terreno no bairro de Ubatiba uma vez que estaria mais próximo do antigo Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), atualmente rebatizado de Complexo de Energias Boaventura, localizado no município de Itaboraí. Dessa forma, o terreno ficaria localizado na RJ 114, rodovia que liga a cidade de Maricá à de Itaboraí. Neste dia, o reitor e o prefeito também visitaram as instalações da escola municipal Caic Elomir Silva, no bairro de São José do Imbassaí, pois, a princípio, esta seria a sede provisória da Instituição até o término de sua construção, o que não ocorreu. (IFFluminense, 2012).

Em 17 de dezembro de 2014, a prefeitura entregou as chaves da unidade provisória – no bairro das Pedreiras – aos representantes do IFFluminense, como forma de iniciar as atividades até que a sede definitiva ficasse pronta. Na ocasião, foram recebidos os novos servidores administrativos e docentes que fariam parte do quadro efetivo do novo *campus*. O diretor geral destacou o impacto significativo que a criação do instituto teria no desenvolvimento regional, enfatizando que a oferta de cursos especializados atenderia às demandas geradas por grandes projetos da região, como o Comperj, a exploração do pré-sal e o polo naval de Jaconé. Esse foco em áreas estratégicas proporcionaria à população local uma formação qualificada, alinhada às necessidades do mercado de trabalho, impulsionando a economia e gerando novas oportunidades de emprego e desenvolvimento profissional (Jornal Oficial de Maricá, 2014).

No dia 23 de fevereiro de 2015 começaram as aulas na sede provisória, que contou com 68 novos estudantes e mais 70 alunos provenientes do curso técnico em edificações oferecido pelo Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel. No dia 3 de março de 2015 foi inaugurada a sede provisória do IFFluminense *Campus* Maricá, fruto do esforço de todos os envolvidos desde a idealização do projeto. O reitor, Luiz Augusto, afirmou que a expansão da rede federal representava um avanço significativo na oferta de educação de qualidade para jovens de todo o país, garantindo oportunidades de formação a todos, sem qualquer distinção. Estavam presentes representantes da comunidade, do poder municipal, servidores, gestores e alunos da instituição (IFFluminense, 2015).

No dia 13 de março de 2019, foi inaugurada a sede definitiva do IFFluminense *Campus* Maricá em Ubatiba, três anos após o previsto. A solenidade contou com a presença de diversos segmentos da sociedade maricaense, incluindo pais, alunos, servidores, gestores e representantes do poder municipal, todos celebrando esse marco importante para a educação e o desenvolvimento da cidade. O complexo pedagógico levou mais de 5 anos para ser construído e conta com 12 salas de aulas, auditório, ginásio, laboratórios, biblioteca e estacionamento, e custou por volta de R\$ 12,2 milhões, investimento custeado pelos royalties de petróleo de Maricá (Jornal Oficial de Maricá, 2019). A figura (2) mostra o bloco pedagógico da sede definitiva em Ubatiba.

Figura 2- Sede definitiva do IFFluminense *Campus* Maricá



Fonte: IFFluminense, 2019.

De acordo com a matéria publicada no Jornal Oficial de Maricá, em 2019, o prédio principal recebeu o nome de Whashington da Costa, em homenagem ao professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), ex-presidente do sindicato de metalúrgicos do Rio de Janeiro, que havia falecido há pouco. Estiveram presentes o então prefeito, Fabiano Horta; o reitor, Jefferson Manhães; o secretário de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação, Alexandre Ferreira Souza; a secretária municipal de educação, Adriana Luiza da Costa; o então diretor geral do *campus*, Emerson Brum Bittencourt; e o presidente da Autarquia de Serviços de Obras de Maricá (Somar), Renato Machado. Nas palavras do prefeito, à época, a entrega do IFFluminense *Campus* Maricá ia além

da disponibilização de uma estrutura física, representando um espaço voltado à troca de conhecimentos e ao desenvolvimento pessoal, com a finalidade de exercer um papel regional na formação de novos profissionais (Jornal Oficial de Maricá, 2019).

Todos os cursos disponíveis no *campus* são gratuitos, tendo sido ofertados no ano de 2024 um total de 1.025 vagas, sendo 140 vagas para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Edificações e Meio ambiente, 30 vagas para curso de pós-graduação lato sensu, 55 vagas para cursos livres de inglês e espanhol e 800 vagas em cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio em Edificações, Guia de turismo, Informática para internet, Logística e Meio ambiente. As modalidades concomitante e subsequente são ofertadas, em caráter temporário, a partir de um convênio firmado entre o instituto e a prefeitura de Maricá (IFFluminense, 2024). A figura (3) mostra a vista da entrada do *campus*:

Figura 3- IFFluminense *Campus* Maricá



Fonte: Portal do IFFluminense, *s.d.*

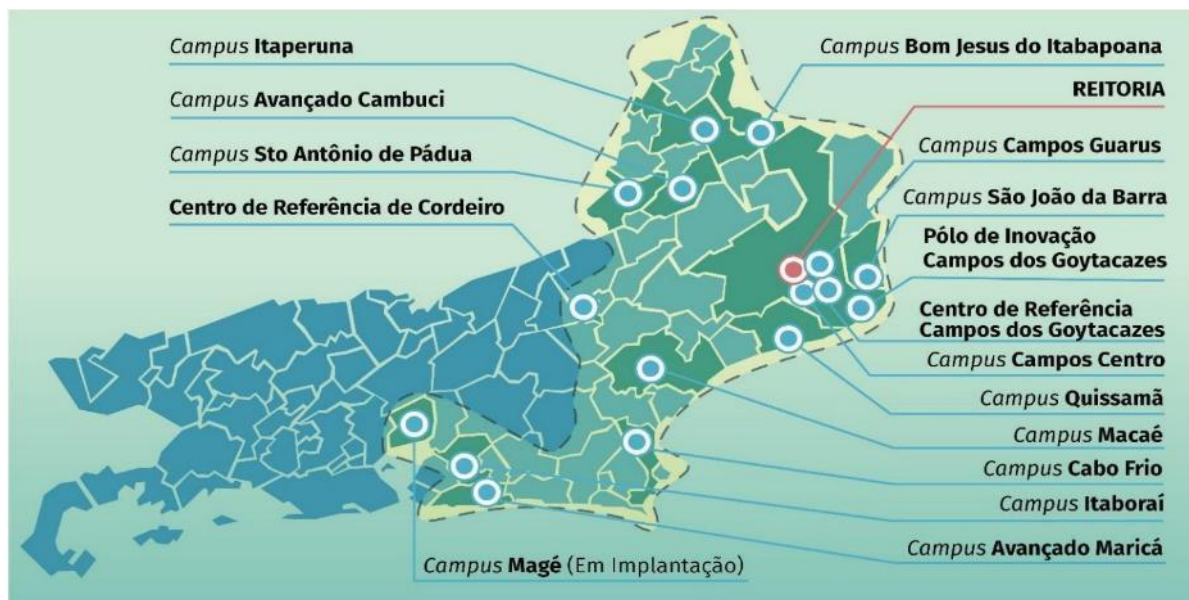
Em 2024, o IFFluminense conta com 12 campi localizados nos municípios de Bom Jesus do Itabapoana, Cabo Frio, Cambuci, Campos dos Goytacazes (Centro e Guarus), Itaboraí, Itaperuna, Macaé, Maricá, Quissamã, Santo Antônio de Pádua e São João da Barra, além do 13º em fase de implantação no município de Magé, o terceiro situado na Região Metropolitana do Rio. Há ainda um Centro de Referência e um Polo de Inovação em Campos dos Goytacazes, e um Centro de Referência em Cordeiro.

No início do primeiro semestre de 2025, o IFFluminense *Campus* Maricá conta com 49 servidores públicos federais, sendo 32 docentes e 17 técnicos-administrativos em educação – não excluindo as licenças e os afastamentos –, e cerca de 362 alunos matriculados em seus

cursos técnicos integrados (SUAP, 2025). É possível que esses dados não representem fielmente a realidade uma vez que eles dependem do fator humano para sua correta alimentação.

A figura (4) mostra as regiões onde estão localizadas as unidades do IFFluminense.

Figura 4- Mapa dos Campi do IFFluminense



Fonte: Portal do IFFluminense, 2023.

A Portaria do Ministério da Educação e Cultura nº 34, de 17 de janeiro de 2025, alterou a tipologia de diversas unidades dos Institutos Federais, promovendo vários campi avançados à condição de campi plenos, incluindo o *Campus Maricá* do IFFluminense. Essa mudança amplia as possibilidades de atuação e atendimento à comunidade, permitindo maior autonomia administrativa, financeira e patrimonial, além de fortalecer a estrutura interna e a capacidade de oferta de cursos e serviços educacionais.

O IFFluminense foi criado com o foco no mundo do trabalho, assumindo a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento econômico das regiões onde está presente. Os Institutos Federais são essenciais para consolidar a educação profissional e tecnológica como uma política pública de fomento a mudanças estruturais e de comprometimento na luta pela igualdade de oportunidades. Além disso, estão integrados a várias outras políticas, como as voltadas para emprego e renda, desenvolvimento setorial, questões ambientais, locais e regionais (PDI, 2023-2028).

2. 3. Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e a EPT

A relação entre educação básica e educação profissional no Brasil foi construída sob a dualidade histórico-social e proposta de acordo com o modelo econômico do País (Frigotto, 2010). Sob os auspícios do assistencialismo surge uma educação voltada às camadas mais pobres que visava formar para “servir”. Era preciso diminuir os riscos que os “desafortunados” ofereciam à sociedade. A constituição histórica da educação profissional esteve ao longo de sua construção intimamente ligada a projetos expansionista e progressistas de cunho liberal.

Na década de 1990, sob a lógica do “cidadão produtivo” — aquele formado para seguir e servir ao mercado —, os organismos internacionais passaram a exercer forte influência nas reformulações das políticas educacionais. Arelados aos interesses do capital, esses organismos introduziram na educação conceitos como sociedade do conhecimento, competências e empreendedorismo, todos orientados pelos princípios da racionalidade neoliberal. Essa lógica defende a redução do papel do Estado, a minimização dos direitos civis e sociais e a concepção da educação como serviço, tornando-a, portanto, passível de gerar lucro (Frigotto, 2018).

Demerval Saviani no seio das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) já propunha que ensino politécnico fosse a base do ensino médio. Esse debate surgia como uma possibilidade de uma educação contra-hegemônica comprometida com a classe trabalhadora que lhe assegurasse as condições de compreensão das estruturas e dinâmicas impostas pelo sistema capitalista e a superação do trabalho alienado pelo próprio trabalho (Gallo, 2007).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que permite ao aluno cursar o ensino médio ao mesmo tempo em que adquire qualificação para o exercício de uma profissão técnica. Foi instituído pelo Decreto nº 5.154/2004, com o objetivo de integrar a formação humana à formação profissional, garantindo uma educação integral aos sujeitos e sua preparação para o mundo do trabalho. Esse decreto revogou o Decreto nº 2.208/1997, que acentuava a separação entre educação manual e educação intelectual. Segundo o próprio Decreto nº 5.154/2004, a educação profissional deve privilegiar a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática, sendo ofertada nas modalidades integrada, concomitante e subsequente (Ramos, 2010).

De acordo com Santos *et al* (2020), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) configura, em muitos aspectos analisados, um meio de se ampliar tanto a produtividade econômica quanto a inserção no mundo do trabalho, isso porque qualificar pressupõe maiores expectativas no que se refere ocupações e rendimentos. Conforme esses autores, para entender

como a intervenção do ensino em geral e do ensino profissional em particular materializam possibilidades em relação ao trabalho e a rendimentos é imprescindível que haja dados estatísticos e avaliativos que possam comprovar essa correlação:

Todavia, no caso da educação profissional o repertório de dados não é tão amplo como o disponível para a chamada educação propedêutica, que conta com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Nacional de Educação Superior (Sinaes) (Santos *et al*, 2020, p. 254).

Diante do exposto, percebe-se o histórico dicotômico entre ensino profissional e ensino intelectual refletido no menor interesse em reunir dados e experiências avaliativas em um sistema único que possibilite visualizar, de forma clara e objetiva, se as expectativas em relação a educação profissional estão, de fato, atendendo a efetividade das formações com um padrão de qualidade a que se aspira. Embora muitas instituições realizem esforços para reunir estas informações, a importância direcionada à EPT é “subordinada às conceitualizações e categorizações” (Santos *et al*, 2020, p. 254).

Vale ressaltar que inúmeros esforços já foram feitos para tentar concretizar um projeto de avaliação nacional em EPT que possa consolidar dados para parametrizar e fundamentar políticas para esse tipo de ensino. Apesar disso, essas tentativas não alcançaram êxito (Allain; Gruber; Wollinger, 2020). Recentemente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou a Diretoria de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica que tem como finalidade adotar critérios e parâmetros de avaliação em EPT e articulá-la com os sistemas de cada esfera: federal, estadual e municipal, além de subsidiar indicadores de forma consolidada (Brasil, 2024).

É fundamental levantar e analisar dados sobre a EPT, especialmente quando se refere à modalidade integrada ao ensino médio, pois esses números revelam não apenas o crescimento e a adesão a essa forma de ensino, mas apontam desafios e entraves que precisam ser superados. Segundo a pesquisa do Censo Escolar de 2023, desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo INEP, a EPT foi a modalidade que mais cresceu neste ano, alcançando 2,4 milhões de matrículas nas redes pública e privada de ensino. Esse aumento representa uma alta de 12,1% em relação a 2022, quando o total de matrículas foi de 2,1 milhões. Um dado relevante para se refletir é que, apesar de as instituições federais serem reconhecidas pela qualidade de seus cursos, é a rede estadual que possui o maior número de matrículas na educação profissional. A modalidade teve 68,6% das matrículas na rede pública estadual, 24,7% na rede municipal e 6,7% na federal (INEP, 2024).

A Meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE), originalmente previsto para 2014-2024 e estendido até o final de 2025 pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, tem como objetivo multiplicar por três as inscrições em cursos técnicos de nível médio, priorizando a qualidade do ensino e destinando ao menos metade do aumento de vagas para esse setor, visando atingir 4,8 milhões de matrículas. Além disso, a Meta 10 estabelece que no mínimo 25% das vagas da educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, sejam ofertadas de maneira articulada com a formação técnica profissional (Brasil, 2014).

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 apontam que o número de matrículas no Ensino Médio Integrado apresentou crescimento contínuo ao longo do período de 2020 a 2024. Esse aumento representa um crescimento de aproximadamente 48,6%, indicando uma tendência de fortalecimento dessa modalidade, que integra a formação geral do ensino médio com a educação profissional. As matrículas na modalidade concomitante também cresceram, embora de forma mais moderada. Observa-se um aumento de cerca de 32,8% de 2020 a 2023, seguido por uma leve redução de 5,3% em 2024. Essa oscilação pode refletir ajustes nas ofertas ou na demanda por essa modalidade, que permite ao estudante cursar o ensino médio e o curso técnico em instituições diferentes (INEP, 2025).

A modalidade subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio, apresentou variações ao longo dos anos. Após uma queda de 10,7% em 2021, houve um crescimento de 28,9% até 2023, seguido por uma redução de 7,9% em 2024. Essas flutuações podem estar relacionadas a fatores como a disponibilidade de cursos, políticas públicas e a demanda do mercado de trabalho, entre outros. Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) apresentaram crescimento expressivo no período analisado. Entre 2020 e 2024, as matrículas aumentaram cerca de 368%, o que aponta para a intensificação da procura por cursos de curta duração voltados à qualificação profissional. Esse movimento pode ser compreendido à luz de políticas públicas orientadas à empregabilidade imediata, bem como das transformações recentes do mercado de trabalho, que têm exigido formações mais rápidas e flexíveis, muitas vezes em detrimento de percursos formativos mais longos e integrados (INEP, 2025).

As matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) também apresentaram variações ao longo do período. Após relativa estabilidade entre 2020 e 2023, observou-se um aumento significativo de 53,6% em 2024. Mais do que resultado exclusivo de iniciativas de incentivo, esse crescimento revela a permanência de uma demanda estrutural por escolarização e qualificação profissional entre sujeitos cujas trajetórias educacionais foram marcadas por interrupções e exclusões históricas. Assim, o avanço das matrículas pode ser interpretado simultaneamente como ampliação do acesso e como indicativo dos limites das políticas

educacionais em garantir trajetórias formativas contínuas ao longo da vida. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que a escolarização de jovens e adultos no Brasil não é um fenômeno recente, mas produto de um longo processo histórico marcado por fases de expansão e marginalização, condicionado por políticas públicas que ora ampliaram o acesso, ora relegaram essa população a espaços educacionais periféricos. Essa perspectiva histórica reforça a necessidade de interpretar o aumento das matrículas não apenas como efeito de incentivos conjunturais, mas como expressão de demanda reprimida e disputas políticas pelo direito à educação.

A análise dos dados de 2020 a 2024 evidencia um crescimento geral das matrículas na educação profissional no Brasil, com destaque para o Ensino Médio Integrado e para os cursos de Formação Inicial e Continuada. Embora esse movimento possa indicar a ampliação da oferta e a diversificação das modalidades formativas, ele também suscita questionamentos acerca da orientação dessas políticas, frequentemente associadas à adequação imediata às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, o crescimento observado não pode ser interpretado de forma acrítica como sinônimo de inclusão educacional, uma vez que a expansão quantitativa nem sempre se traduz em garantia de trajetórias formativas integradas, permanência dos estudantes ou efetiva elevação da qualidade da formação. Conforme podemos ver na tabela (1) a seguir:

Tabela 1- Número de matrículas na educação profissional – Brasil – 2020-2024

Ano	Integrado ao Ensino Médio	Concomitante	Subsequente	Formação Inicial e Continuada (FIC)	EJA
2020	688.689	236.320	936.547	39.921	34.617
2021	726.991	248.066	836.040	40.917	40.444
2022	794.955	287.320	947.905	82.735	39.591
2023	823.587	331.514	1.078.193	142.218	38.313
2024	1.023.294	313.866	993.442	186.839	58.852

Fonte: Adaptado do Censo Escolar da Educação Básica 2024, 2025.

O crescimento das matrículas no Ensino Médio Integrado pode estar relacionado às políticas de expansão dessa modalidade, mas também à forma como ela tem sido socialmente construída como um caminho mais viável para a inserção no mundo do trabalho. Para muitos jovens, especialmente das camadas populares, a possibilidade de articular formação básica e qualificação profissional em um mesmo percurso formativo aparece menos como uma escolha livre e mais como uma estratégia diante de trajetórias profissionais cada vez menos previsíveis, nas quais a responsabilidade pela inserção e pela permanência no trabalho é progressivamente deslocada para o próprio indivíduo. Assim, a valorização do Ensino Médio Integrado tensiona

a promessa de mobilidade social associada à educação, evidenciando os limites e as contradições desse projeto formativo (Simões, 2010). O ensino médio propedêutico manteve-se crescendo até o ano de 2022, em 2023 teve um pequeno declínio.

A tabela (2) apresenta uma comparação entre o ensino médio regular e o Ensino Médio Integrado à EPT.

Tabela 2- Número de matrículas no ensino médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – Brasil – 2020-2024

Ano	Ensino Médio Propedêutico	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	Total de Matrículas no Ensino Médio
2020	6.862.064	688.689	7.550.753
2021	7.043.566	726.991	7.770.557
2022	7.071.740	794.955	7.866.695
2023	6.853.156	823.587	7.676.743
2024	6.767.102	1.023.294	7.790.396

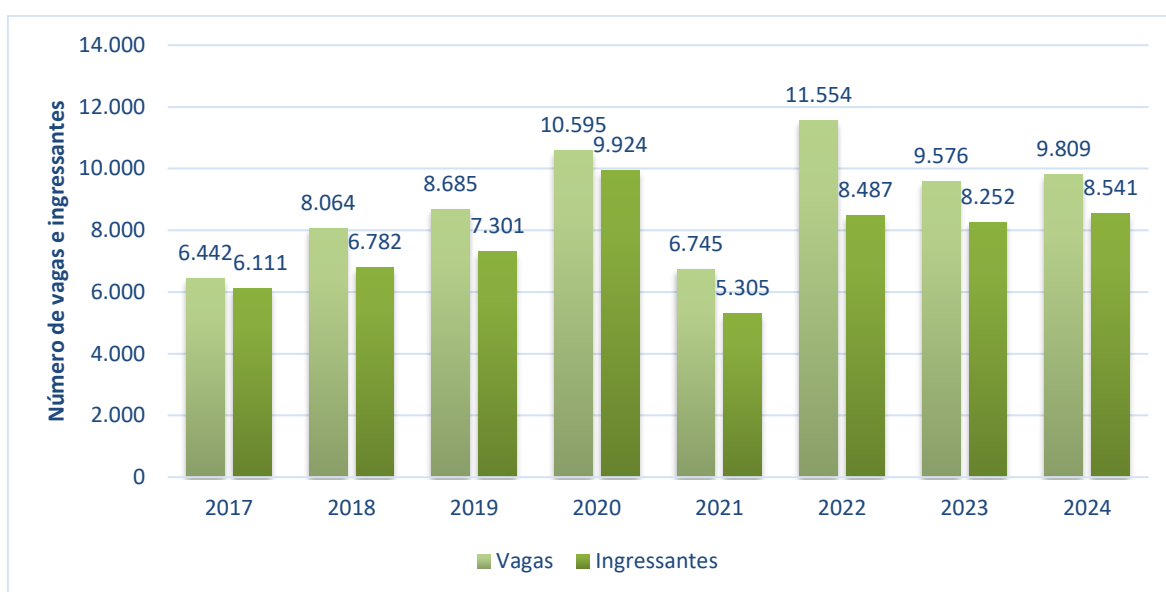
Fonte: Adaptado do Censo Escolar da Educação Básica 2024, 2025.

Em março de 2024, o governo federal anunciou novos investimentos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), prevendo a construção de 100 campi e o fortalecimento das unidades já existentes, por meio de recursos do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC). Embora a ampliação da rede seja apresentada como estratégia de expansão do acesso, o cenário enfrentado por muitos campi em funcionamento evidencia que a consolidação das estruturas já existentes constitui condição central para que essa política produza efeitos formativos concretos. Nesse sentido, a expansão anunciada coloca em evidência o desafio de assegurar condições institucionais capazes de sustentar a qualidade da oferta e de responder às demandas reais dos estudantes, para além da ampliação numérica da rede. (Brasil, 2024).

No âmbito do IFFluminense, é possível acompanhar a evolução do acesso à Educação Profissional e Tecnológica, de 2017 a 2024, o que permite observar, ao longo dos anos, como se comportaram o número de vagas oferecidas à comunidade e a quantidade de vagas efetivamente preenchidas. Nota-se um relativo crescimento na oferta de vagas e no número de ingressantes até 2020, quando há em 2021 uma queda expressiva tanto na oferta quanto no ingresso, isso pode ter acontecido devido a Covid 19, quando houve paralisação das atividades presenciais e adesão do modelo remoto de aulas. Em 2022 houve um crescimento exponencial da oferta de vagas em relação ao ano anterior, o ingresso não acompanhou essa oferta, embora também tenha tido um crescimento de 59,9%, o que pode ser considerado bem relevante. Os anos seguintes houve ligeira estabilidade tanto na oferta quanto no ingresso. Os dados

evidenciam a importância do acompanhamento contínuo desses indicadores para o planejamento de ações futuras no que se refere as políticas de acesso. Isso implica, necessariamente, atenção à permanência e ao êxito. Portanto, monitorar e atuar sobre a permanência e o êxito é crucial para assegurar a efetividade das políticas educacionais, promovendo a inclusão plena e a qualidade da formação oferecida. O gráfico (1) explicita a evolução das matrículas no IFFluminense.

Gráfico 1- Evolução do número de vagas e de ingressantes em todo o IFFluminense no período de 2017-2024



Fonte: Autoria própria com dados da Plataforma Nilo Peçanha, 2025.

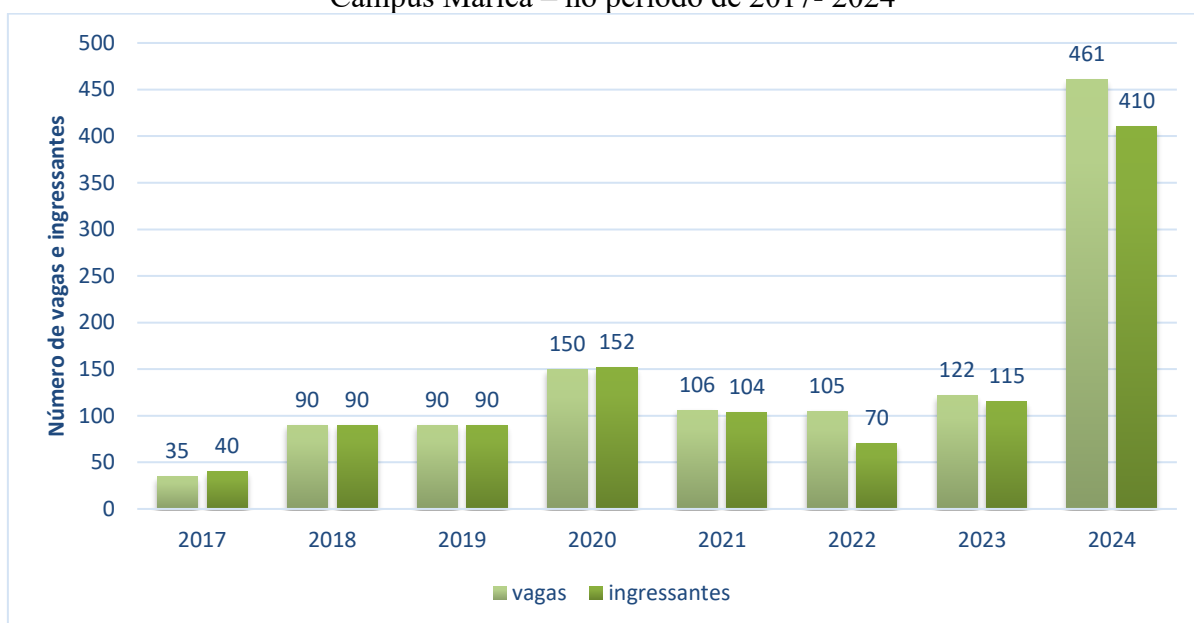
Nota: Refere-se a todas as unidades do Instituto Federal Fluminense.

Nota: Inclui todas as modalidades e níveis.

Ao trazer a análise para o contexto do IFFluminense *Campus Maricá*, observa-se que, entre 2017 e 2019, manteve-se relativa estabilidade tanto no número de vagas ofertadas quanto no de ingressantes. Em 2020, registra-se um crescimento desses indicadores, associado à implantação do curso técnico em Meio Ambiente, uma vez que, até então, o campus ofertava exclusivamente o curso técnico integrado em Edificações. Já nos anos de 2021 e 2022, verifica-se uma redução na oferta de vagas e no ingresso de estudantes, que ocorreu apesar de não haver a realização de processos seletivos nos moldes tradicionais durante o período da pandemia da Covid-19. Esse movimento indica que as variações observadas não podem ser atribuídas exclusivamente aos mecanismos de seleção, mas devem ser analisadas à luz das condições excepcionais impostas pela pandemia, que afetaram diretamente as dinâmicas institucionais, as estratégias de acesso e as trajetórias dos estudantes. Em 2022, por exemplo, apesar de a

quantidade de vagas oferecidas ter sido semelhante à de 2021, apenas cerca de 66,67% delas foram preenchidas, indicando uma queda relevante na taxa de ocupação. No ano seguinte, 2023, houve um pequeno aumento na oferta de vagas, mas estas não foram completamente preenchidas, seguidos de um aumento relevante no número de vagas e ingressos no ano seguinte. Conforme mostra o gráfico (2), pode-se perceber com mais clareza como se deu essa evolução.

Gráfico 2- Evolução do número de vagas e ingressantes nos cursos técnicos do IFFluminense Campus Maricá – no período de 2017- 2024



Fonte: Autoria própria com dados da Plataforma Nilo Peçanha, 2025.

Nota: Inclui cursos concomitantes e subsequentes a partir do ano de 2024.

Esse crescimento, em 2024, está relacionado ao convênio firmado entre o IFFluminense *Campus* Maricá e a Prefeitura de Maricá, por meio do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá (ICTIM), que resultou na criação de novos cursos técnicos (concomitantes e subsequentes) por meio do projeto Maricá + Técnico – Formatec. Nessa parceria, o *campus* disponibilizou o espaço físico, enquanto o ICTIM foi responsável pelo financiamento da iniciativa. Cabe destacar que a Plataforma Nilo Peçanha, fonte dos dados utilizados, não diferencia as modalidades dos cursos técnicos (integrado, concomitante e subsequente) quando se referem ao mesmo curso, o que limita uma análise mais direcionada especificamente aos cursos integrados, contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida.

Para Ramos (2008), a modalidade integrada é um processo formativo que, ao combinar conhecimento teórico e prático, proporciona ao indivíduo os fundamentos da educação unitária, permitindo-lhe compreender os processos científicos e tecnológicos e tomar decisões críticas

diante da realidade socioeconômica e material. “O currículo integrado do ensino médio técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizontes a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação” (Ramos, 2010, p.52).

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pontuam a importância de se garantir o padrão de qualidade do ensino e sua vinculação à formação para o trabalho. Entende-se, portanto, que tal vinculação deve-se concretizar por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e que permitem aos indivíduos a compreensão dos processos de produção social, histórico e material. A avaliação como instrumento de política educacional tem como primado a qualidade do ensino, o processo de produção e disseminação do conhecimento e o compromisso ético-social com as transformações internas das unidades de ensino. A LDB, em seu artigo 9º, inciso VII-A, enfatiza que a União incumbir-se-á de “assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica” (p.5).

O termo avaliar deriva do latim que significa dar valor. Tal conceito implica em atribuir um valor ou uma qualidade a determinado componente, coisa, lugar, processo, atributo, entre outros. Ademais, avaliar pressupõe se posicionar diante da “coisa” avaliada, de forma positiva ou negativa com “consequente decisão de ação” (Luckesi, 2013, p. 47). Para avaliar a EPT e os cursos que fazem parte desse tipo de ensino, é imprescindível compreender os conceitos que se constituíram como bases fundamentais na construção desse campo. É preciso considerar não somente os resultados imediatos, mas fundamentalmente, questões que permeiam o imaginário sobre a educação profissional, expectativas relacionadas ao exercício da profissão, inserção no mundo do trabalho, entre outros.

As informações fornecidas por instrumentos de avaliação são usadas para identificar falhas no sistema social, possibilitando a implantação de programas interventivos que melhorem a qualidade do serviço em avaliação, otimizando a utilização dos recursos públicos, entre outros aspectos. Em sociedades democráticas, tais sistemas de avaliação servem como prestação de contas, determinando se a instituição tem cumprido suas obrigações (Montiel *et al*, 2014, p. 361).

Essa visão aponta para a necessidade de avaliação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, com a finalidade de subsidiar políticas de fomento à melhoria da formação e, principalmente, de promover a implicação dos sujeitos dessa modalidade de educação em seu percurso e em sua projeção real e simbólica no mundo do trabalho.

O espaço onde se dão as relações sociais e econômicas e em que as instituições de ensino e seu corpo social estão inseridos é dinâmico e se constitui num lócus de constantes transformações, o que aponta diversos desafios ao processo educacional. São necessárias estratégias para que as instituições de ensino tenham condições de acompanhar estas transformações, na perspectiva de uma avaliação contínua da formação profissional ofertada, dos seus currículos, do perfil profissional dos egressos e a exigência, cada vez mais crescente, de uma formação profissional continuada (Patrão; Feres, 2009, p. 10).

Processos avaliativos são fundamentais para tomada de decisão, isso porque podem fornecer informações vitais para o aprimoramento da qualidade do ensino. Embora a avaliação da formação no EMI ainda represente um campo pouco explorado na literatura acadêmica, alguns estudos têm se dedicado à discussão sobre a importância de instrumentos que considerem as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a experiência dos estudantes nesse percurso. O estudo de Cardoso e Santos (2020) propõe a criação de um instrumento de autoavaliação para cursos técnicos integrados ao ensino médio, cujo objetivo é transformar indicadores em informações úteis para a comunidade escolar e fomentar a melhoria contínua, em consonância com a Lei n.º 11.892/2008. O instrumento foi aplicado como projeto-piloto no curso de eletromecânica do *Campus* Lagarto.

O instrumento empregou o diagrama de Pareto para aprimorar a precisão da análise das informações relativas às distintas dimensões e indicadores. Posteriormente, a ferramenta foi utilizada para avaliar o curso de edificações do *Campus* Lagarto, tendo como participantes professores, estudantes e técnicos administrativos. Os autores concluíram que o instrumento atendeu plenamente ao seu propósito, definindo dimensões e indicadores específicos que avaliassem não só o ensino, mas também a estrutura, a gestão e a integração da comunidade escolar, além de promover uma cultura avaliativa participativa.

O maior impacto que o produto causou é a mudança de percepção quanto ao que pode ser feito dentro da escola diferente do que já está posto para a comunidade. É fazer com que a comunidade escolar seja ouvida e que ela tenha papel ativo dentro do processo de avaliação e que tenha sentimento de pertencimento e responsabilidade com as atividades propostas nos planos de ação, que possa cobrar quando for o momento de acompanhamento e que possa rever as ações para que possam alcançar as transformações necessárias para obter a qualidade que tanto almejam para o curso, para a escola e para a comunidade (Cardoso; Santos, 2020).

Cancian, Almeida e Almeida (2023) tiveram como objetivo geral avaliar, pela percepção dos egressos, o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio ofertado pelo Instituto Federal de Rondônia, nos *campi* de Colorado do Oeste e Ariquemes, com os objetivos específicos de descrever o perfil dos egressos e identificar pontos fortes e fracos da formação,

propondo sugestões de melhoria. Para tanto, aplicou-se, em setembro de 2015, um questionário estruturado em dois blocos (perfil e avaliação da qualidade) à população de 541 egressos formados entre 2011 e 2014; foram enviados 385 formulários e obtidos 111 respondentes, caracterizando uma amostra de 20,5% e margem de erro de aproximadamente 8% ao nível de confiança de 95%.

Os achados indicaram que os egressos são, em sua maioria, jovens (idade média de 19,5 anos), do sexo masculino (57%), residentes em zona urbana (76%), com renda familiar de até três salários-mínimos e cursando ensino superior incompleto. Quanto à qualidade do curso, as medianas situaram-se entre “bom” e “ótimo” para professores, infraestrutura e conhecimentos teóricos, ao passo que os conhecimentos práticos receberam maior dispersão, incluindo avaliações “ruim” e “péssima”. A análise estatística (diagramas de Pareto, Ishikawa e teste U de Mann-Whitney) corroborou essas percepções, agrupando a qualidade dos professores em destaque, seguida por teoria e infraestrutura, e posicionando a prática em último lugar. As sugestões de melhoria, extraídas por análise de conteúdo, enfatizaram a ampliação de atividades práticas (47%), visitas técnicas (16%) e investimentos em laboratórios (13%) para fortalecer a formação profissionalizante.

Monteiro Escott e Bender da Silveira (2024) investigaram os referentes teóricos, normativos e empíricos necessários à avaliação dos cursos de EMI no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e descreveram o processo de desenvolvimento de um Instrumento de Autoavaliação Participativa e Democrática, capaz de consolidar o caráter integrado dos currículos técnico-propedêuticos. Para isso, adotaram abordagem qualitativa aplicada, com pesquisa participante realizada em dois campi do IFRS, mobilizando docentes, técnicos-administrativos em educação e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA), além de análise documental dos instrumentos institucionais e coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e notas de campo. A amostra foi composta pelos diferentes segmentos da comunidade acadêmica, cuja diversidade de perspectivas foi fundamental para a construção de um instrumento que refletisse as especificidades do EMI.

O resultado materializou-se em um instrumento estruturado em duas dimensões principais: (1) organização didático-pedagógica, abordando aspectos como integração teoria-prática, interdisciplinaridade, pesquisa, trabalho como princípio educativo, construção coletiva e formação continuada; e (2) infraestrutura, contemplando as condições físicas e tecnológicas de suporte ao processo formativo – específicas para docentes, técnicos-administrativos e discentes –, que permitirão ciclos mensais de diagnóstico e planejamento de ações coletivas. Os autores concluem que o instrumento favorece o

estabelecimento de uma cultura avaliativa participativa, ao garantir a escuta de todos os atores institucionais e estimular reflexões coletivas capazes de sustentar a consolidação dos processos de ensino integrado e a formação humana integral nos Institutos Federais.

Considerando, portanto, os fundamentos teóricos que sustentam o Ensino Médio Integrado à EPT e os aportes teóricos que sustentam a elaboração de instrumentos avaliativos voltados a esse contexto, evidencia-se a importância de compreender como os estudantes percebem essa formação e quais sentidos atribuem à experiência vivida nos cursos técnicos. Nesse horizonte, torna-se necessário refletir também sobre as expectativas profissionais que esses jovens projetam a partir da formação recebida, compreendendo-as como expressão das condições materiais, simbólicas e sociais em que estão inseridos. É sobre essa dimensão que o próximo capítulo se debruça.

2. 4. Expectativas profissionais

As transformações na dinâmica produtiva da sociedade têm significativa importância na maneira como a educação e a formação contribui para o percurso e para a inserção profissional ao longo da vida, especialmente quando se trata da juventude brasileira. A crise do desemprego, a precarização do trabalho, as desigualdades sociais e as dificuldades de escolarização efetiva da população são alguns dos pontos que compõe o dilema da formação e da inserção no mundo do trabalho (Simões, 2010). Além disso, todas essas questões contribuem para a formação de uma identidade profissional que nasce no seio de um precário quadro socioeconômico e que configura um campo de lutas, especialmente para os jovens mais pobres:

Nesse contexto, novos significados do trabalho são construídos nas distintas formas de socialização, tornando central a questão da profissionalização dos jovens trabalhadores. O trabalho assume o papel de meio para continuar os estudos e um fim para uma realização pessoal (Simões, 2010, p. 99).

O autor supracitado destaca, ainda, que "o trabalho é uma preocupação central no imaginário dos jovens" e que "as trajetórias profissionais não são mais previsíveis" (p. 104), o que implica uma crescente responsabilização dos próprios jovens pela sua formação e, conseqüentemente, pela inserção no mundo laboral. Ressalta que o trabalho se apresenta como ponto fundamental revelado através de opiniões, atitude, preocupações e expectativas.

As expectativas profissionais podem ser consideradas como a projeção do que se deseja para o futuro relacionadas à dimensão trabalho, que compõe um aspecto significativo da vida.

Expectativas profissionais referem-se às aspirações, crenças e projeções que os indivíduos têm sobre sua carreira futura, levando em consideração o tipo de trabalho que desejam assumir, a remuneração, as condições de trabalho, o prestígio associado à profissão escolhida, as possibilidades de crescimento profissional, atributos reais e imaginados de determinada ocupação. Essas expectativas são formadas a partir de uma combinação de fatores internos – como valores pessoais, traços de personalidade –, experiências anteriores, relações familiares e fatores externos – como influências sociais, familiares e culturais (Macedo; Alberto; Araújo, 2012).

Assim, as expectativas profissionais dos alunos são, em grande parte, moldadas por suas experiências educacionais, mas também por vivências externas ao ambiente escolar, como as condições econômicas e as expectativas socialmente construídas acerca dos papéis que deverão assumir enquanto profissionais. Esses papéis podem ser compreendidos como “padrões de interação social que determinam a faixa de comportamento percebida como aceitável” (Bowditch; Buono, 2006, p. 105), influenciando tanto as escolhas formativas quanto a maneira como os estudantes avaliam sua trajetória educacional.

Nesse sentido, a percepção da formação assume papel central, pois constitui o elo entre as expectativas profissionais dos estudantes e a efetiva experiência formativa proporcionada pelas instituições. Cabral (2024), ao analisar a qualidade percebida e o perfil de egressos de um curso superior de agronomia, corrobora a relevância dessa dimensão ao afirmar que tal percepção é um aspecto de alto valor para as instituições no que se refere à melhoria contínua dos serviços prestados, uma vez que “essa percepção é vital para moldar expectativas, satisfação e engajamento dos estudantes ao longo de sua formação” (p. 48).

A percepção dos alunos sobre a sua formação contém, em maior ou menor grau, expectativas quanto ao futuro profissional. Tal anseio pode desvelar fenômenos que compõem o imaginário acerca da escolha profissional e, em razão disso, sobre a inserção no mundo do trabalho. Trata-se, portanto, de um emaranhado de perspectivas que se constitui a partir das condições materiais inerentes ao momento histórico em que os sujeitos estão inseridos, ao mesmo tempo em que expressa o caráter criativo, ativo e especulativo da vida humana. No contexto do ensino médio, essas expectativas tendem a se intensificar, uma vez que essa etapa da educação básica ocupa um lugar estratégico na mediação entre formação escolar e mundo do trabalho, especialmente quando articulada a propostas formativas de caráter profissional, como é o caso dos cursos técnicos integrados e concomitantes. É nesse nível de ensino que os estudantes passam a atribuir sentidos mais concretos à formação escolar em relação às suas trajetórias futuras. “Toda educação escolar possui vínculos com o trabalho e a prática social” e

no “caso da EPT essa relação assume feições mais diretas” (Santos *et al*, 2020, p. 256).

Porque o ensino médio é etapa fundamental na formação dos sujeitos. É uma etapa em que a relação entre ciências e formação produtivas se manifesta; é uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e se pode perseguir (Ramos, 2008, p. 15).

O contexto dessas expectativas profissionais leva em conta o momento de vida desses jovens estudantes. A adolescência pode denotar um marco para esses jovens, uma cisão entre a idade infantil e a idade adulta e uma pressão tanto exterior quanto interior sobre as possibilidades de assumir um papel ocupacional na sociedade. Esse momento é permeado de angústias e sentimento de perda. Assim, sugere-se que as expectativas possam ser influenciadas tanto pela família – relações primárias –, quanto por professores, psicólogos gestores, entre outros – relações consideradas secundárias (Boholovsky, 2003). Macedo, Alberto e Araújo (2012) e Bock (2007) entendem a adolescência na perspectiva da psicologia sócio-histórica, que a compreende não como uma fase biologicamente marcada, mas como uma construção social e cultural, uma vez que ela não é universal em todas as culturas, mas constituídas nas e pelas relações sociais.

A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural (Bock, 2007, P. 68).

Quando se fala em expectativas profissionais, não se está considerado apenas o período atribuído à adolescência, mas, e talvez principalmente, à juventude. A juventude é uma categoria social, que se estende para além da adolescência. Os jovens, especialmente os das camadas populares, nem sempre conseguem concluir o ensino médio na idade considerada apropriada, por muitos motivos, quem tem como base a desigualdade social. Embora muitos jovens busquem uma profissão desejada levando em conta os planos formativos, nem sempre é possível a sua inserção no mundo do trabalho (Franzoi, 2011). Muitos planos tendem a ser abandonados no processo formativo ou adiados, ou ainda, adaptados às possibilidades disponíveis no mercado.

É preciso refletir criticamente sobre as expectativas profissionais construídas pelos jovens, especialmente no contexto escolar que, muitas vezes, deposita no “diploma” apenas a

promessa de um vir-a-ser, projetando o valor do estudante exclusivamente para o futuro e, assim, negando sua existência presente como sujeito em formação. Tal lógica desconsidera as múltiplas e diversas experiências juvenis, sobretudo das juventudes oriundas das camadas populares, cujos modos de existir frequentemente escapam aos padrões hegemônicos de normalidade. Esses jovens são, muitas vezes, interpretados a partir de uma lógica binária de ajustamento ou desajustamento social, o que dificulta o reconhecimento da legitimidade de suas trajetórias e aspirações (Dayrell, 2003). Para Dayrell, o meio social em que o indivíduo está inserido e a qualidade das relações sociais influenciam o desenvolvimento das potencialidades que caracterizam o ser humano: “o sujeito é um ser singular, que tem história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade” (2003, p. 43).

Liebesny (1998) *apud* Liebesny (2008) mostra que os dados levantados em uma pesquisa, no período de 1997 a 2002, com jovens do nono ano do ensino fundamental à terceira série do ensino médio, sobre o projeto de futuro e os elementos que dele fazem parte – a saber, o lugar do trabalho, suas referências e perspectivas – evidenciou que os estudantes compreendiam os estudos como uma porta de acesso a uma profissão e o insucesso ou a baixa remuneração era consequência da não continuidade dos estudos. Dessa forma, o projeto de futuro e seu sucesso era percebido pelos jovens como sendo de responsabilidade individual, o que demonstra que os alunos não conseguiam desvelar a realidade para além do que se mostrava, não abstraíam de forma mais profunda as determinações sociais, econômicas e políticas e, portanto, eximiam, de certo modo, a escola, a sociedade e o Estado da responsabilidade para com sua formação.

O referencial da vida projetada passa a ser o do modelo de inserção qualificado acriticamente pela nossa sociedade. Esse modelo social de ‘adulto correto’, ‘o jovem que deu certo’, é o do indivíduo capaz, produtor, trabalhador, realizado, que tem bens (...) (Liebesny, 1998, p. 78, *apud* Liebesny, 2008, p. 5).

Em um mundo de mudanças constantes e intensas, definir algo que se espera duradouro pode gerar diversas inseguranças e incertezas. O trabalho, sendo uma parte essencial da vida humana, medeia as relações sociais e, ao mesmo tempo, é por elas determinado. É por meio do trabalho que cada indivíduo constrói sua identidade coletiva, se individualiza e se diferencia, tornando-o, assim, uma parte essencial da sua identidade enquanto membro de uma sociedade. Criar expectativas sobre o futuro implica projetar o que se deseja, com base nas condições e recursos disponíveis.

Para Simões (2010), alguns jovens negam a realidade fazendo projeções utópicas,

enquanto outros se sentem completamente inseguros e paralisados diante da incerteza de qual caminho seguir. A escolha de um curso superior, ou mesmo técnico, está imersa nas expectativas que determinada profissão carrega, tanto no campo material quanto no simbólico. Cada ocupação é marcada por representações sociais que envolvem o prestígio a ela atribuído, assim como pelos serviços que ela oferece e pelo papel que desempenha na sociedade. Assim, ao optar por uma formação profissional, o indivíduo também se posiciona diante de um imaginário social que associa determinadas carreiras a *status*, reconhecimento e formas específicas de contribuição coletiva: “esse reconhecimento envolve remuneração e direitos correspondentes a essa posição ocupada, significando que a inserção automaticamente dá acesso a um estatuto” (Simões, 2010, p. 108).

Nesse contexto, a estrutura de apoio escolar e a percepção de adequação do curso às expectativas e necessidades formativas dos estudantes desempenham papel fundamental na construção de uma visão crítica e autêntica sobre a própria trajetória educacional. Tal processo não se dá de forma isolada, uma vez que envolve também a atuação de outras instituições, como a família, o Estado e o próprio jovem, especialmente no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ainda assim, a escola ocupa lugar estratégico, visto que os jovens passam nela uma parte expressiva de suas trajetórias formativas.

Segundo Liebesny (2008), a inserção social por meio do trabalho oferece ao jovem a oportunidade de desenvolver uma capacidade reflexiva sobre si mesmo e sobre sua identidade social, por meio das escolhas e ações que pretende realizar e concretizar. Dessa forma, ao fazer uma escolha profissional, o jovem não decide apenas o que irá fazer, mas também quem deseja ser. A psicologia sócio-histórica, por sua vez, sustenta que é nas relações sociais e na participação coletiva que os sujeitos podem se individualizar, traçando caminhos próprios e únicos. “É na objetividade da realidade em que vive que o sujeito subjetiva as experiências e transforma a realidade” (Liebesny, 2008, p. 28). Pode-se pensar que a escolha de um caminho profissional, as expectativas em relação a essa escolha representam não somente o desejo distante e simbólico, mas o real, a materialidade da possibilidade de, por meio do trabalho, descortinarem-se caminhos outros que não o do sutil e esmagador mercado capitalista, permitindo ao estudante a intervenção e participação ativa na construção da sua identidade enquanto ator social e enquanto potencial transformador de contextos socialmente determinados.

Antunes (2018) ao abordar os textos marxianos esclarece o pensamento de Marx e Engels sobre o caráter fundante do ser social. Assim, a passagem do “ser puramente natural” ao “ser natural humano” não se dá por meio da consciência, mas pelo trabalho, condição necessária

a um salto ontológico que diferencia os homens dos animais A consciência seria produzida pelo e no trabalho, sendo, portanto, um produto do trabalho.

“... o ser humano é natureza suprasumida na medida em que, por um lado, tem seu ponto de partida na natureza, é uma parte desta, mas que, por outro, traz, por sua transformação em ser humano por intermédio de seu trabalho, uma negação da sua condição imediatamente natural e uma passagem, afirmativa, a uma outra condição: a condição de ser humano” (Antunes, 2018, p. 45).

Desse modo, o trabalho deve ser compreendido não apenas como um afazer que gera retorno financeiro, mas como um elemento fundante do ser social, ou seja, uma prática que contribui para a construção da identidade e da subjetividade do indivíduo, além de ser um meio pelo qual o sujeito se relaciona com a sociedade, expressa suas capacidades e se posiciona no mundo. O trabalho, nesse sentido, é central na organização das relações sociais e na definição de papéis dentro do contexto coletivo, sendo também um espaço de resistência e transformação.

A questão do jovem e de suas escolhas no âmbito de sua formação está intimamente ligada com o que a sociedade revela de si mesmo, trazendo à baila possibilidades e contradições que permeiam a materialidade das relações sociais. O que se faz necessário, talvez, é esmiuçar, os sentidos que a formação se apresenta para os jovens no tocante ao trabalho, que dentro da EPT se apresenta como princípio formativo indissociável da educação geral. O trabalho aparece, muitas vezes, como possibilidade de mudança de status, uma necessidade premente de autossustento, independência e autonomia, poder de consumo e como valor em si mesmo (Simões, 2010).

2. 5. Juventude(s), escola e formação para o trabalho: entre imposições e resistência

Quando se fala em Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do ensino médio, necessariamente está se falando de uma faixa etária comumente designada de juventude. No Brasil, a faixa etária considerada como juventude, segundo o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), é de 15 a 29 anos. A Organização das Nações Unidas (ONU), contudo, circunscreve a juventude numa faixa etária que vai dos 15 aos 24 anos (ONU, 2015). Falar de juventude requer reconhecer que há, pelo menos duas maneiras de compreendê-la: seja pelo viés biológico, seja pelo viés socialmente construído. A definição de uma faixa etária como representativa de uma fase da vida – marcada por transformações físicas, cognitivas e psicológicas – não deve ser compreendida como uma condição homogênea, capaz de abarcar toda a população jovem como se esta se ajustasse, sem variações, à idade cronológica. A

compreensão da juventude como construção sócio-histórica encontra respaldo no fato de que nem toda sociedade incorpora tal conceito (Pereira da Silva, 2015).

Nesse sentido, compreender a juventude para além de um dado estritamente etário permite estabelecer diálogos com reflexões filosóficas clássicas que, embora situadas em outros contextos históricos, já problematizavam a condição juvenil a partir de critérios que ultrapassavam a idade cronológica. A juventude, entendida como um estágio marcado pela necessidade de formação ética, pela relação ainda incipiente com a experiência e pela dificuldade de orientar as ações segundo princípios racionais, aparece como objeto de reflexão desde a Antiguidade. É nesse horizonte que o pensamento de Aristóteles pode contribuir para a discussão, ao abordar o “jovem” não apenas como alguém jovem em anos, mas como aquele que ainda não desenvolveu plenamente a sabedoria prática necessária para deliberar sobre o bem.

Aristóteles, em *Ética a Nicômaco* (2021), afirma que os jovens estão mais propensos às paixões do que à razão e, por isso, têm dificuldade em deliberar sobre o bem. Para o filósofo, apenas quem possui experiência pode julgar adequadamente as coisas da vida. Sendo assim, o jovem não seria um bom aprendiz da ciência política, justamente por não ter vivido o suficiente para compreender suas lições e, ainda, por não ser um ouvinte atento a elas, já que sua inclinação está mais voltada à ação impulsiva do que à reflexão orientada pelo conhecimento. Contudo, ao se referir ao termo jovem, não está ele, necessariamente, direcionando-se à idade cronológica, mas ao ato mesmo de ser o indivíduo desprovido das capacidades de abster-se dos vícios e das paixões:

E não faz diferença que seja jovem em anos ou no caráter; o defeito não depende da idade, mas do modo de viver e de seguir um após outro cada objetivo que lhe depara a paixão. A tais pessoas, como aos incontinentes, a ciência não traz proveito algum; mas aos que desejam e agem de acordo com um princípio racional o conhecimento desses assuntos fará grande vantagem (Aristóteles, 1991, p. 5).

Assim, a partir do pensamento do filósofo, pode-se, com um certo cuidado, perceber que ser jovem, para ele, escapava ao imperativo da idade, estando mais relacionado à ausência de amadurecimento prático e à falta de preparo para as escolhas orientadas pelo e para o bem. “O motivo é que essa espécie de sabedoria diz respeito não só aos universais, mas também aos particulares, que se tornam conhecidos pela experiência. Ora, um jovem carece de experiência, que só o tempo pode dar” (Aristóteles, 2021, p. 130-131).

Já na modernidade, Abramo (2011) apud Pereira da Silva (2015), situa a juventude como um período ampliado de preparação dos indivíduos para responder às exigências cada vez mais

complexas da vida social e do trabalho. Essa ampliação do tempo formativo, entretanto, tende a ser justificada predominantemente por critérios de funcionalidade social e produtiva, sobretudo em sociedades marcadas pela centralidade do trabalho industrial e, mais recentemente, pelas demandas do mercado.

Em um país diverso como o Brasil – social, material e historicamente –, pensar a constituição dos sujeitos enquanto juventude exige o reconhecimento da existência de múltiplas culturas, contextos sociais heterogêneos e diferentes determinantes. Talvez, o uso do termo *juventudes*, no plural, seja mais apropriado para refletir a diversidade de experiências e contextos que atravessam a condição juvenil (Pereira da Silva, 2015). Uma primeira indagação diz respeito à concepção de juventude(s) que se adota: de que juventude estamos falando? Em um contexto social marcado por profundas desigualdades na distribuição de bens materiais e culturais, e atravessado por disputas de poder tanto no campo histórico-material quanto simbólico-discursivo, torna-se inadequado referir-se à juventude como uma categoria homogênea, estanque e universal.

Uma questão fundamental – no sentido de necessidade ética e política ao se refletir sobre os modos de ser jovem – diz respeito à formação para o trabalho e à forma como ela se entrelaça com discursos hegemônicos de poder, que operam na tentativa de uniformizar trajetórias e subjetividades, apagando a diversidade que caracteriza as juventudes. Segundo Franzoi (2011), ao ser inserido na lógica global como uma economia dependente, o Brasil acaba direcionando a formação de seus trabalhadores para uma função operacional e consumidora da tecnologia desenvolvida externamente. Nessa perspectiva, a tecnologia é tratada como um fator autônomo e determinante das relações sociais, quando, na realidade, ela também é moldada por essas relações. Ignorar essa dinâmica dialética reforça uma visão reducionista da formação profissional e da própria participação social do trabalhador.

Diante do exposto, uma segunda questão é igualmente imprescindível ao se tratar de juventudes e formação para o trabalho, refere-se ao papel da escola enquanto instituição mediadora dos processos formativos. Nesse contexto, cabe indagar: que concepções de formação têm orientado as instituições de educação profissional e tecnológica na preparação dos jovens para sua inserção no mundo do trabalho?

Para Donato (2002), o verbo “formar” tem origem no latim *formare*, que significa “dar forma” ou “modelar”; colocar-se em formação; o desenvolvimento de alguém. Consoante Batista (2002), formar traz em si uma intencionalidade, não fala de um lugar de neutralidade, mas de uma intenção social, ética, política e cultural. Formar não se refere, portanto, ao mero movimento de depositar no aprendiz conteúdos de forma bancária, conforme postula Freire

(2005) – desconsiderando, pois, suas vivências, seus desejos e afetos –, mas a um processo contínuo que constitui os sujeitos enquanto ser no mundo, não se limitando à fase de escolarização:

Percebo que formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo do trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais (Batista, 2002, p. 135).

Compreendida dessa forma, a formação extrapola o domínio técnico, inscrevendo-se em um campo ético, político e simbólico. Diante disso, refletir sobre a Educação Profissional e Tecnológica exige reconhecer a escola não como transmissora de conteúdos, mas como espaço de disputa de sentidos sobre o que significa formar-se para o trabalho.

Assim, discutir a formação na instituição escola não se restringe ao plano material ou técnico-instrumental, mas adentra, também, ao campo simbólico e discursivo. Nesse contexto, impõe-se a indagação: de que maneira as instituições de ensino em EPT têm delineado seus percursos formativos e quais sentidos têm atribuído ao ato de “formar”? Trata-se apenas de uma formação unilateral, adaptada às exigências do mercado e à reprodução das lógicas neoliberais — que reduzem a educação a uma ferramenta de empregabilidade — ou de um processo formativo ampliado, compreendido como prática social, criativa e crítica, que visa ao desenvolvimento da autonomia, da consciência política e da capacidade de refletir sobre os próprios desejos, escolhas e possibilidades de emancipação? Estaria a escola, de fato, concebendo o “formar” a partir de uma perspectiva que contemple as múltiplas dimensões do ser humano? Refletir sobre a formação integral exige considerar os fundamentos da escola unitária e da politecnia, compreendidos como caminhos possíveis para superar a alienação imposta pelas relações de poder e de produção capitalistas (Ramos, 2010; Frigotto, 2010).

A formação para o trabalho na perspectiva da EPT, precisa reconhecer o indivíduo não apenas como força de trabalho, mas como sujeito histórico, capaz de compreender sua própria condição enquanto produtor real dos bens e do patrimônio cultural da humanidade. Sob essa ótica, a formação não deve ser entendida apenas como um meio de adequação às demandas produtivas, mas como uma construção complexa, que considera o sujeito em sua totalidade, reconhecendo suas aspirações, seus contextos e os desafios impostos pelas estruturas sociais.

Marx (1985) apud Della Fonte (2018), observa que nas produções sociais assumidas pelo capitalismo, a formação do trabalhador é unilateral, em detrimento do desenvolvimento

pleno das capacidades humanas. Logo, esta formação seria fragmentada, limitada e alienante. “O ser humano torna-se um servo da máquina e sem dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos que nela se materializam” (Della Fonte, 2018, p. 13). Em Marx, a alienação decorre da separação entre o trabalhador e o resultado de sua atividade produtiva, que passa a existir como algo estranho e independente dele. Nesse processo, o sujeito não se reconhece naquilo que produziu, pois sua criação se descola de sua subjetividade e passa a se impor como algo externo ao próprio produtor (Antunes, 2018).

Marx adota uma perspectiva materialista, compreendendo a realidade social a partir das condições materiais de existência, em contraposição às correntes idealistas, que a explicam a partir das ideias. Para Marx, ocorre justamente o inverso: as ideias e os pensamentos são constituídos e determinados pelas relações materiais concretas. Dessa forma, a consciência não antecede a existência social, mas é produto das condições materiais em que os sujeitos estão inseridos. “A consciência é, ao mesmo tempo, o produto do trabalho humano, o resultado de todo seu desenvolvimento social e da cultura, como elemento constitutivo do desenvolvimento social” (Mirhan, 2022, p. 63).

O poder materializa-se nas relações sociais, estando profundamente enraizado nas estruturas que sustentam as desigualdades de classe e a reprodução da ordem social. No entanto, esse poder não opera apenas no plano macroestrutural; ele também se articula de forma minuciosa – por vezes insidiosas –, atravessando os entremeios das microrrelações cotidianas, sejam elas de natureza político-institucional ou hierárquico-instrucional. Foucault (2014), em sua obra *Vigiar e Punir*, possibilita a compreensão de como a escola opera, enquanto espaço de disputas sociais e de reprodução das relações de poder, como dispositivo disciplinar a favor da ordem econômica capitalista.

E, nesse conjunto de alinhamento obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição dos valores ou dos méritos (Foucault, 2014, p. 144).

Enquanto Marx foca no poder em termos de lutas de classes – entre burguesia e proletariado –, Foucault opera mais no campo político-institucional, analisando como o poder se exerce por meio dos discursos e como tais “enunciados” se materializam em práticas coercitivas articuladas a dispositivos disciplinares. Não há, portanto, entre os autores, rivalidade de pensamentos, mas formas distintas de analisar as relações de poder e seus efeitos sobre a constituição dos sujeitos. A classe dominante, que detém o controle sobre os processos de

produção material, investe continuamente no controle e domínio do saber, que se inscreve como um campo de sujeição sobre aqueles que, de fato, produzem – os trabalhadores.

Marx entende a mais-valia como o valor excedente gerado pela força de trabalho, superior ao valor dos elementos que compõem a produção — os meios de produção somados à própria força de trabalho. Para ele, o trabalhador é o verdadeiro responsável pela criação dos bens materiais, mas não usufrui plenamente do que produz, o que torna o trabalho uma experiência alienante. Para este autor, é somente porque há o trabalhador disposto a vender sua força de trabalho que há a produção de capital pelos donos dos meios de produção (Marx, 2014). Foucault (2014), diz, de outro modo, que à medida que as forças produtivas se aglutinam, torna-se fundamental extrair delas o máximo de benefícios e neutralizar seus efeitos indesejáveis.

No interior da escola, esse jogo de forças se expressa nas rotinas, nas normas e nas práticas avaliativas, que muitas vezes mais segregam do que agregam, ao reforçarem desigualdades e classificações que se apresentam sob os auspícios do discurso meritocrático. Desconsiderar os sujeitos em suas individualidades e em suas identidades constituídas — e, ao mesmo tempo, constituidoras de seu contexto histórico — é reduzir o processo educacional à lógica produtivista do capitalismo. Trata-se de transformar o saber-fazer em um fazer-morto, desprovido de sentido crítico, autonomia e capacidade de se reconhecer como sujeito do trabalho. Sob a ótica da racionalidade positivista, a escola acaba por reforçar mecanismos de controle e dominação, por meio de modos de conduta que são naturalizados como adequados, evidenciando uma lógica normativa que oculta formas sutis de sujeição dos corpos (Foucault, 2014).

De acordo com Foucault (2014), o corpo sempre foi objeto de investimento em todas as sociedades. Contudo, características novas são agregadas à essa técnica. Será o detalhe seu mecanismo mais novo. Trabalhar o corpo nos mínimos detalhes para sobre ele exercer o máximo poder, modelando-o não somente na forma, mas em sua conduta dócil e útil, sujeitando suas forças e constituindo a disciplina como mecanismo de controle contínuo. A disciplina é o processo pelo qual o corpo é esquadrihado, desarticulado e recomposto servindo às finalidades do poder que se insere nas relações político- institucional.

Se Foucault entende o poder a partir das microrrelações sociais, entende-o não como algo que se possui, mas que se exerce a partir do refinamento das técnicas de coerção do corpo, Marx aponta os modos de produção material como o motor que molda a sociedade, suas estruturas e a constituição das classes sociais. É na forma como os trabalhadores produzem – isto é, na organização concreta da produção e na apropriação dos meios de produção – que se

definem as relações sociais e as desigualdades de classe. Essas relações econômicas, historicamente determinadas, transformam-se à medida que se desenvolvem as forças produtivas – compreendidas como as técnicas, os instrumentos de trabalho e os conhecimentos acumulados no processo produtivo (Mirhan, 2022) –, bem como o controle exercido pela classe dominante sobre os aparelhos ideológicos, responsáveis por reproduzir a ordem vigente.

Trazendo o pensamento de Marx e Foucault para a reflexão no contexto da educação, da instituição escola, e sobretudo para a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do EMI – que se insere como possibilidade iminente de inserção no mundo do trabalho –, pode-se compreender ser este um campo profícuo para a produção dos discursos de saber que produzem verdade e conduzem às relações materiais que medeiam as relações sociais. Portanto, a formação de jovens, a instituição escola e a formação para o trabalho se entrelaçam em uma teia simbólico-material de mecanismos que exercem dominação e sujeição.

O poder disciplinar molda comportamentos ajustados e tenta singularizar algo plural: a juventude, ditando o que é normal e o que não é, modelando os alunos para uma dada competência, para corresponder apenas às exigências do mercado capitalista, relegando ao segundo plano sonhos, desejos e aspirações em prol do benefício econômico sustentado pela lógica neoliberal. Essas exigências não visam apenas mão de obra barata, mas sobretudo uma mão de obra adestrada para se tornar cada vez mais útil. Um corpo dócil é um corpo útil e quanto mais dócil, mais útil; o inverso é verdadeiro (Foucault, 2014).

A trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) esteve historicamente voltada aos grupos menos favorecidos – aqueles excluídos das elites e da classe burguesa (Frigotto, 2010; Moura, 2010, Ramos, 2010). Por isso, ao abordar a EPT, torna-se indispensável questionar por que, para quem e a serviço de quem se organiza o processo educativo. Consequentemente, muitos jovens direcionam sua formação e seus projetos de vida sob a influência dos discursos de empregabilidade e dos mecanismos de ranqueamento dos processos de aprendizagem, reforçando a falácia da meritocracia. A escola, portanto, não apenas transmite saberes formais, mas também age como instância reguladora das condutas e comportamentos, contribuindo para a conformação de sujeitos adaptáveis às exigências da lógica produtivista. Ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de formação e emancipação, ela atua como agente da manutenção das hierarquias sociais, reafirmando padrões hegemônicos.

Não se trata, contudo, de negar o papel do trabalho na superação das desigualdades sociais e materiais. Ao contrário: é justamente na dinâmica do trabalho que Marx identifica os germes de uma possível transformação social. Quando articulado à educação, esse exercício adquire uma potência formativa que extrapola a mera preparação para o mercado,

configurando-se como base para o que ele denominou educação omnilateral — aquela que promove o desenvolvimento integral do ser humano (Della Fonte, 2018). Para que isso se concretize, é fundamental que a educação não se submeta aos objetivos instrumentais do capital, mas promova uma formação crítica, capaz de desvelar aos estudantes como os meios de produção estruturam e condicionam a vida em sociedade. Somente assim se criam as condições para escolhas conscientes, ancoradas na reflexão crítica e na autonomia.

Reconhecendo os limites de se conceber uma ruptura total com o sistema vigente, Foucault sugere que é no interior das próprias relações de dominação que emergem possibilidades de resistência: “onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (Foucault, 1988, p. 91). De certo modo, essa concepção dialoga com a perspectiva marxista ao admitir que, mesmo sob mecanismos de dominação e controle, existem brechas pelas quais os sujeitos podem subverter as formas de poder e instaurar novas práticas de existência. Isso significa que, dentro e a partir das relações de poder, podem-se articular práticas e discursos alternativos capazes de re (existir) e resistir à ordem estabelecida. Diz ele: “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (2025, p 360). Reconhecer essa brecha possível à resistência é também afirmar que os sujeitos em formação, mesmo inseridos em contextos atravessados por lógicas de controle e subordinação, podem produzir outras formas de existir e de se relacionar com o trabalho – formas mais conscientes, críticas e abertas à construção de práticas emancipatórias.

“Do sistema fabril (...) brota o germe da educação do futuro” (Marx, 2023). De acordo com Antunes (2018) e Della Fonte (2020), na perspectiva marxista, defende-se a articulação entre educação tecnológica e trabalho como mecanismo de fortalecimento político da classe trabalhadora, por meio do controle dos processos de produção e dos conhecimentos que lhes dão sustentação.

A partir dos avanços e também dos entraves que essa forma escolar burguesa impõe, Marx considera que a classe trabalhadora poderá construir uma educação tecnológica que, ao articular teoria e prática, não mais se limitará a atender às demandas de plasticidade e disponibilidade do trabalhador para várias tarefas. Ela se faz a contrapelo da divisão do trabalho, da dicotomia entre conceber e executar, das especializações e unilateralidade do trabalho. Não se limita a um treinamento profissional, mas se amplia para o domínio teórico e prático das bases tecnológicas e gnosiológicas do processo produtivo, condições relevantes para a sua condução consciente por parte das forças subjetivas (Della Fonte, 2020, p. 76-77).

Uma formação técnica que tenha o trabalho como eixo central precisa considerar todas

as dimensões do ser humano, em especial a dimensão do desejo. O sujeito desejante – aquele que projeta sentidos para sua existência – deve ser compreendido em sua capacidade de vislumbrar possibilidades, de tomar consciência dos modos como se desenvolve o processo produtivo que constitui a sociedade e de entender como esse mesmo processo pode implicar sua alienação ou emancipação. É o sujeito que, ao compreender sua inserção no processo produtivo, pode insurgir-se contra as lógicas que o subordinam, elaborando práticas de resistência no próprio ato de trabalhar.

Em síntese, pensar juventude(s), escola e formação para o trabalho requer um olhar que ultrapasse o campo técnico-operacional da educação. Exige compreender os sujeitos juvenis em sua pluralidade, historicidade e potência de (re)existência. Ao articular Marx e Foucault, evidencia-se que, embora as estruturas de dominação e controle sejam persistentes, também são possíveis as fissuras, os desvios, os gestos de resistência. É nesse interstício que se constrói a possibilidade de uma formação integral, que reconheça o trabalho não como instrumento de sujeição, mas como fonte de protagonismo e transformação das estruturas sociais vigentes.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no IFFluminense *Campus* Maricá após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II a fim de assegurar os direitos e o bem-estar dos participantes antes e durante o transcorrer. A pesquisa foi de natureza mista, abrangendo tanto métodos quantitativos quanto qualitativos. A abordagem qualitativa permitiu explorar fenômenos que não podiam ser facilmente mensurados ou reduzidos a dados numéricos, bem como questões complexas de natureza subjetiva considerando o contexto e as percepções dos participantes.

Na pesquisa, o enfoque qualitativo manifestou-se especialmente no processo de validade de conteúdo do questionário, que, embora envolva procedimentos técnicos específicos, caracteriza-se fundamentalmente como um exercício de julgamento e reflexão por parte dos especialistas, os quais analisam a pertinência e a representatividade dos itens em relação ao construto investigado. Ademais, as questões abertas do instrumento permitiram captar percepções individuais dos alunos, revelando nuances subjetivas e experiências que complementam a análise quantitativa.

A abordagem quantitativa possibilitou a representação numérica dos dados coletados, favorecendo uma compreensão descritiva e objetiva do fenômeno investigado (Minayo, 1994; Chizzotti, 2006). Essa etapa da pesquisa concentrou-se, essencialmente, na análise do questionário, tanto no cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC) durante o julgamento pelos especialistas, quanto na apresentação e organização dos resultados em gráficos. Aquele procedimento permitiu mensurar o grau de validade do instrumento; e o último, realizar uma análise estatística descritiva básica.

A pesquisa teve um caráter exploratório, visando ampliar a familiaridade sobre o tema e “clarificar conceitos”; foi um estudo de campo, uma vez que o levantamento de dados ocorreu onde os fenômenos se sucediam (Marconi; Lakatos, 2023a). O embasamento teórico foi construído a partir de uma revisão bibliográfica, que sustentou a reflexão sobre o objeto de estudo. Para Marconi e Lakatos (2023a), a pesquisa bibliográfica abrange uma série de possibilidades, desde publicações, jornais, boletins, artigos científicos etc.

Inicialmente, o questionário foi elaborado com 50 questões. Após o procedimento de validade de conteúdo, o instrumento passou a contar com 51 itens. Posteriormente, em função de dificuldades semânticas e conceituais identificadas no pré-teste, bem como do cansaço percebido nos participantes ao responder, o questionário foi reduzido para 44 questões. Assim, na coleta de dados final foi utilizado um questionário estruturado – com aproximadamente 96%

de questões fechadas e 4% de questões abertas –, que é “constituído de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi; Lakatos, 2023a, p. 218). Este questionário foi elaborado com base nos princípios metodológicos propostos por Günther (2003) e submetido à validade de conteúdo por juízes especialistas na área, compondo uma das etapas fundamentais para sua consolidação como instrumento avaliativo padronizado.

A validade de conteúdo constitui um aspecto fundamental na psicometria e no desenvolvimento de instrumentos de avaliação. Refere-se à extensão em que um teste ou questionário é capaz de representar, de forma adequada e abrangente, o domínio ou construto que se propõe a mensurar, com base em critérios previamente estabelecidos (Souza, Alexandre e Guirardello, 2017). Para sua verificação, é comum a participação de especialistas com reconhecida experiência no construto em questão, os quais avaliam criticamente cada item do instrumento, atribuindo-lhes “*scores*” conforme sua relevância e representatividade (Haynes, Richard e Kubany, 1995). Com base nessas avaliações, os itens podem ser classificados como pertinentes ou não pertinentes ao domínio avaliado. Ademais, os especialistas podem sugerir reformulações nos itens considerados insatisfatórios, com o intuito de aprimorar o instrumento e maximizar sua validade de conteúdo.

É importante destacar que os avaliadores do questionário, ou seja, os juízes, também são considerados sujeitos da pesquisa, constituindo a primeira etapa do processo de coleta de dados. Achou-se suficiente um total de cinco avaliadores, embora esse número varie de dois a nove, não tendo consenso para a literatura (Yusoff, 2019). Dessa forma, esses participantes compõem a amostra referente ao procedimento de validação do instrumento, mais especificamente à etapa de verificação da validade de conteúdo.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa como juízes por meio de e-mail institucional. Aqueles que aceitaram o convite responderam ao questionário disponibilizado via formulários do Google e assinaram formalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os juízes avaliaram cada item do questionário atribuindo-lhe uma nota de 1 a 4, onde 1 significava “não relevante para mensurar a dimensão proposta”; 2 “pouco relevante para mensurar a dimensão proposta”; 3 “bastante relevante para mensurar a dimensão proposta” e 4 “altamente relevante para dimensionar a dimensão proposta”. Após todos os juízes responderem, foi calculado o índice de validade de conteúdo em nível de escala.

Os critérios de inclusão para esse grupo foram: ser do quadro efetivo do IFFluminense – pelo menos três do *Campus Maricá*, podendo os outros dois serem de outras unidades –, da carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), com pelo menos o grau de mestrado e que aceitem participar da pesquisa. Os critérios de exclusão desse grupo foram:

não ser do quadro efetivo da carreira do magistério no EBTT do IFFluminense, não possuir mestrado ou superior, não aceitar participar da pesquisa, não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário foi dividido em sete dimensões avaliativas: matriz curricular, corpo docente, infraestrutura, suporte institucional, políticas de atendimento ao discente, expectativas profissionais e sugestões e avaliação geral. As perguntas abertas foram direcionadas às questões mais complexas, difíceis de serem sistematizadas em respostas-padrão, e sugestões.

Além disso, foi feito um pré-teste com 30 % da amostra total – sendo 3 alunos do curso de meio ambiente e 3 do curso de edificações –, com o intuito de evidenciar possíveis “inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidades ou linguagem inacessível, perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante” e de verificar se o questionário atendia aos critérios de fidedignidade, validade e operatividade (Marconi; Lakatos, 2023a, p. 221). A fidedignidade refere-se à obtenção dos mesmos resultados por qualquer pessoa que aplique, a validade afere se os dados obtidos correspondem ao objeto que se está pesquisando, e a operatividade diz respeito à clareza semântica das questões. (Marconi; Lakatos, 2023b).

Os participantes do pré-teste foram selecionados aleatoriamente, desde que atendessem aos critérios de inclusão, que foram: estar regularmente matriculados na terceira série dos cursos técnicos integrados do IFFluminense *Campus Maricá* no ano de 2025, manifestar concordância em participar da pesquisa e assinar o TCLE; nos casos aplicáveis, foi também requerida a assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), bem como a assinatura do TCLE por seus responsáveis legais. Os critérios de exclusão compreenderam: não estar matriculado na terceira série dos cursos técnicos integrados em meio ambiente ou edificações, no ano de 2025, do referido instituto, recusar-se a assinar o TCLE ou o TALE, ou, ainda, quando os responsáveis legais não autorizarem a participação mediante a não assinatura do TCLE correspondente.

Após validação do questionário pelos métodos de avaliação de conteúdo e pré-teste, foi feito o convite ao terceiro grupo da amostra. Considerando a dificuldade de disponibilidade de tempo livre durante as aulas, o convite para participação na pesquisa foi realizado diretamente aos sujeitos. Diante dessa limitação, optou-se por uma abordagem individual, buscando sensibilizar cada participante quanto à relevância e à importância do tema investigado, esclarecendo os objetivos do estudo e reforçando o caráter voluntário da participação. Em razão desse processo mais personalizado e do tempo restrito dos alunos, a amostra final precisou ser reduzida de 30 para 20 participantes.

Esses alunos foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão definidos para

a pesquisa, garantindo que todos os participantes atendessem aos requisitos necessários para o estudo: os mesmos definidos para o pré-teste. Para os critérios de exclusão, além dos já mencionados no pré-teste, acrescenta-se o fato de: ter participado da pesquisa na fase do pré-teste.

Com os dados da aplicação final achou-se pertinente, verificar a confiabilidade do instrumento. A confiabilidade refere-se ao grau de estabilidade, consistência e precisão de um instrumento de medida. A escolha dos testes estatísticos para avaliar a confiabilidade pode variar conforme o construto ou característica que se pretende mensurar. Existem diferentes formas de aferir a confiabilidade de um teste, escala ou questionário, como, por exemplo, por meio da estabilidade, consistência interna e equivalência (Souza; Alexandre; Guirardello, 2017). Utilizou-se para este procedimento a consistência interna aferida pelo ômega de McDonald através do *software* Jamovi, que é uma ferramenta de código aberto desenvolvida para facilitar análises de dados quantitativos.

A análise dos dados levantados pelas perguntas abertas do questionário se deu por meio da análise de conteúdo conforme proposta por Laurence Bardin (1977). Essa abordagem permitiu uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo das mensagens, facilitando a identificação de categorias que permitem inferir recorrências nas comunicações, “a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (Bardin, 1977, p. 23). A aplicação dessa técnica seguiu as três fases estruturantes delineada pela autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Ressalta-se que o produto educacional, por ser uma extensão do próprio questionário, foi construído ao mesmo tempo em que se construiu e ajustou o questionário, passando por algumas etapas que serão melhor explanadas na parte do produto educacional.

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

Os estudos que propõem instrumentos de avaliação no âmbito do EMI ainda carecem de maior interesse, rigor metodológico e abrangência teórica e empírica, sobretudo ao que se refere considerar o discente como protagonista de seu processo formativo. Diferentemente do Ensino Superior – que dispõe de um amplo corpo de pesquisas voltadas ao desenvolvimento e validação de instrumentos avaliativos como é o caso de Pinto, Laurino e Lunardi (2015); Costa e Dias (2020); Montiel et al. (2014); Almeida, Almeida e Gaydeczka (2024); Stein et al. (2005), Souza e Reinert (2010), entre outros – no EMI essa questão ainda é incipiente. Ainda assim, espera-se que essa reflexão possa estimular outras investigações que contemplem a complexidade do campo educacional em suas múltiplas dimensões.

Obviamente, reconhecer o campo escolar como uma realidade multifacetada exige que todos os sujeitos envolvidos participem dos processos de avaliação. No entanto, este estudo concentra-se nas perspectivas dos estudantes, especialmente no que diz respeito aos seus sentimentos, desejos e à sua condição de sujeitos ativos e potenciais transformadores das realidades sociais em que estão inseridos. Para isso, propôs-se a construção de um instrumento de avaliação da qualidade dos cursos pelos alunos, o qual, para ser caracterizado como instrumento padronizado, passou por etapas metodológicas imprescindíveis, entre elas a validação de conteúdo, o pré-teste e a verificação da confiabilidade.

4. 1. Validação de Conteúdo

A validade de conteúdo diz respeito ao quanto os itens de um instrumento representam de maneira adequada o construto que se pretende avaliar, ou seja, consiste em verificar em que medida a seleção de questões reflete de forma fiel o conjunto ou domínio de conteúdo que se deseja abranger (Souza; Alexandre; Guirardello, 2017).

A etapa de análise da relevância dos itens foi conduzida como forma de verificar em que medida cada enunciado dialoga com os objetivos do instrumento e com o fenômeno investigado. Esse processo envolveu a apreciação de especialistas, cuja contribuição possibilitou não apenas confirmar a adequação das questões propostas, mas também indicar ajustes necessários para aprimorar a clareza e a abrangência do material. Para Pasquali (2010), a validade de conteúdo de um instrumento é basicamente assegurada pela técnica de construção do mesmo. Assim, a apreciação prévia pelos avaliadores constituiu um passo fundamental para fortalecer a consistência do questionário antes de sua aplicação junto ao público-alvo. A seguir,

apresentam-se os dados obtidos nesse procedimento de análise da relevância, organizados conforme os julgamentos realizados pelos avaliadores.

A avaliação realizada pelos juízes, responsáveis pela análise da validade de conteúdo do instrumento, forneceu contribuições significativas para a compreensão da representatividade e clareza dos itens do questionário, destacando aspectos que indicam tanto a adequação quanto pontos que demandam ajustes para melhor alinhamento com as dimensões propostas.

O juiz 1 considerou inicialmente um único item irrelevante para o questionário, correspondente ao item 32, além de atribuir nota 2 (pouco relevante) a quatro itens, para os quais sugeriu adequações visando elevá-los à classificação de bastante relevante (nota 3). Dentre esses itens considerados pouco relevantes, dois pertencem à dimensão de políticas de atendimento aos discentes, enquanto os outros dois estão vinculados à dimensão de expectativas profissionais.

No que se refere às questões 33 e 34, relacionadas à dimensão de políticas de atendimento aos discentes, o juiz sugeriu a inclusão de exemplificações do conceito central das perguntas, a fim de torná-las mais claras para os alunos. Quanto à questão 37, vinculada à dimensão de expectativas profissionais, a recomendação foi substituir a formulação original – que questionava se o aluno percebia a preparação do curso como compatível com as exigências do mundo do trabalho – por uma abordagem que indagasse se o curso oferecia um panorama bem consolidado sobre as exigências do mundo do trabalho específicas ao seu curso técnico.

A questão 42, também atrelada a expectativas profissionais, foi considerada pouco relevante na ausência de uma pergunta anterior que questionasse se o curso situava o aluno quanto às realidades salariais relacionadas ao seu curso técnico, sugerindo-se, portanto, a inclusão dessa questão prévia para contextualizar melhor o tema.

O juiz 2 considerou apenas uma questão pouco relevante – a de número 37 – que já havia sido sinalizada anteriormente pelo Juiz 1, o que reforça a necessidade de ajuste. Assim, conjugando a sugestão do Juiz 1, a saber: "O curso oferece um panorama bem consolidado sobre como estão as exigências do mundo do trabalho referente ao seu curso técnico", com a do Juiz 2, qual seja: "A formação oferecida pelo curso está alinhada às competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho". A redação final da pergunta, contemplando ambas as contribuições, ficou assim: "O curso oferece uma formação alinhada às competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, apresentando um panorama consolidado sobre as demandas relacionadas à área do seu curso técnico".

O juiz 3 avaliou os itens 1, 13 e 23 como pouco relevante, atribuindo a cada um a nota "2", e sugeriu modificações para que atingissem o patamar de alta relevância ("4"). Para o item

1, recomendou reformulação para que a questão avaliasse se os materiais didáticos eram coerentes com as disciplinas do curso e contribuíam para o aprendizado, em vez de simplesmente considerar se os materiais oferecidos nas disciplinas de eixo técnico eram adequados. No item 13, sugeriu substituir o termo “estilo de ensino” por “método de ensino”. No item 23, indicou alterar o trecho “adequado às minhas necessidades acadêmicas” para “supre minhas necessidades”, mantendo o restante da questão. Apenas o item 26 foi considerado irrelevante, recebendo a nota “1”.

O juiz 4, professor do *Campus* Campos Centro do IFFluminense, avaliou os itens 28 e 40 como pouco relevantes, atribuindo a cada um a nota “2”. Para que alcançassem alta relevância, indicou a necessidade de maior clareza em relação ao termo “apoio pedagógico”, sugerindo substituí-lo por “coordenação técnico-pedagógica” no item 28. No item 40, recomendou ajustar a ordem das palavras de “no IFFluminense *Campus* Maricá” para “o curso técnico no *Campus* Maricá do IFFluminense”. Nenhum item foi considerado irrelevante.

O juiz 5, professor do *Campus* Macaé do IFFluminense, indicou que a questão 13 necessitava de ajuste para alcançar alta relevância, sugerindo a substituição da expressão “estilo de ensino” por “metodologia de ensino”, de forma semelhante à recomendação do juiz 3. Além disso, apontou o item 7 como passível de descarte.

Como nenhuma questão recebeu avaliação de irrelevância por pelo menos dois juízes, nenhum item foi descartado. Segundo Pasquali (2010), um item é considerado representativo da dimensão avaliada quando obtém concordância de aproximadamente 80% entre os avaliadores, como ocorre neste estudo, já que as questões apontadas como irrelevantes — itens 7, 26 e 32 — por um juiz foram consideradas relevantes pelos outros quatro, atingindo exatamente 80% de concordância. Assim, os itens indicados como irrelevantes não foram descartados.

No Quadro (1), são apresentadas as sugestões de reformulação dos itens que receberam a nota “2” de cada juiz. O formulário de sugestões enviado para cada avaliador, na íntegra, encontra-se no apêndice (A).

Quadro 1- Sugestão dos itens pouco relevantes para alcançar o nível bastante ou altamente relevante

SUGESTÕES DOS JUÍZES EM RELAÇÃO AOS ITENS QUE RECEBERAM NOTA "2"				
Item	Q 33	Q 34	Q 37	Q 42

Juiz 1	O juiz sugere incluir exemplos das políticas de bem-estar psicológico para evitar respostas enviesadas e tornar a pergunta mais clara e direta	O juiz sugere acrescentar exemplos de formas de violência para evitar respostas genéricas ou aleatórias e refletir melhor a realidade institucional.	O juiz sugere reformular o item para indagar aos alunos se o curso apresenta um panorama consolidado sobre as exigências do mundo do trabalho relacionadas ao seu curso técnico.	O juiz sugere incluir antes uma pergunta sobre se o curso situou o aluno quanto às realidades salariais da área e, depois, manter a questão original sobre expectativas salariais.
Item	Q 37			
Juiz 2	O juiz sugere trocar “preparação” por “formação” e “mundo do trabalho” por “mercado de trabalho” no enunciado do item.			
Item	Q 1		Q 13	Q 23
Juiz 3	O juiz sugere reformular o item para perguntar se os materiais didáticos do curso são coerentes com as disciplinas e contribuem para o aprendizado.		O juiz sugere trocar “estilo de ensino” por “métodos de ensino” no item, mantendo o restante da frase.	O juiz sugere trocar “adequados às minhas necessidades acadêmicas” por “que supre minhas necessidades”, mantendo “espaço” e “funcionamento”.
Item	Q 28		Q 40	
Juiz 4	O juiz sugere esclarecer o item definindo o sujeito da pergunta, trocando “O Apoio Pedagógico” por “A coordenação Técnico-Pedagógica do seu curso” para tornar a questão mais clara.		O juiz sugere apenas ajustar a ordem das palavras para “O curso técnico no campus Maricá do IFFluminense” em vez de “no IFFluminense Campus Maricá”.	
Item	Q 13			
Juiz 5	O juiz sugere trocar “estilo de ensino” por “metodologia de ensino”, mantendo o restante do item.			

Fonte: Autoria própria, 2025.

A seguir, apresenta-se o quadro (2) contendo as perguntas originais, antes da análise de validade de conteúdo, e as versões resultantes após a avaliação pelos juízes, incorporando todas as sugestões de reformulação, exceto os itens indicados para descarte, que foram mantidos por razões já mencionadas.

Quadro 2- itens antes e após as reformulações sugeridas pelos juízes

ITENS ANTES DA REFORMULAÇÃO	ITENS APÓS A REFORMULAÇÃO
-----------------------------	---------------------------

1. Os materiais didáticos oferecidos nas disciplinas do eixo técnico são adequados e contribuem para o meu aprendizado.	1. Observo que os materiais didáticos do meu curso são coerentes com as disciplinas e contribuem para meu aprendizado.
13. O estilo de ensino dos professores é claro e facilita a compreensão dos conteúdos	13. Os métodos de ensino dos professores são claros e facilitam a compreensão dos conteúdos.
23. A biblioteca do campus possui espaço, funcionamento e acervo adequados às minhas necessidades acadêmicas.	23. A biblioteca do campus possui espaço, funcionamento e um acervo que supre minhas necessidades.
28. O Apoio Pedagógico está sempre disponível quando solicito ajuda.	28. A Coordenação Técnico-Pedagógica do meu curso está sempre disponível quando solicito ajuda.
33. As políticas de bem-estar psicológico contribuem para um ambiente acadêmico saudável.	33. As políticas de bem-estar psicológico (por exemplo, grupos de apoio, atividades de prevenção à ansiedade, palestras sobre saúde mental, rodas de conversa sobre temas relevantes, campanhas de conscientização e programas de acolhimento) contribuem para um ambiente acadêmico saudável.
34. A instituição promove ações preventivas contra todas as formas de violência no ambiente acadêmico.	34. A instituição promove ações para prevenir diferentes tipos de violência no campus (por exemplo, agressões físicas, bullying, racismo e discriminação por gênero ou orientação sexual).
37. A preparação que recebo no curso é compatível com as exigências do mundo do trabalho.	37. O curso oferece um panorama bem consolidado sobre como estão as exigências do mercado de trabalho referente ao meu curso técnico.
40. O curso técnico no IFFluminense Campus Maricá ampliou minhas perspectivas de crescimento profissional.	40. O curso técnico no campus Maricá do IFFluminense ampliou minhas perspectivas de crescimento profissional.
42. Minhas expectativas salariais em relação à área técnica são positivas.	Questão acrescentada antes do então item 42: O curso foi capaz de me situar quanto à realidade salarial relacionadas ao meu curso técnico.

Fonte: Autoria própria, 2025.

É importante ressaltar que o item 13 recebeu duas sugestões distintas: uma indicando a substituição da palavra "ensino" por "método" e outra sugerindo a troca por "metodologia". Considerando a diferença de significado entre os termos – enquanto "método" se refere à técnica ou procedimento utilizado para atingir um objetivo, "metodologia" corresponde ao “conjunto de métodos, princípios e regras empregados por uma atividade ou disciplina” (Houaiss, 2015,

p. 636) – e visando maior clareza para o público-alvo da pesquisa, optou-se por utilizar a palavra "método", por ser mais usual e de fácil compreensão.

4. 2. Calculando o índice de validade de conteúdo da escala

O índice de validade de conteúdo (IVC) constitui-se em um procedimento amplamente utilizado na etapa de validação de instrumentos de pesquisa, tendo como finalidade verificar o grau de concordância entre especialistas a respeito da pertinência e da representatividade dos itens que compõem determinado instrumento em relação ao construto que se pretende mensurar. Trata-se de uma métrica que expressa a proporção de juízes que consideram os itens relevantes para o domínio em estudo, assegurando que a amostra seja suficiente para contemplar de forma adequada as diferentes dimensões do conceito avaliado, além de prevenir a inclusão de elementos irrelevantes ou pouco relacionados ao fenômeno investigado (Alexandre; Coluci, 2011).

A aplicação do IVC tem por objetivo central garantir que o instrumento, seja ele uma escala, um questionário ou um teste, de fato mensure o que se propõe, contemplando de maneira representativa e abrangente o construto em análise. “O escore do índice é calculado por meio da soma de concordância dos itens que foram marcados por “3” ou “4” pelos especialistas. Os itens que receberem pontuação “1” ou “2” devem ser revisados ou eliminados” (Alexandre; Coluci, 2011, p. 3065).

Neste estudo, os itens avaliados com pontuação “2” foram submetidos a revisões a partir das sugestões apresentadas pelos juízes, de modo a possibilitar que alcançassem níveis mais elevados de relevância, correspondentes às pontuações “3” ou “4”. Quanto aos itens que, eventualmente, recebessem a nota “1” pela maioria dos avaliadores, a decisão metodológica previa sua eliminação do instrumento. No entanto, tal situação não ocorreu, uma vez que, conforme mencionado anteriormente, nenhum item obteve atribuição de nota “1” por parte de mais de um juiz. A tabela (3) traz esse panorama:

Tabela 3- Notas dos juízes a cada item do questionário antes das sugestões de acordo com a pontuação proposta de 1 a 4

NOTAS DOS JUÍZES A CADA ITEM DO QUESTIONÁRIO					
Questões	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5
1	4	4	2	4	4
2	4	3	3	4	3
3	4	3	4	4	4

4	3	3	3	4	4
5	4	4	4	4	4
6	4	3	3	4	4
7	3	3	3	4	1
8	4	3	4	4	4
9	4	3	4	4	4
10	4	3	4	4	4
11	4	3	3	4	4
12	4	3	4	4	4
13	4	3	2	4	2
14	4	4	4	4	4
15	4	4	4	4	4
16	4	3	4	4	4
17	4	4	4	4	4
18	4	4	4	4	4
19	4	4	4	4	4
20	4	3	4	4	4
21	4	3	4	4	4
22	4	4	4	4	4
23	4	4	2	4	4
24	4	4	3	4	4
25	4	4	3	4	4
26	4	4	1	4	4
27	4	4	4	4	4
28	4	4	4	2	4
29	4	4	3	4	4
30	4	4	4	4	4
31	4	4	3	4	4
32	1	4	4	4	4
33	2	4	3	4	4
34	2	4	4	4	4
35	4	3	3	4	4
36	4	3	4	4	4
37	2	2	3	4	4
38	4	3	4	4	4
39	4	3	4	4	4
40	4	3	3	2	4
41	4	3	3	4	4
42	2	3	4	4	4
43	4	3	3	4	4
44	4	3	4	4	4
45	4	4	3	4	4
46	4	4	3	4	4
47	4	3	4	4	4
48	4	3	3	4	4

49	4	3	4	4	4
50	4	3	4	4	4

Fonte: Autoria própria, 2025.

Nota: Sistema de pontuação adaptado de Yusoff (2019), onde “1” significa " não relevante para mensurar a dimensão medida", “2” significa " o item é um pouco relevante para a dimensão medida", “3” significa " o item é bastante relevante para a dimensão medida" e “4” significa " o item é altamente relevante para a dimensão medida.

Na etapa de sistematização dos dados, elaborou-se uma tabela (4) codificada em que os itens considerados pertinentes receberam o valor “1” e aqueles não pertinentes receberam o valor “0”. Esse procedimento possibilita uma visualização mais clara e objetiva da proporção de itens julgados pertinentes pelos especialistas, facilitando a análise quantitativa do grau de validade de conteúdo do instrumento.

Tabela 4- Codificação da pontuação atribuída pelos juízes para calcular o IVC em nível de escala antes das sugestões

NOTAS DOS JUÍZES A CADA ITEM DO QUESTIONÁRIO						
Questões	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Proporção de concordância por item
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	0	0,8
8	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1
13	1	1	0	1	0	0,6
14	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1
23	1	1	0	1	1	0,8
24	1	1	1	1	1	1

25	1	1	1	1	1	1
26	1	1	0	1	1	0,8
27	1	1	1	1	1	1
28	1	1	1	0	1	0,8
29	1	1	1	1	1	1
30	1	1	1	1	1	1
31	1	1	1	1	1	1
32	0	1	1	1	1	0,8
33	0	1	1	1	1	0,8
34	0	1	1	1	1	0,8
35	1	1	1	1	1	1
36	1	1	1	1	1	1
37	0	0	1	1	1	0,6
38	1	1	1	1	1	1
39	1	1	1	1	1	1
40	1	1	1	0	1	0,8
41	1	1	1	1	1	1
42	0	1	1	1	1	0,8
43	1	1	1	1	1	1
44	1	1	1	1	1	1
45	1	1	1	1	1	1
46	1	1	1	1	1	1
47	1	1	1	1	1	1
48	1	1	1	1	1	1
49	1	1	1	1	1	1
50	1	1	1	1	1	1
itens relevantes	45	49	47	48	48	0,95
proporção de relevância por cada juiz	0,90	0,98	0,94	0,96	0,96	0,95

Fonte: Autoria própria, 2025, com base em Yusoff (2019).

O IVC pode ser calculado tanto em nível de escala quanto em nível de item. Quando a análise é realizada por item, considera-se a proporção de juízes que atribuem a esse item uma classificação de relevância igual a “3” ou “4”, dividida pelo número total de respostas. Essa medida é denominada índice de validade de conteúdo do item (IVC-I) e permite identificar a adequação de cada questão individualmente dentro do instrumento. A equação (1) que expressa esse cálculo pode ser representada da seguinte forma:

$$IVC - I = \frac{\text{número de respostas "3" ou "4"}}{\text{número total de respostas}} \quad (1)$$

A nível de escala, Alexandre e Coluci (2011) são categóricos em afirmar que não há consenso quanto ao melhor procedimento de cálculo do IVC. Entretanto, Yusoff (2019) apresenta dois métodos possíveis. O primeiro, que pode ser visualizado acima na tabela (4), na última coluna denominada “proporção de concordância por item”, consiste em considerar a soma das proporções de concordância de cada item, dividida pelo número total de questões. A outra maneira é considerar a proporção de itens considerados relevantes por cada juiz e dividi-la pelo número total de questões. Em seguida, soma-se todas as proporções de todos os juízes e divide-se pelo número total de avaliadores, como pode ser observado na tabela (4), na última linha. Ressalta-se que, independentemente do método utilizado, ambos os procedimentos chegam ao mesmo resultado. Optou-se, neste trabalho, por calcular o IVC a nível de escala, conforme a equação (2):

$$\text{IVC-escala} = \frac{\text{soma da proporção de relevância por cada juiz}}{\text{total de juízes}} \quad (2)$$

$$\text{IVC-escala} = \frac{0,90+0,98+0,94+0,96+0,96}{5} = 0,948 = 0,95 \quad (2)$$

Desse modo, aplicando a fórmula do IVC a nível de escala, o questionário obteve um escore de 0,95 – já evidenciado na tabela (4) – mesmo antes do acatamento das sugestões dos juízes, demonstrando, segundo Polit, Beck e Owen (2007), que o questionário apresenta um índice de validade favorável. Após a incorporação das sugestões, o questionário passou a contar com um escore de relevância de 0,99, conforme demonstrado na tabela (5) abaixo:

Tabela 5- Taxa de concordância após acatamento das sugestões dos juízes para que os itens considerados pouco relevantes de tornassem bastante ou altamente relevantes

Taxa de concordância dos juízes após as sugestões											Taxa do IVC- escala	
Critério	R	Juiz 1		Juiz 2		Juiz 3		Juiz 4		Juiz 5		
		N.Q.	%	N.Q.	%	N.Q.	%	N.Q.	%	N.Q.		%
Relevância	Total	50	1	50	1	50	1	50	1	50	1	0,992
	Não	1	0,02	0	0	1	0,02	0	0	0	0	
	Sim	49	0,98	50	1	49	0,98	50	1	50	1	

Fonte: Autoria própria, 2025.

Nota: A questão adicional sugerida pelo Juiz 1 não foi computada na tabela (5)¹

¹ A questão adicional sugerida pelo Juiz 1 não foi computada na tabela (5), pois não recebeu sugestões similares dos demais juízes. No entanto, sua inclusão foi considerada relevante, por contribuir para o aprimoramento e o alinhamento do instrumento, tornando-o mais completo. Dessa forma, o questionário passou a ser composto por

Não obstante as divergências na literatura quanto ao número de juízes necessários para a realização de um procedimento de validação de conteúdo e aos critérios para o cálculo do índice de validade de conteúdo, alguns autores fornecem orientações relevantes sobre a condução desse método, conforme indicado no quadro (3), sendo a seguir apresentada uma síntese da literatura pesquisada.

Quadro 3- IVC ou “CVI” aceitável de acordo com a literatura

N ° juízes	Taxa de concordância	Autor	Ano	Fonte	página
6	0,80 (<i>I-CVI</i>)	Pasquali	2010	Pasquali (2010)	p. 183
5 ou menos	<i>I-CVI</i> deve ser 1	Lynn	1986	Polit, Back e Owen (2007); Polit e Beck (2006)	p.460/466; p. 491
2	0,80 ou superior	Davis	1992	Yosuff (2019)	p. 51
3 ou 4	1 (<i>I-CVI</i>)	Polit, Back e Owen	2007	Polit, Back e Owen (2007)	p. 466
8 a 12	0,78 OU > (<i>I-CVI</i>)	Polit, Back e Owen	2007	Polit, Back e Owen (2007)	p. 466; 467
	0,90 OU > (<i>S-CVI</i>)	Polit, Back e Owen	2007	Polit, Back e Owen (2007)	p. 466; 467
6	<i>I-CVI</i> de pelo menos 0,83	Lynn	1986	Polit, Back e Owen (2007); Polit e Beck (2006)	p.460; p. 491
Não há consenso	0,80 (<i>S-CVI</i>)	A maioria dos autores	2007	Polit, Back e Owen (2007); Polit e Beck (2006)	p. 461; p. 491
Não há consenso	0,90 (<i>S-CVI/ave</i>)	A maioria dos autores	2007	Polit, Back e Owen (2007)	p. 461

Fonte: autoria própria, 2025.

Nota: *CVI* (*Content Validity Index*): índice de validade de conteúdo. *CVI-I*: índice de validade de conteúdo calculado para cada item do questionário (*I*, do inglês *Item*), que expressa a relevância ou representatividade do item segundo os especialistas. *CVI-S/Ave*: índice de validade de conteúdo calculado para a escala como um todo (*S*, do inglês *Scale*), correspondente à média (*Ave*, do inglês *Average*) dos valores de *CVI-I*.

4. 3. Pré-teste

No pré-teste, ou análise semântica dos itens, procura-se verificar se as questões propostas apresentam clareza suficiente para serem interpretadas corretamente por todo o público-alvo (Coluci, Alexandre, Milani, 2015; Pasquali, 1998). É uma etapa metodológica

51 itens, os quais serão submetidos ao pré-teste com o objetivo de avaliar aspectos relacionados à clareza e à semântica.

fundamental no processo de construção e validação de instrumentos de pesquisa. Seu objetivo principal é verificar a clareza, a pertinência e a compreensão dos itens que compõem o questionário, identificando eventuais ambiguidades, problemas de redação ou dificuldades de interpretação pelos respondentes.

A etapa do pré-teste evidenciou a ocorrência de dificuldades por parte de dois respondentes na seleção das alternativas da escala. Em razão disso, uma das questões de caracterização da amostra², que investigava a motivação para a escolha do curso, optou-se por substituir a opção de resposta “interesse pessoal e afinidade com a área de estudo” por “identificação pessoal com o curso”. A alteração torna a opção mais sintética e compreensível para o respondente, considerando que um participante havia registrado “identificação pessoal com o curso” na alternativa “outro”, em que pedia para relatar a motivação caso não fosse nenhuma das anteriores. Além disso, o objetivo da opção “interesse pessoal e afinidade com a área de estudo”, quando escolhida entre as demais alternativas, era justamente captar se a motivação do aluno estava relacionada à identificação pessoal com o curso.

Em determinados itens, especialmente aqueles que envolvem a atuação de diferentes sujeitos, como os professores, a opção “indiferente” foi utilizada de maneira que não correspondia à neutralidade originalmente prevista. Em outro caso, uma participante assinalou essa opção não por ausência de posicionamento, mas para indicar que sua experiência variava entre os distintos sujeitos avaliados, ou seja, que alguns atendiam ao critério considerado, enquanto outros não.

Com o intuito de mitigar a ambiguidade e orientar o respondente a adotar uma percepção mais global, foram realizadas duas modificações: (1) inclusão da expressão “de modo geral” na formulação desses itens e (2) alteração das opções de resposta, de forma a oferecer uma gradação mais precisa: “concordo totalmente”, “concordo em partes”, “nem concordo/nem discordo”, “discordo em partes” e “discordo totalmente”. Nessa reformulação, retirou-se a opção “indiferente”, antes utilizada como meio-termo, acrescentando-se a expressão “nem concordo/nem discordo” em substituição àquela e adicionou-se “em partes” às categorias de concordância e discordância. A adoção de alternativas como “neutro” ou “incerto” em escalas de pesquisa demanda cautela, pois pode comprometer a interpretação dos resultados. Há ainda evidências de que oferecer categorias como “sem opinião” ou “não sei” reduz a tendência dos respondentes a emitir julgamentos mais claros ou posicionamentos efetivos. Essa modificação

² Importante ressaltar que as perguntas destinadas apenas à caracterização da amostra não foram incluídas na etapa de Validade de Conteúdo, pois podem ser adaptadas ou substituídas conforme o critério do aplicador e o contexto da pesquisa, não sendo, portanto, obrigatórias na EPDCTI.

permite direcionar o julgamento para a avaliação predominante da experiência, evitando que respostas reflitam situações pontuais ou contraditórias (Ghorpade & Lackritz, 1986; DeMars & Erwin, 2004; Schaeffer & Presser, 2003 apud Bradley *et al.*, 2015).

Apesar das evidências de que opções como “sem opinião” ou “não sei” podem reduzir o engajamento dos respondentes em julgamentos mais claros, entende-se necessária a preservação da alternativa “nem concordo, nem discordo”. Alguns participantes podem efetivamente não se identificar com nenhum dos polos da escala, seja por experiências contraditórias, seja por percepção moderada. Eliminar essa categoria poderia forçar escolhas artificiais, comprometendo a fidedignidade das respostas e gerando vieses de mensuração.

No item que versa sobre a qualidade do curso em geral, verificou-se, ainda, a necessidade de tornar mais explícito o significado de cada gradação da escala de 1 a 10. Por isso, foram acrescentadas categorias descritivas associadas a faixas de notas: 1 a 2: “muito insatisfatório”; 3 a 4: “insatisfatório”; 5 a 6: “regular/aceitável”; 7 a 8: “satisfatório” e 9 a 10: “muito satisfatório”. Essa medida visa orientar melhor os respondentes, garantindo que a avaliação reflita com mais precisão sua percepção sobre o curso.

Constatou-se, ainda, a necessidade de tornar algumas perguntas mais claras quanto aos seus objetivos. Para isso, optou-se por fornecer uma percepção prévia – em formato de folheto³ explicativo – sobre as atribuições do técnico em meio ambiente e edificações, os quesitos para sua atuação e a infraestrutura mínima necessária ao curso. Essa medida visa garantir que as respostas sejam mais esclarecedoras, considerando que alguns alunos poderiam não conhecer completamente essas atribuições ou ainda desconhecer informações disponíveis na plataforma Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). O quadro (4) corresponde ao que foi alterado após a aplicação do pré-teste.

Quadro 4- Alterações feitas no questionário após a aplicação do pré-teste

ITENS APÓS A VALIDADE DE CONTEÚDO	ITENS REFORMULADOS APÓS O PRÉ-TESTE
9. O ambiente criado pelos professores favorece a participação e o diálogo com a turma.	9. O ambiente criado pelos professores, em geral, favorece a participação e o diálogo com a turma.
10. Os professores estão disponíveis para ajudar os alunos em suas dificuldades acadêmicas, mesmo fora da sala de aula.	10. Em geral os professores estão disponíveis para ajudar os alunos em suas dificuldades acadêmicas, mesmo fora da sala de aula.

³ O folheto encontra-se no apêndice (B).

12. Os docentes promovem um ambiente aberto para que nós, alunos, expressemos nossas ideias.	12. Em geral os docentes promovem um ambiente aberto para que nós, alunos, expressemos nossas ideias.
13. Os métodos de ensino dos professores são claros e facilitam a compreensão dos conteúdos.	13. Em geral os métodos de ensino dos professores são claros e facilitam a compreensão dos conteúdos.

Autoria própria, 2025.

As questões de natureza discursiva demonstraram coerência aos objetivos da pesquisa, fornecendo respostas alinhadas às expectativas inicialmente estabelecidas. Diante disso, constatou-se que tais itens não exigiam ajustes ou reformulações, sendo mantidos em sua forma original.

Por fim, em razão das dificuldades semânticas e conceituais identificadas, bem como do cansaço demonstrado pelos participantes durante o pré-teste, tornou-se pertinente reduzir a quantidade de itens. Para isso, decidiu-se que, na aplicação final, durante a verificação da consistência interna (confiabilidade) do questionário, os itens que apresentassem baixa consistência seriam retirados.

4. 4. Confiabilidade da EPDCTI

Após os procedimentos de validade de conteúdo e a realização do pré-teste, considera-se que o questionário passou a configurar-se como um instrumento de mensuração válido, uma vez que demonstrou atender aos objetivos propostos. Contudo, a confiabilidade de um instrumento é imprescindível para configurar maior fidedignidade.

Durante o pré-teste e a aplicação final do instrumento, observou-se que alguns alunos demonstraram cansaço diante da extensão da escala, o que levou inclusive à recusa de participação e, entre os que responderam, a um maior tempo de preenchimento. Esse indício de fadiga dos respondentes, somado à análise da confiabilidade, realizada por meio do ômega de McDonald, a qual apontou itens com baixa consistência interna, fundamentou a decisão de excluir determinados itens. Assim, A análise indicou que alguns itens apresentaram baixo desempenho em relação ao construto e, por isso, foram excluídos. Essa decisão fundamenta-se na etapa de análise e redução de itens, cujo propósito é garantir que apenas itens parcimoniosos, funcionais e internamente consistentes permaneçam na versão final da escala, enquanto aqueles menos relacionados ao domínio em estudo devem ser retirados ou modificados (Boateng *et al*, 2018).

Nesse contexto, os coeficientes alfa de Cronbach (α) e ômega de McDonald (Ω) são dois índices amplamente usados para estimar a confiabilidade interna de escalas. O ômega de McDonald (ω) é um coeficiente alternativo introduzido por McDonald em 1999 para estimar a consistência interna. Diferentemente do (α), o (ω) utiliza as cargas fatoriais reais dos itens obtidas por meio de uma análise fatorial (geralmente confirmatória) do instrumento.

Pasquali (2013) explica que esse tipo de análise envolve três parâmetros: a variância total do teste, a variância de cada item individualmente e a soma das variâncias desses itens. Isso significa que, quanto mais homogêneos forem os itens — isto é, quanto menos variabilidade um mesmo item produzir em uma amostra de sujeitos —, menor será o erro provocado e, conseqüentemente, maior a consistência interna e a precisão do instrumento. Segue o quadro (5) com os itens que foram excluídos após a análise de consistência interna.

Quadro 5- Análise da confiabilidade do instrumento pelo ômega de McDonald (Ω)

Dimensão	Itens mantidos	Itens excluídos
Matriz curricular	1, 2, 4, 5, 6 e 7	8
Corpo docente	9, 10, 12 e 13	11
Infraestrutura	14, 15, 16, 19, 20, 21, 22 e 23	17 e 18
Suporte institucional	Todos	
Políticas de atendimento ao discente	30, 33 e 34	29, 31 e 32
Expectativas profissionais	Todos os itens	
Sugestão e avaliação geral	Não incluída no cálculo por possuir apenas duas questões, sendo uma delas discursiva	

Fonte: Autoria própria, 2025.

O coeficiente ômega de McDonald foi calculado por meio do *software* Jamovi⁴, com o objetivo de verificar de maneira mais precisa a consistência interna do instrumento aplicado e, assim, avaliar a confiabilidade das dimensões que o compõem. Os valores obtidos para cada

⁴ O Jamovi é um *software* livre e de código aberto voltado para análises estatísticas, desenvolvido com o objetivo de ser acessível e intuitivo, que pode ser baixado para uso local ou utilizado diretamente na nuvem. Sua interface gráfica facilita a aplicação de testes estatísticos, elaboração de tabelas e gráficos, sem exigir conhecimento avançado em programação (The Jamovi Project, 2025).

dimensão do instrumento encontram-se organizados na tabela (6):

Tabela 6- Valor do ômega de McDonald para as dimensões da EPDCTI após a exclusão de itens -versão final do instrumento

Dimensão	ômega de McDonald (Ω)
Matriz Curricular	0,746
Corpo docente	0,749
Infraestrutura	0,802
Suporte institucional	0,808
Políticas de atendimento ao discente	0,760
Expectativas profissionais	0,858

Fonte: Autoria própria, 2025.

Nota: N= 20 participantes

Nota: A dimensão “Sugestão e avaliação geral” não foi incluída por possuir apenas duas perguntas, sendo uma delas discursivas e, portanto, não é possível calcular o ômega por dimensão.

Nota: A dimensão “Expectativas profissionais” levou em consideração 14 perguntas, excetuando a questão discursiva.

De acordo com Campo-Arias e Oviedo (2008, *apud* Deluca *et al.*, 2023) e Cestari *et al* (2025), valores de confiabilidade aceitáveis variam entre 0,70 e 0,90. O ômega de McDonald apresenta melhor desempenho quando comparado ao alfa de Cronbach (α) – um outro estimador de confiabilidade —, isso porque o alfa assume o pressuposto de que todos os itens possuem cargas fatoriais equivalentes, enquanto o ômega sustenta que os itens podem apresentar cargas fatoriais distintas. Assim, o “ômega fornece a estimativa mais próxima da confiabilidade e o alpha menor valor” (Silva Junior *et al.*, 2011, p. 1080). O ômega é, pois, considerado mais robusto, uma vez que oferece medidas mais realistas da confiabilidade de escalas, sobretudo quando os itens contribuem de maneira diferenciada para o domínio avaliado.

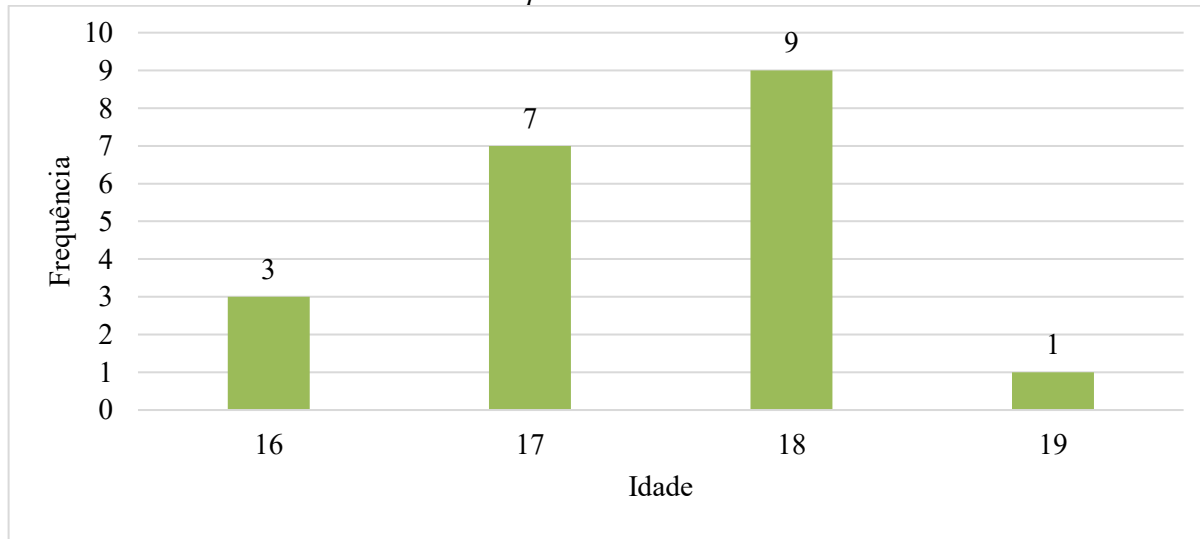
Destarte, a EPDCTI apresenta-se como uma escala válida, por meio da validade de conteúdo, e confiável, considerando-se o ômega de McDonald dentro de parâmetros aceitáveis. Isso significa que, embora tenha se mostrado eficaz para os objetivos da pesquisa, sugere-se a realização de estudos posteriores para possíveis refinamentos dos domínios da escala, a fim de ampliar sua precisão e aplicabilidade. Vale destacar que a amostra utilizada foi relativamente pequena em comparação ao recomendado por Boateng *et al* (2018), que sugere cerca de 10 participantes para cada questão do instrumento. No entanto, sensibilizar os participantes para a pesquisa revelou-se uma das etapas mais difíceis e, considerando o tamanho total da população elegível, inferior a 150 indivíduos, obter uma amostra de 20 participantes foi considerado aceitável para os objetivos previstos.

4. 5. Análise dos dados coletados na aplicação final

Os dados que se seguem dizem respeito ao perfil dos alunos que responderam à pesquisa, não fazem parte necessariamente da EPDCTI, uma vez que, como dito anteriormente, essas questões dependem dos objetivos do pesquisador, do contexto e da amostra.

Os dados indicam que a faixa etária dos concluintes concentra-se entre 17 e 18 anos, mostrando que a maioria dos alunos está na idade usual de conclusão do curso. Nota-se uma ligeira predominância de estudantes com 18 anos, seguidos de perto pelos de 17. Alunos com 16 anos aparecem em menor número, e há apenas um caso de estudante com 19 anos, o que aponta para situações pontuais de ingresso ou conclusão tardia, além da possibilidade de uma espera intencional para o ingresso no IFFluminense. Assim, o perfil etário predominante corresponde ao esperado para o término do ensino médio, com poucos desvios, e essa homogeneidade pode contribuir para uma convivência mais coesa em termos de maturidade, como poder ser observado no gráfico (3).

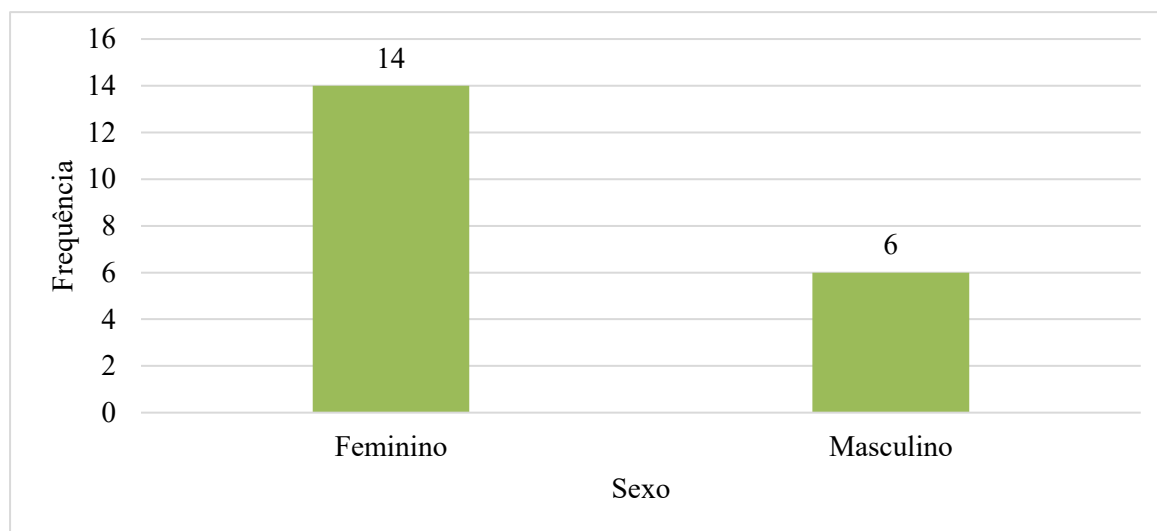
Gráfico 3- Idade dos alunos concluintes dos cursos técnicos integrados do IFFluminense
Campus Maricá -2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

Constata-se predominância feminina entre os respondentes, correspondendo a cerca de 70% do total, proporção superior ao dobro da masculina. Contudo, esse resultado não necessariamente representa o cenário real das turmas, que parecem manter equilíbrio entre os sexos. É possível que, nesta pesquisa, as alunas tenham se mostrado mais dispostas, interessadas ou à vontade para participar, conforme observado no gráfico (4).

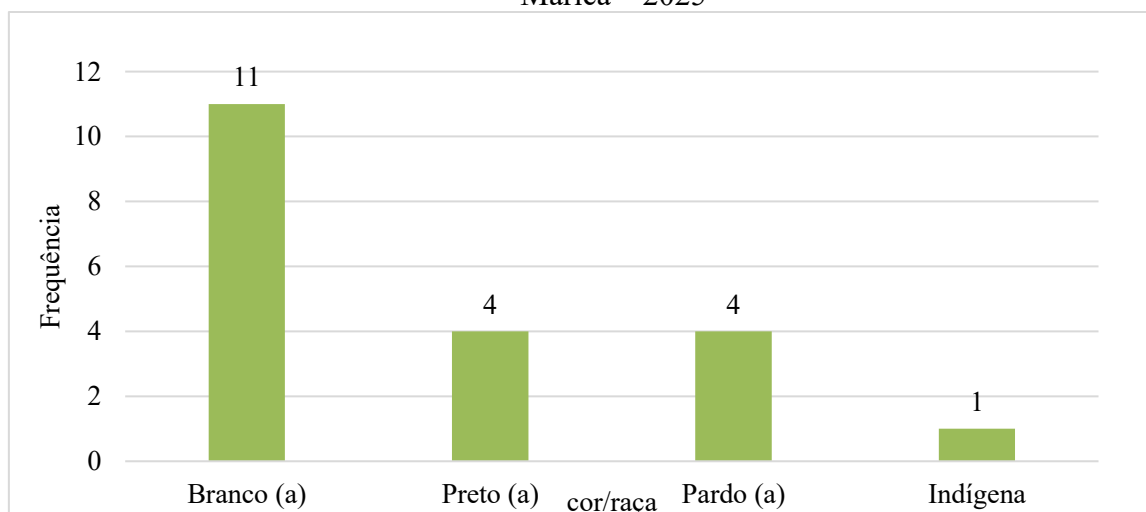
Gráfico 4- Sexo atribuído ao respondente em seu nascimento/ IFFluminense *Campus* Maricá - 2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

Observa-se diversidade racial entre os concluintes, com predominância de estudantes que se identificaram como brancos. Mais da metade dos respondentes pertence a esse grupo, enquanto uma parcela declara-se preta ou parda, compondo juntos uma representatividade relevante. Registra-se ainda a autodeclaração de um aluno indígena, o que indica a presença, ainda que pontual, de minorias étnicas no *campus*. Essa composição revela um ambiente relativamente plural, capaz de favorecer trocas culturais, mas também evidencia a necessidade de ampliar políticas que promovam maior inclusão racial, conforme apresentado no gráfico (5):

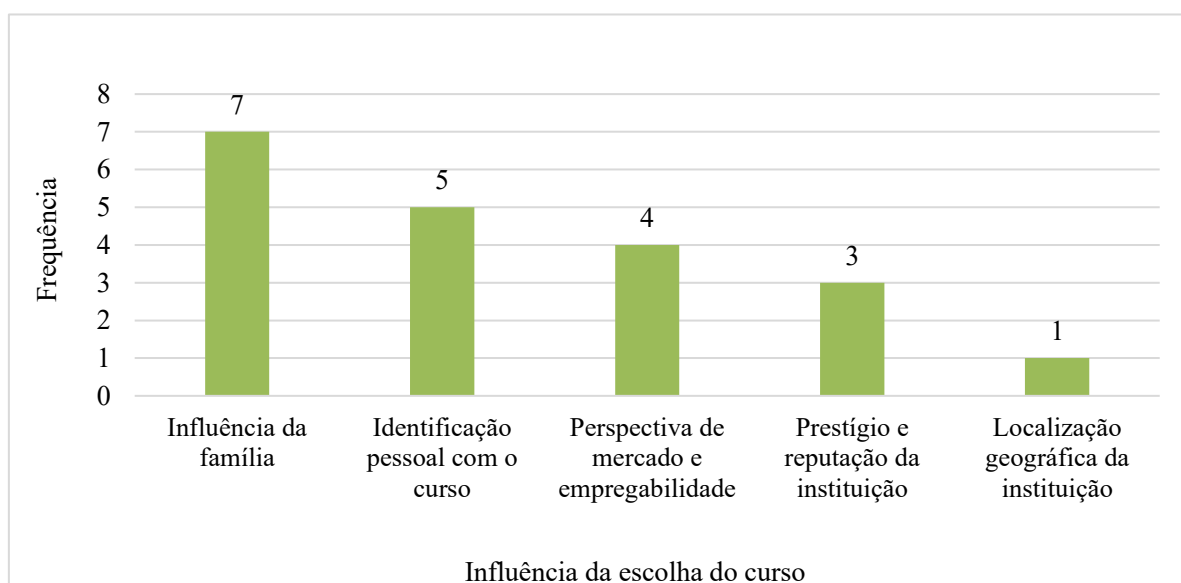
Gráfico 5- Autodeclaração dos respondentes em relação à cor/raça /IFFluminense *Campus* Maricá – 2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

Os resultados indicam múltiplos fatores na escolha do curso, com destaque para a influência familiar e a afinidade pessoal com a área. A família foi o aspecto mais citado, seguida do interesse genuíno pelo curso técnico, o que converge com o pensamento de Bohoslavsky (2003), para quem a família atua como grupo de referência essencial na formação da identidade, influenciando valores e expectativas envolvidos nesse tipo de decisão. A busca por empregabilidade também apareceu como motivação relevante, ainda que secundária. Já o prestígio institucional e a localização mostraram menor impacto, sugerindo que a decisão dos estudantes esteve mais ligada a interesses pessoais à família, conforme aponta gráfico (6).

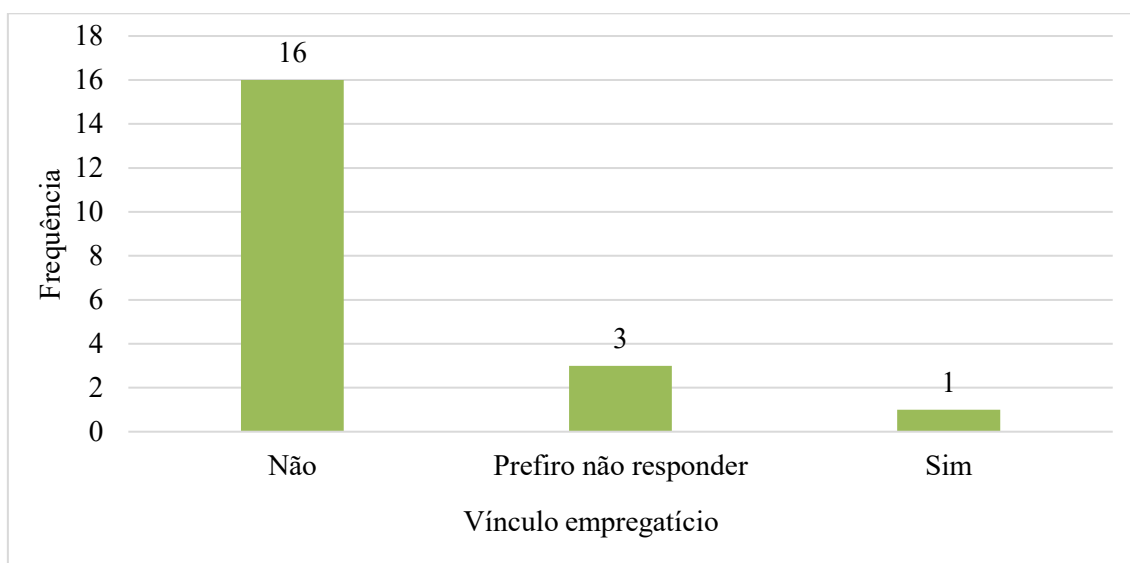
Gráfico 6- O que mais influenciou os alunos na escolha do curso / IFFluminense
Campus Maricá - 2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

Os dados indicam que quase todos os concluintes não possuíam vínculo empregatício durante o curso técnico integrado, o que se explica pelo regime integral de estudo, pela faixa etária ou mesmo pela possibilidade de vivenciar a moratória social – período de vantagem que os jovens das classes médias ou altas têm em relação aos jovens das classes populares sem preocupar-se com a inserção no mundo do trabalho, podendo dedicar mais tempo aos estudos (Mauer; Alves; Severo, 2021). O perfil geral revela dedicação quase exclusiva aos estudos, o que reforça o curso técnico como uma etapa estratégica de formação, seja para o ingresso no mundo do trabalho, seja para a continuidade dos estudos. O gráfico (7) evidencia esta variável:

Gráfico 7- Resposta dos participantes sobre possuir ou não vínculo empregatício/
IFFluminense *Campus* Maricá- 2025

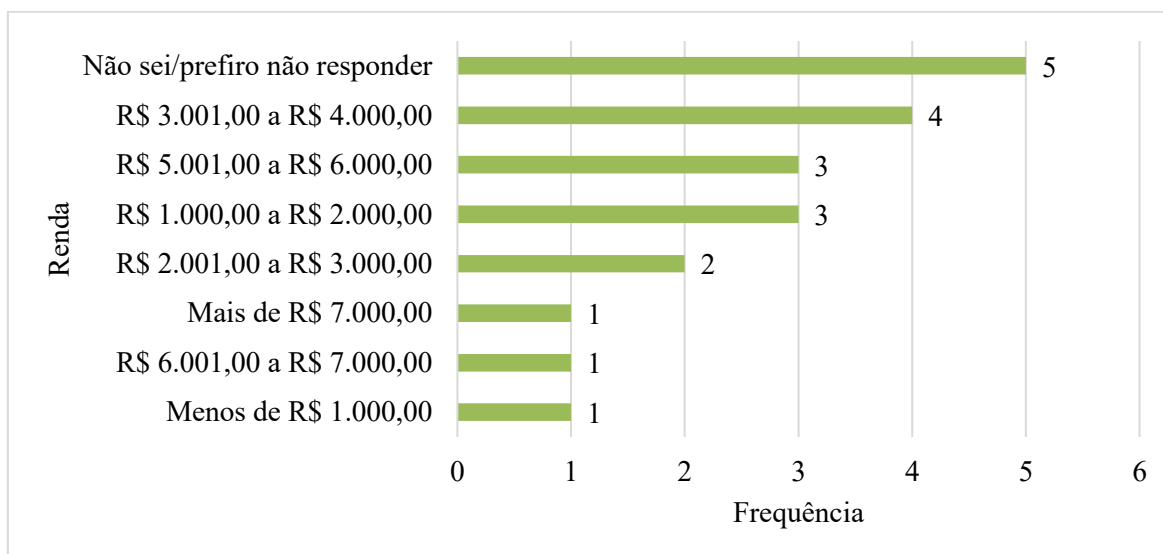


Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

A distribuição das rendas familiares dos alunos indica maior concentração em faixas de até R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00 mensais, seguida de 15% dos alunos declarando rendas entre R\$ 1.000,00 a 2.000,00 e 15% R\$ 5.001,00 a R\$ 6.000,00, enquanto rendas mais elevadas são raras. Um quarto da amostra preferiu não informar a renda. Esses dados evidenciam o papel de inclusão do IFFluminense em Maricá, oferecendo formação técnica pública a estudantes com acesso limitado a cursos pagos.

A origem socioeconômica pode influenciar as expectativas dos alunos, que veem no curso uma oportunidade de desenvolvimento profissional, mobilidade social, sentidos de retribuição à família ou apoio financeiro (Leão, 2011). De acordo com Souza e Vazquez (2015), as variações nos níveis de renda familiar impactam diretamente as possibilidades de inserção no mundo do trabalho e de obtenção de renda entre os jovens, influenciando também suas trajetórias educacionais e as estratégias adotadas ao longo do processo formativo. Em geral, o *campus* apresenta um ambiente economicamente heterogêneo, mas centrado em rendas modestas. Abaixo o gráfico (8) traz esse panorama:

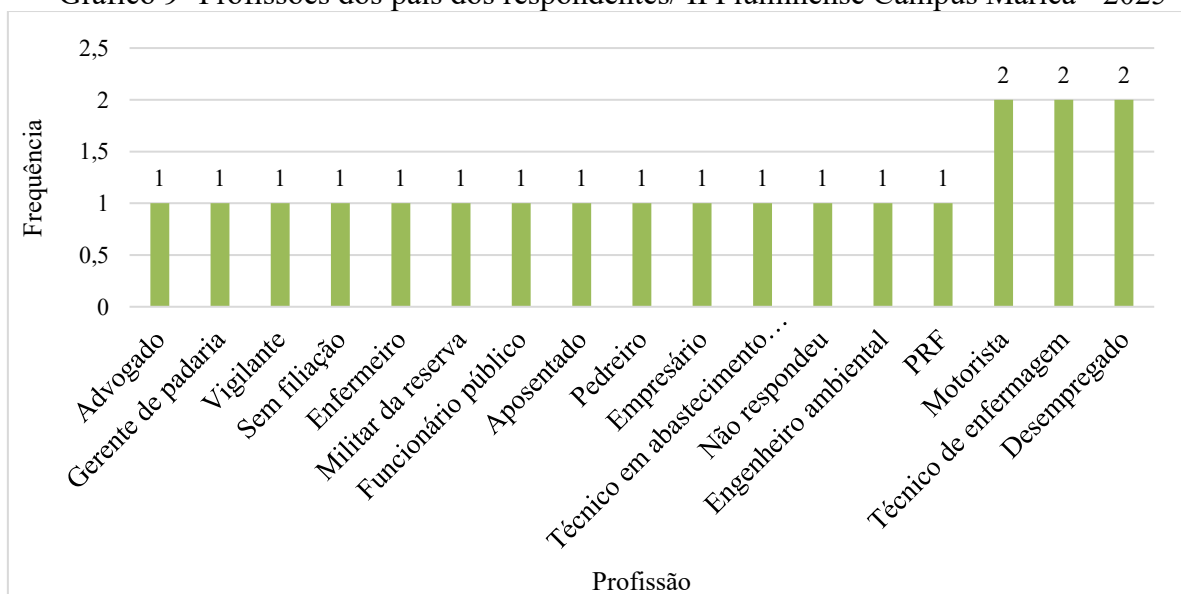
Gráfico 8 - Renda familiar dos participantes/ IFFluminense Campus Maricá- 2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

As respostas revelam grande diversidade nas ocupações dos pais, sem um padrão dominante. Elas vão de profissões de nível superior – como advogado, enfermeiro e engenheiro – a funções técnicas ou operacionais, como pedreiro, motorista e vigilante, incluindo casos de desemprego e aposentadoria. Cada profissão foi mencionada raramente, indicando que os alunos não provêm majoritariamente de um único estrato profissional. Isso sugere que a escolha pelo curso técnico não seguiu necessariamente os passos dos pais, mas reflete trajetórias próprias e influência de outros fatores. O gráfico (9) demonstra esse cenário:

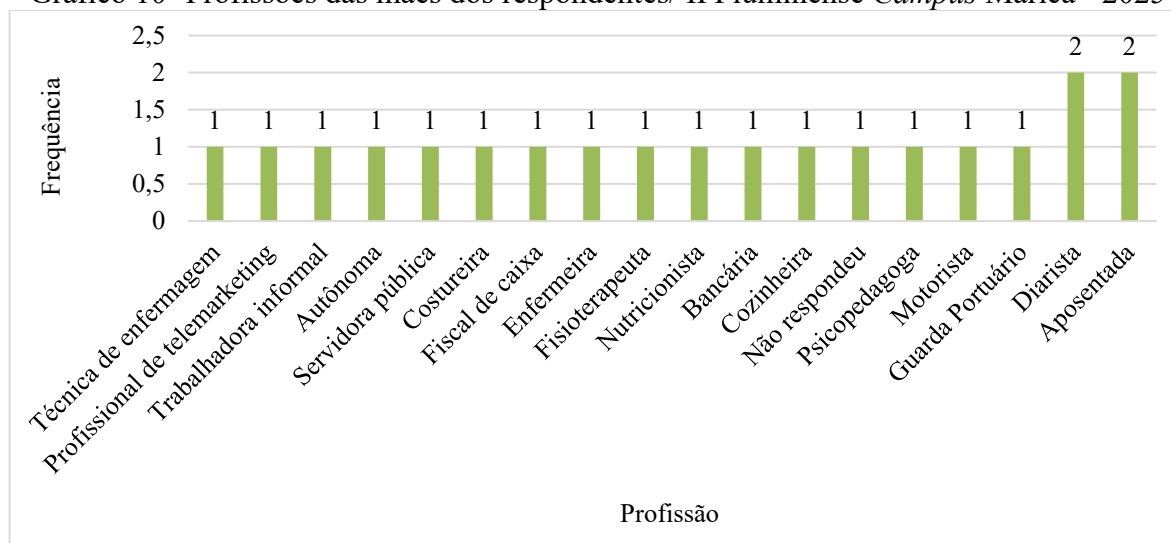
Gráfico 9- Profissões dos pais dos respondentes/ IFFluminense Campus Maricá - 2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

As profissões das mães dos alunos também apresentaram grande diversidade, abrangendo áreas técnicas, setor público, serviços e ocupações informais. Entre os exemplos citados estão técnica de enfermagem, fisioterapeuta e bancária, assim como diarista, cozinheira e caixa de comércio. Cada ocupação foi mencionada raramente, mostrando que não há um perfil profissional dominante. O gráfico (10) mostra esse panorama:

Gráfico 10- Profissões das mães dos respondentes/ IFFluminense *Campus* Maricá - 2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

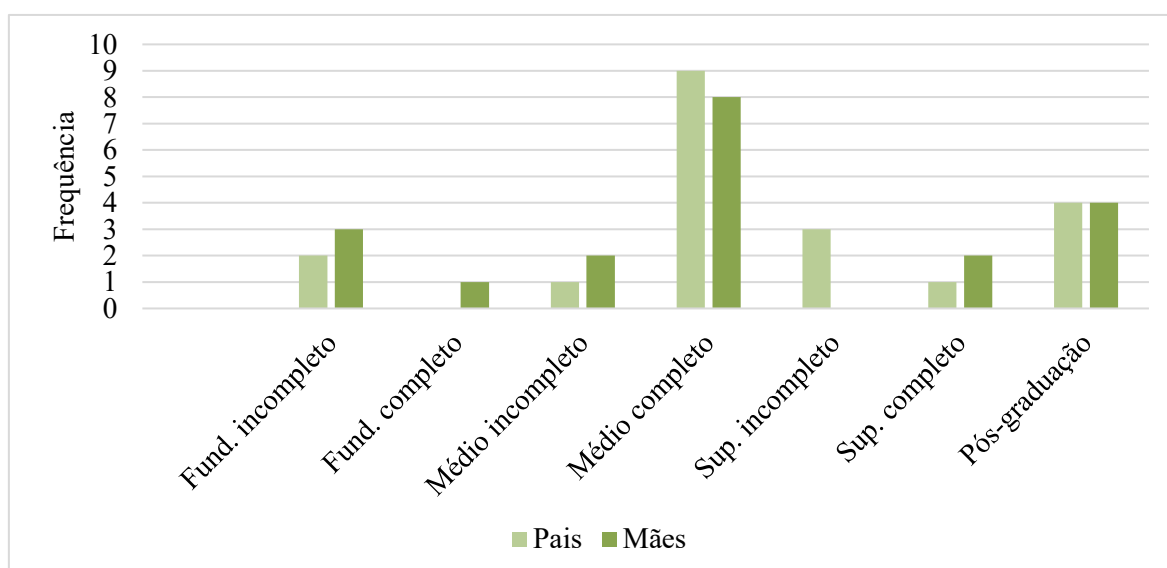
Assim, os resultados evidenciaram que a incidência de profissões de nível superior, tanto entre as mães quanto entre os pais, é reduzida, prevalecendo ocupações vinculadas ao trabalho manual, sobretudo nos setores do comércio, da prestação de serviços, do transporte e da segurança, em consonância com os achados de Souza e Vazquez (2015).

Quanto à escolaridade dos pais e das mães dos alunos, observa-se um quadro familiar marcado por distintos níveis de formação educacional. Entre os pais, predomina o ensino médio completo (9/20), coexistindo com casos de escolarização superior e de trajetórias interrompidas. Essa configuração evidencia a presença de percursos educacionais desiguais no interior do grupo, elemento que contribui para a constituição de perfis ocupacionais distintos. De modo semelhante, entre as mães, predomina o ensino médio completo (8/20), seguido por pós-graduação (4/20), ensino fundamental incompleto (3/20), ensino superior completo (2/20), ensino médio incompleto (2/20) e ensino fundamental completo (1/20). Observa-se concentração nos níveis médio e superior de escolaridade, com parcela relevante (cerca de 30%) apresentando formação superior ou pós-graduação, o que reforça a heterogeneidade dos percursos educacionais do grupo. De modo geral, o gráfico revela um perfil familiar marcado

por diversidade de níveis de escolarização, com concentração nos níveis médios e presença menos expressiva, porém significativa, de escolarização superior.

Em conjunto, esses dados indicam que os estudantes dos cursos técnicos integrados provêm de contextos familiares distintos, variando entre diferentes níveis de escolarização. Tal configuração permite compreender o IFF como um espaço institucional que tensiona desigualdades prévias, ao reunir jovens cujas oportunidades educacionais não se constroem a partir dos mesmos pontos de partida. O gráfico (11) explicita a comparação da escolarização entre pais e mães:

Gráfico 11- Escolarização dos pais e das mães dos respondentes/ IFFluminense *Campus* Maricá -2025



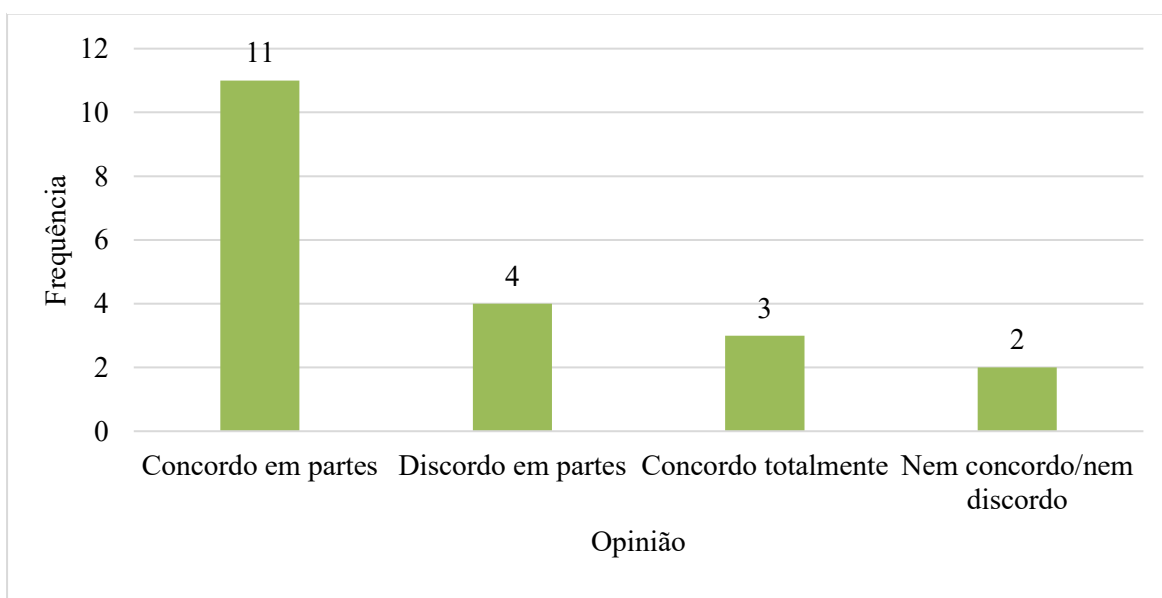
Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

A grande maioria dos alunos (17 de 20) declarou não ter repetido nenhum ano do ensino médio, o que sugere trajetórias escolares predominantemente regulares entre os concluintes. Apenas três alunos mencionaram ter repetido ao menos um ano, indicando que a reprovação não é um fenômeno amplamente disseminado nesse grupo. Além disso, o baixo índice de repetência pode influenciar diretamente na maneira como os estudantes avaliam a qualidade do curso, da instituição e da sua própria confiança na formação recebida. Nos achados de Alves *et al* (2015), alunos com maior número de reprovações avaliaram de forma negativa suas relações com a escola. Contudo, não foi possível inferir se a satisfação com a escola possibilita um melhor aproveitamento ou se um melhor desempenho melhora a percepção sobre a escola. Essa estabilidade educacional também pode refletir maior identificação com a proposta do curso e melhores perspectivas em relação ao futuro profissional.

As análises descritivas a seguir referem-se especificamente à EPDCTI. Considerando o grande número de itens que compõem o instrumento, foram destacados apenas aqueles julgados mais relevantes para os objetivos da pesquisa. Todos os gráficos do instrumento serão disponibilizados como anexo.

Em relação ao item 5 da EPDCTI, que afirmava: “As disciplinas do eixo técnico se relacionam com outras matérias, como português, matemática, biologia, entre outras, ajudando a entender melhor os conteúdos” – pertencente à dimensão “Matriz Curricular” –, a maioria dos alunos (70%) percebeu total ou parcialmente essa articulação entre as disciplinas técnicas e as do núcleo comum, reconhecendo que essa integração facilita a compreensão e torna o aprendizado mais significativo. Essa integração concretiza o princípio da formação em EPT, que busca superar a fragmentação do saber e articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Ao compreenderem o currículo como um todo coerente, os estudantes ampliam sua capacidade crítica e aplicam o conhecimento tanto em contextos acadêmicos quanto em situações concretas de trabalho, alinhando-se aos fundamentos da educação omnilateral e politécnica (Ramos, 2010).

Gráfico 12- Percepção dos alunos sobre a articulação entre disciplinas técnicas e as do núcleo comum/ IFFluminense *Campus* Maricá - 2025

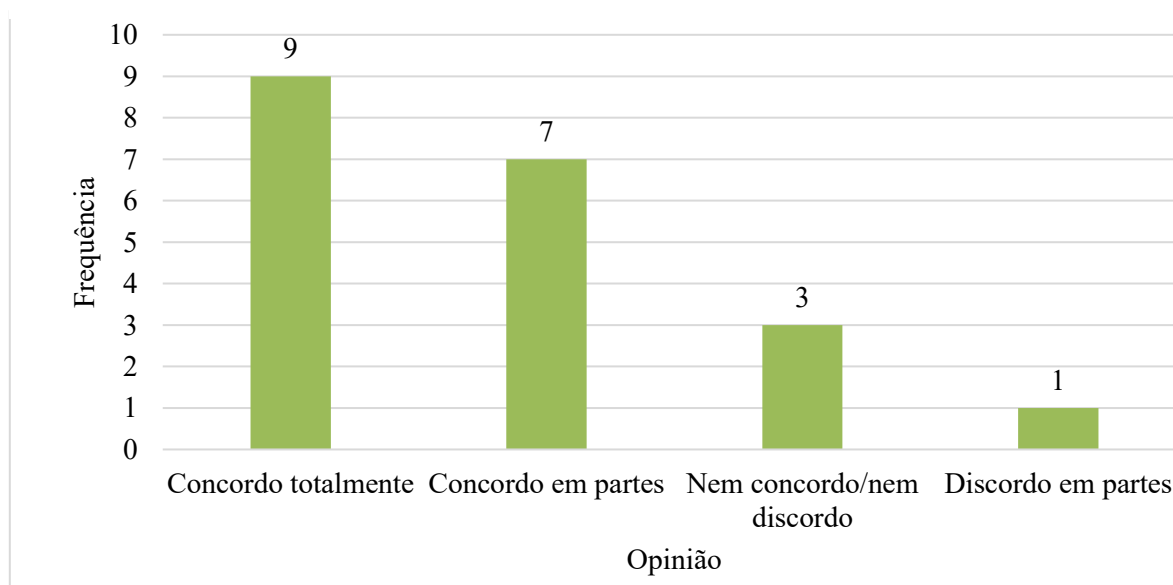


Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

Um item da dimensão “Corpo Docente”, refletido no gráfico (13), afirmava que “Em geral os professores estão disponíveis para ajudar os alunos em suas dificuldades acadêmicas,

mesmo fora de sala de aula”. Os resultados indicam que a maioria expressiva dos alunos (80%) percebe, totalmente ou parcialmente, os professores como acessíveis e dispostos a oferecer apoio além da sala de aula. Esse apoio pode estar relacionado a esclarecer dúvidas ou receber orientações extraclasse, seja por e-mail ou outros meios de comunicação. Essa disponibilidade docente revela um comprometimento significativo com o aprendizado dos estudantes e contribui para um ambiente acadêmico acolhedor. Apenas poucos alunos apresentaram opiniões divergentes, discordando parcialmente — possivelmente em função de experiências pontuais ou da percepção de que nem todos os professores mantêm o mesmo nível de abertura. Ainda assim, não houve registro de discordância total, o que indica que nenhum estudante se sente completamente desassistido fora da sala de aula. Pesquisa de opinião feita pelo Instituto Datafolha, em 2022, com estudantes do ensino médio de todo o Brasil revelou que 79% concordam, totalmente ou em partes, que tiveram um professor que os ajudaram a construir seus sonhos, além de ser considerado o principal fator para melhoria na qualidade das escolas. Dayrell (2013) também identificou, em sua pesquisa, a presença de representações positivas dos professores, expressas por características que os estudantes consideraram importantes para a docência. Para o autor, a postura do professor, tanto negativa quanto positiva, influencia no processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 13- Percepção dos alunos sobre o apoio docente em dificuldades acadêmicas/
IFFluminense *Campus Maricá* -2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

Na dimensão “Infraestrutura”, o item 13 revela que a maioria dos alunos discorda totalmente que os laboratórios estejam disponíveis e preparados para atender às demandas das disciplinas técnicas, evidenciando uma fragilidade estrutural na formação prática. Essa percepção negativa indica uma possível lacuna entre as expectativas dos estudantes e o que o curso efetivamente oferece, o que se relaciona diretamente ao segundo objetivo específico da pesquisa — verificar se os estudantes percebem os cursos como estando alinhado às exigências formativas para a inserção no mundo do trabalho. A insuficiência percebida na infraestrutura laboratorial pode comprometer o desenvolvimento de competências técnicas e reduzir a confiança dos alunos em sua futura inserção laboral. Nesta pesquisa, apenas 45% disseram acreditar, totalmente ou em partes, que terão boas oportunidades de emprego na área técnica.

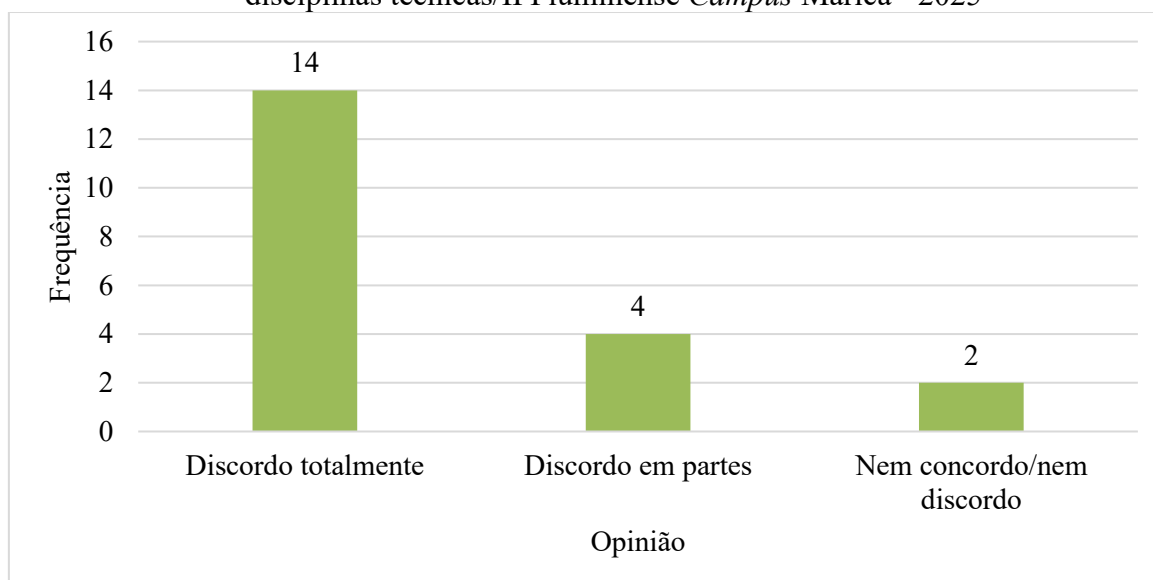
O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, estabelece que para o curso técnico em meio ambiente a infraestrutura mínima deve incluir: biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado, laboratório de informática com sistemas de informações geográficas, softwares de desenho técnico, acesso à internet e equipamentos para trabalho de campo. Para edificações as exigências são ainda maiores: laboratório de informática com softwares para desenho de projetos e gerenciamento de obras, laboratórios para ensaios de materiais de construção e solos; laboratórios para desenho e planejamento de obras; laboratórios para simulação de obras e ambientes construídos; laboratório de técnicas construtivas e laboratório de topografia.

A percepção dos estudantes sobre a adequação dos laboratórios às demandas do curso, no gráfico (14), demonstra a necessidade de melhorias e de investimentos que garantam condições adequadas para a realização das atividades práticas. A análise dos dados evidencia um descontentamento significativo dos estudantes em relação à infraestrutura da instituição. Atrás dos laboratórios, o refeitório destaca-se como um dos pontos mais críticos, com aproximadamente 90% das respostas concentradas entre as opções “discordo totalmente” e “discordo em parte” quanto à sua capacidade de atender às necessidades dos alunos. Esse resultado pode estar diretamente relacionado à ausência de uma alimentação consistente, uma vez que o IFFluminense *Campus* Maricá ainda não dispõe de estrutura para oferecer refeições completas, limitando-se à distribuição de lanches. Considerando que os estudantes permanecem na escola nos turnos da manhã e da tarde, a falta desse serviço essencial tende a gerar percepções negativas e sentimentos de desvalorização. Tal cenário contraria o que preveem as políticas públicas educacionais, em especial o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE),

regulamentado pela Lei nº 11.947/2009, que assegura a oferta de alimentação adequada aos alunos da educação básica pública como parte do direito à educação e da promoção de condições de permanência.

Além do refeitório, as salas de aula também aparecem entre os itens com maior índice de insatisfação, indicando que os espaços destinados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas carecem de melhorias estruturais e de manutenção. Sob uma perspectiva mais ampla, a Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (art. 4º, inciso VIII e IX) reforçam o dever do Estado em garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento do estudante, o que envolve condições materiais adequadas, como alimentação, infraestrutura e recursos pedagógicos. Ciavatta (2005) afirma que a escola não deve se manter alheia às necessidades materiais que possibilitam a realização de um processo educacional completo e efetivo. A autora ressalta que é preciso considerar, em primeiro lugar, as condições dos alunos para cumprir o percurso de estudos — como locomoção, alimentação e renda mínima para sua manutenção e permanência na escola — e, em segundo lugar, a necessidade de instalações adequadas que contemplem laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer e oficinas que permitam articular teoria e prática nas disciplinas e projetos desenvolvidos.

Gráfico 14- Percepção dos alunos sobre a disponibilidade e adequação dos laboratórios às disciplinas técnicas/IFFluminense *Campus Maricá* - 2025



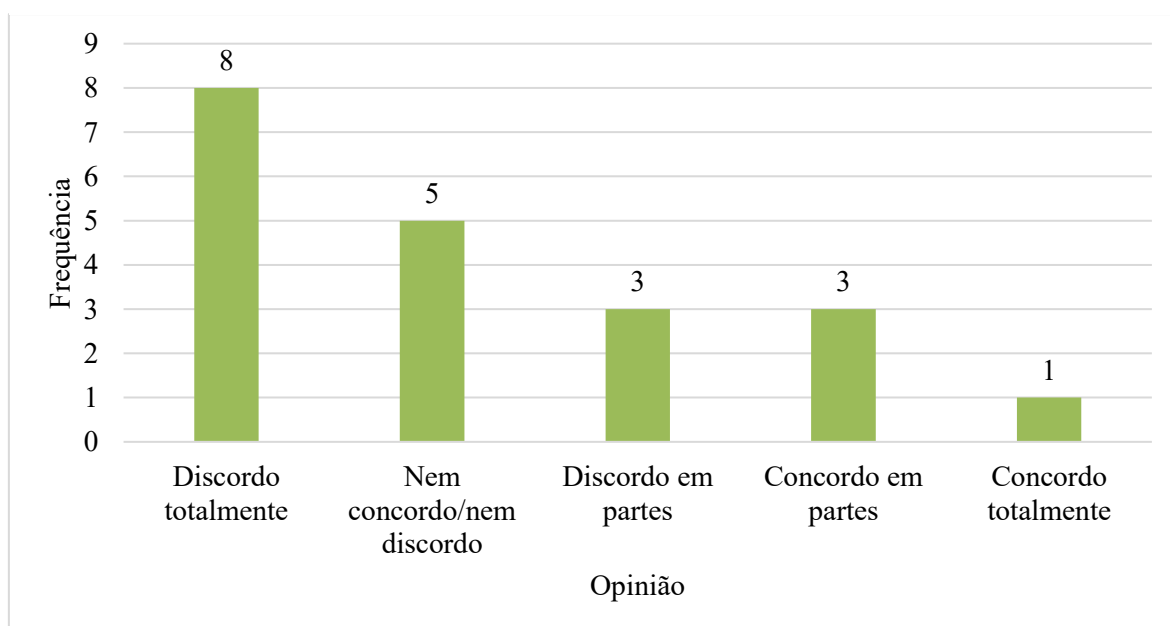
Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

Na dimensão “Suporte institucional” da EPDCTI que previa analisar a percepção dos alunos sobre o apoio das direções e setores como o Registro Acadêmico e as Coordenações dos

Cursos, a Direção Geral obteve uma percepção menos positiva. O resultado indica uma baixa percepção de abertura da Direção Geral às demandas estudantis. Das 20 respostas, 11 demonstraram discordância em relação à afirmação (8 “discordo totalmente” e 3 “discordo em partes”), 5 permaneceram neutras e apenas 4 expressaram concordância (3 “concordo em partes” e 1 “concordo totalmente”). Em termos percentuais, 55% percebem indisponibilidade da gestão, 25% não identificam evidências claras para nenhum lado e apenas 20% relatam experiências positivas.

Esse padrão aponta para uma distância entre a gestão e os estudantes, possivelmente decorrente de comunicação pouco previsível, retorno lento às solicitações e ausência de canais padronizados de atendimento. Em consonância com esses achados, Dayrell (2013) evidencia que a crítica dos jovens à falta de escuta por parte da gestão expressa uma restrita abertura à participação discente, sobretudo quando as manifestações envolvem críticas à própria escola. Em contraste, uma pesquisa de opinião do Instituto Datafolha (2022) com estudantes do ensino médio do Brasil revelou que apenas 1% considerou que a gestão escolar poderia melhorar a qualidade das escolas. Os alunos destacaram como fatores mais importantes o corpo docente (29%), a metodologia de ensino e aprendizagem (18%), a infraestrutura (12%), as disciplinas (8%), o ambiente escolar (7%), os próprios estudantes (3%) e a segurança (2%).

Gráfico 15- Percepção dos alunos sobre a disponibilidade da Direção Geral para ouvir e atender às demandas/IFFluminense Campus Maricá - 2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

Na dimensão “Políticas de atendimento aos discentes”, a maioria dos alunos avalia

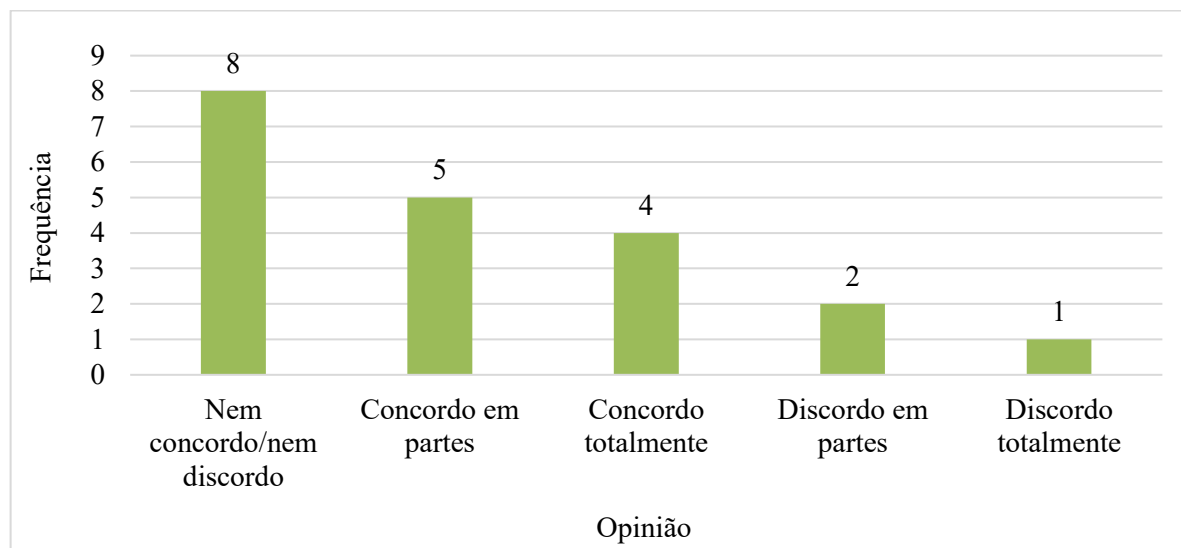
positivamente a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Uma parte expressiva concorda que de fato ele está disponível quando necessário, indicando a presença de ações efetivas de apoio e inclusão. Provavelmente, alunos que precisaram de adaptações, orientações ou recursos específicos obtiveram retorno satisfatório. No entanto, observa-se também que uma parcela considerável dos respondentes ficou neutra ou não soube opinar claramente. Isso pode significar que muitos alunos nunca tiveram contato direto com o NAPNE (se não possuem ou não conhecem colegas com necessidades educacionais específicas) e, portanto, não têm como avaliar sua atuação. Além disso, algumas poucas discordâncias sugerem que, em casos isolados, pode ter havido sensação de falta de suporte ou dificuldade de acesso.

Ainda assim, não há reprovação generalizada: as discordâncias são minoritárias. Em síntese, o sentimento predominante é que existe um suporte de inclusão funcional no *campus*. A disponibilidade do NAPNE é crucial para garantir equidade – e mesmo para quem não necessita dele diretamente, saber de sua existência e de seu funcionamento pode contribuir para um ambiente escolar mais acolhedor e consciente. Consolidar ainda mais essa acessibilidade (divulgando ações e garantindo recursos) pode reduzir as percepções negativas e assegurar que nenhum estudante enfrente sozinho os desafios particulares de suas especificidades.

O NAPNE corresponde aos núcleos de acessibilidade previstos no Decreto 7.611/2011 que estabelece como dever do Estado, entre outros, garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Art. 1º, inciso I). Tem por objetivo contribuir para a implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudos dos alunos com necessidades educacionais específicas, além de atender a esses alunos bem como aos seus professores e técnico-administrativos (PDI, 2023-2028, p. 255).

Dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFluminense (2023-2028), o NAPNE é apresentado de forma detalhada no capítulo dedicado às políticas de atendimento aos discentes, no qual são descritas suas principais funções, diretrizes e objetivos no âmbito institucional. Esse capítulo também contempla temas centrais para a formação e acolhimento dos estudantes, como assistência estudantil, ações voltadas à permanência e ao êxito formativo, além de orientações relacionadas à ética, à cidadania e aos direitos humanos. Dessa forma, o documento evidencia o papel estratégico do NAPNE na promoção de uma educação inclusiva e no fortalecimento de práticas que assegurem condições de aprendizagem equitativas. Abaixo segue o gráfico (16) que aborda a percepção dos alunos sobre a atuação do NAPNE no *campus*.

Gráfico 16- Percepção dos alunos sobre a disponibilidade e acessibilidade do NAPNE /IFFluminense *Campus* Maricá- 2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

Abaixo serão analisados alguns itens da dimensão “Expectativas profissionais”, que se destacam por sua relevância para a pesquisa e seus objetivos, possuindo maior centralidade em relação às demais dimensões.

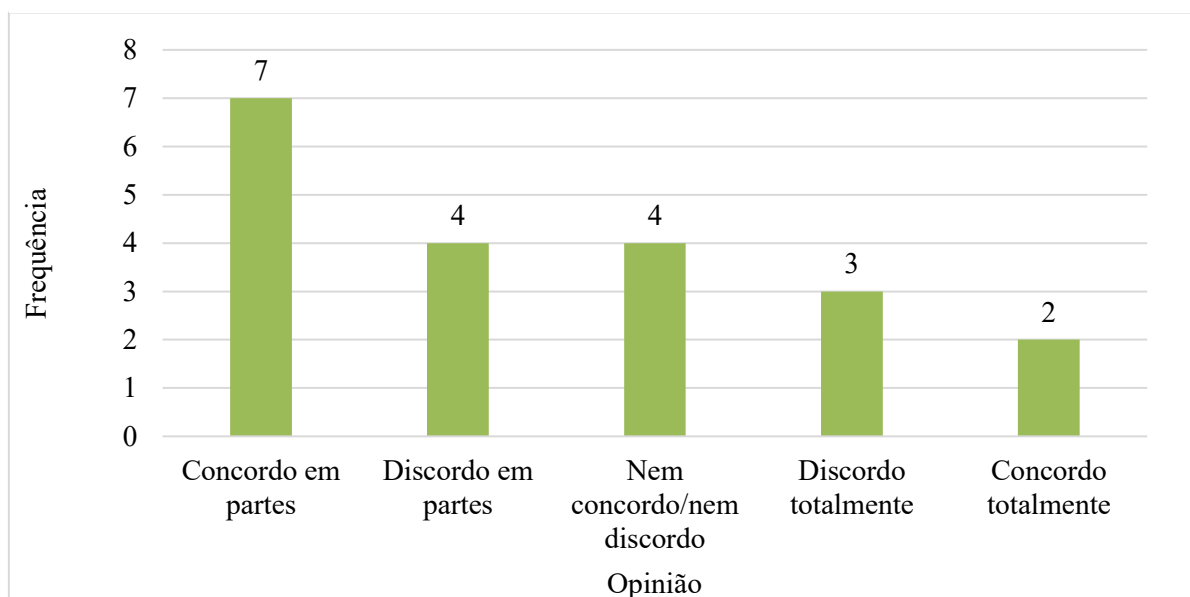
Quanto a afirmação de que os estudantes teriam boas oportunidades de emprego na área técnica que estão se formando, o sentimento é moderadamente otimista, porém frágil. Entre 20 respostas, 9 concordam (7 “em partes” e 2 “totalmente”), 4 são neutras e 7 discordam (4 “em partes” e 3 “totalmente”). Em proporção: 45% veem boas oportunidades, 20% estão indecisos e 35% demonstram ceticismo. A prevalência de concordância parcial pode indicar que os alunos percebem possibilidades reais, mas com condições que podem variar entre a exigência de experiência prévia, mercado local limitado ou incerteza sobre vagas. A pesquisa de Sobrosa *et al* (2014) revelou que 67,5% dos alunos do ensino médio de duas escolas públicas estaduais de Santa Maria (RS) percebem o mercado de trabalho como difícil e competitivo, exigindo qualificação e esforço pessoal para driblar os obstáculos.

Mauer, Alves e Severo (2021) reforçam, em suas pesquisas, que os estudantes do IFRS *Campus* Osório reconhecem o instituto como um espaço que amplia possibilidades de inserção profissional, embora compreendam que tal percurso não se apresenta como garantia. A exigência de experiência prévia pelos setores produtivos surge como um dos principais obstáculos à inserção desses jovens no mundo do trabalho, revelando a contradição entre a formação técnica recebida e as barreiras reais de acesso às vagas disponíveis.

Abaixo segue o gráfico (17) que evidencia essa percepção dos alunos do IFFluminense

Campus Maricá.

Gráfico 17- Expectativa dos estudantes quanto às oportunidades profissionais na área técnica/ IFFluminense *Campus Maricá* - 2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

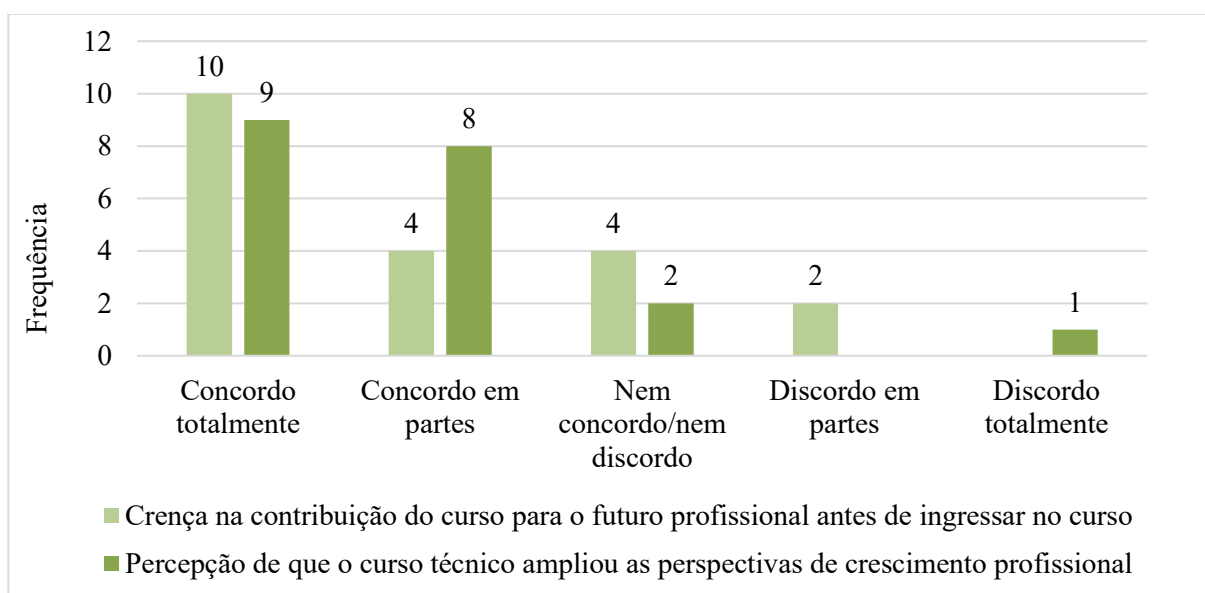
A quase totalidade dos estudantes afirma que a experiência no IFFluminense *Campus Maricá* ampliou suas perspectivas de trajetória profissional. Uma parcela significativa concorda totalmente com a afirmação (45%), e (40%) em partes. Uma parte menor (10%) se manteve neutra diante da afirmativa e apenas (5%) discordou totalmente. Antes de entrar no IFFluminense os alunos que acreditavam que o curso contribuiria significativamente para seu futuro profissional era (50%) totalmente, (20%) em partes, (20%) escolheram a neutralidade e apenas (10%) discordava em partes. A concordância geral (total e parcial) em relação a contribuição do curso para a ampliação das expectativas profissionais aumentou de 70% (14 alunos) antes da entrada para 85% (17 alunos) durante o curso. Observa-se, porém, migração da concordância total (10 → 9) e uma concordância parcial de (4 → 8), indicando uma avaliação mais ponderada dos estudantes. A neutralidade foi de 20% antes do curso para 10% no decorrer, o que demonstra que uma parcela obteve um contexto mais positivo no decorrer do curso. Nenhum aluno discordou totalmente antes de entrar no curso, mas, após entrar, 1 (5%) aluno discordou totalmente, talvez, pontualmente, não sentiu tanto essa ampliação de perspectiva.

Num aspecto mais amplo e com certa cautela, os resultados sugerem que o curso contribuiu para ampliar as expectativas profissionais: alguns ingressaram com expectativas modestas e, pelas experiências, contatos e aprendizagens oferecidos pelo instituto, passaram a

se verem capazes de crescer e evoluir continuamente. Os que ingressaram com altas expectativas tiveram uma leve diminuição, não demonstrando impactos significativos. Os que ingressaram com expectativas modestas tenderam a aumentar suas expectativas. Os que optaram pela neutralidade tenderam a diminuir no decorrer do curso, o que pode sugerir mais propriedade para avaliar o curso. Contudo, outros fatores podem influenciar as expectativas que esses jovens constroem, como o contexto familiar, o poder aquisitivo, o meio sociocultural, o lugar ideológico em que cada um se percebe e a autoeficácia (Alves *et al*, 2015). Esses elementos exercem papel importante na forma como os estudantes atribuem significado às suas experiências escolares e projetam seus horizontes profissionais, contribuindo para diferentes níveis de expectativa e satisfação ao longo do percurso formativo.

Abaixo segue o gráfico (18) comparando a percepção dos alunos sobre a contribuição do curso antes do ingresso e durante o curso em relação às expectativas profissionais.

Gráfico 18- Comparação das expectativas profissionais dos estudantes antes de ingressar no curso e durante o curso/ IFFluminense *Campus Maricá* - 2025



Fonte: Questionário da pesquisa, 2025

Embora 45% afirmaram que a formação técnica possui relevância e prestígio social, 45% dos estudantes discordam totalmente da afirmação “Tenho interesse em ingressar no ensino superior em um curso relacionado à área técnica que estou concluindo”, e outros 5% discordam em partes. Somados, esses percentuais indicam que metade dos respondentes não pretende dar continuidade à formação na mesma área técnica, o que suscita reflexões sobre a relação entre o curso e as expectativas formativas dos estudantes. Apenas 30% (20%

“concordam em partes” e 10% “concordam totalmente”) demonstram intenção de seguir no ensino superior no mesmo eixo, enquanto 20% mantêm posição neutra.

Essa tendência pode sugerir que, ao longo do curso, parte dos estudantes não se identificou plenamente com a área escolhida ou passou a repensar seus interesses e perspectivas profissionais, o que pode levar a pensar que há aspectos que podem influenciar a não identificação com a área escolhida. Tal resultado pode decorrer de diferentes fatores: mudanças nas aspirações pessoais, falta de reconhecimento do valor social da formação técnica, condições socioeconômicas que limitam a continuidade dos estudos, perspectivas salariais baixas ou ainda ausência de estratégias institucionais que integrem a formação técnica às possibilidades reais de prosseguimento acadêmico e inserção profissional.

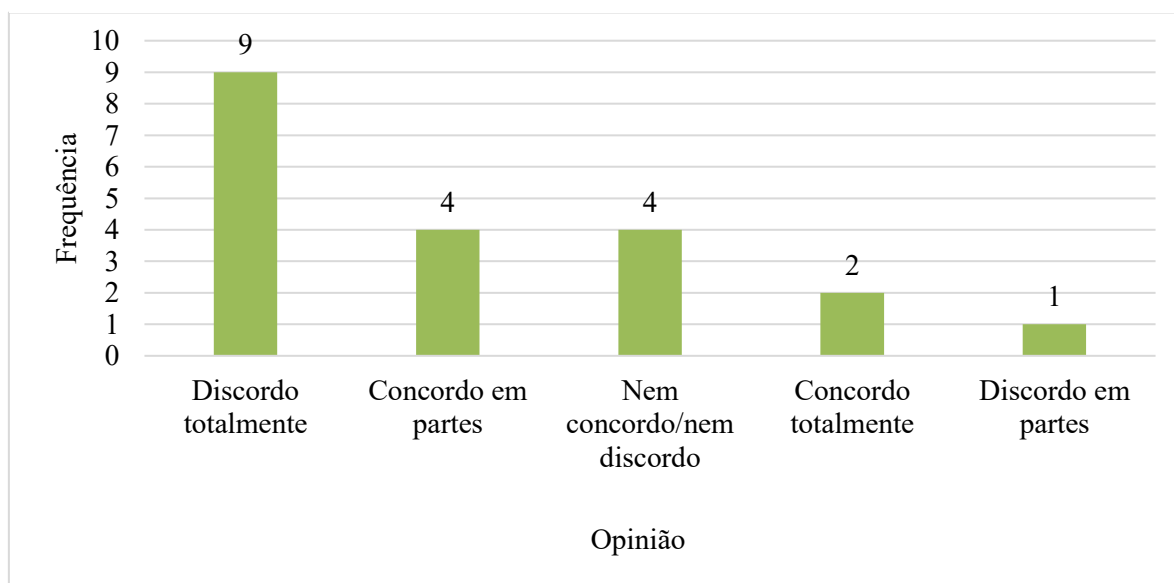
Para Leão (2011), os jovens vivenciam um contexto marcado por contradições sociais, no qual o aumento das oportunidades educacionais e socioculturais ocorre em meio a um cenário de profundas desigualdades, o que amplia a distância entre suas expectativas e demandas e as condições reais para sua concretização. Essa tendência indica que grande parte dos estudantes não enxerga o eixo técnico como continuidade natural de sua formação, o que pode estar relacionado à busca por novas experiências e campos de conhecimento, à percepção de que outras áreas oferecem melhores perspectivas salariais e de ascensão profissional, ou ainda ao desejo de cursar graduações com maior identificação pessoal ou prestígio acadêmico e social.

Os que permaneceram neutros revelam certo grau de indecisão ou falta de informação sobre as possibilidades de continuidade acadêmica. Esses estudantes podem estar vivenciando o período de transição e amadurecimento típico do final da educação básica, em que as escolhas profissionais ainda estão em formação. Já os que concordam total ou parcialmente tendem a reconhecer coerência entre a formação técnica e a acadêmica, percebendo oportunidades de aprofundamento profissional. Por outro lado, os que discordam — total ou parcialmente — parecem compreender o curso técnico como uma etapa inicial de qualificação, sem que isso determine necessariamente a trajetória futura no ensino superior.

Loponte (2010) investigou jovens estudantes de cursos técnicos do IFSP e constatou que, embora a escolha pela formação técnica esteja fortemente associada à expectativa de inserção no mercado de trabalho, a maioria dos alunos também reconhece a importância do ensino superior como estratégia de ampliação de oportunidades profissionais e sociais. A autora evidencia que esses jovens vivenciam uma tensão entre a necessidade de ingresso rápido no mundo do trabalho e o desejo de continuar os estudos, compreendendo que a qualificação em nível superior pode representar melhores condições de empregabilidade, mobilidade social e

consolidação de projetos de vida a longo prazo. Neste estudo, uma grande parte (50%) não tem pretensão de dar continuidade nos estudos em nível superior no mesmo eixo tecnológico do curso técnico. Abaixo segue o gráfico (19) sobre a intenção de continuar no mesmo eixo tecnológico no ensino superior:

Gráfico 19- Interesse em cursar o ensino superior no mesmo eixo tecnológico da formação técnica/IFFluminense *Campus* Maricá - 2025



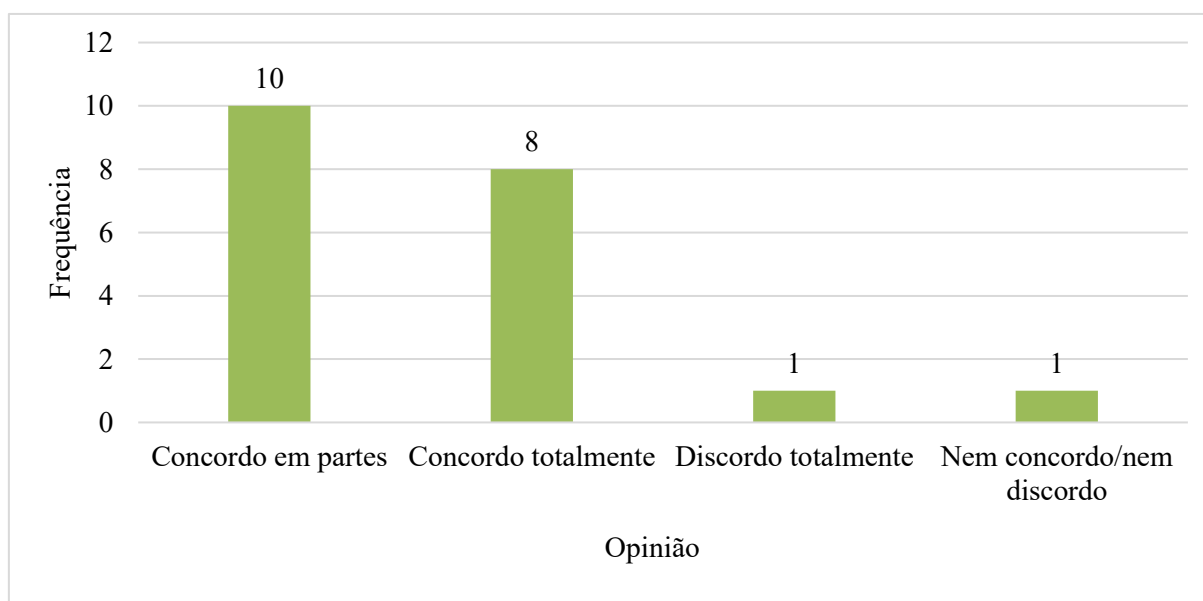
Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

O objetivo do EMI não se restringe à mera assimilação de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas, sobretudo, à aprendizagem que integre os saberes que estruturam o ser social — o trabalho, a ciência e a cultura —, possibilitando a compreensão crítica da realidade material e do funcionamento do contexto produtivo. Trata-se de uma formação que visa à emancipação do sujeito, ao articular saberes que rompem com a dualidade entre o trabalho manual e o intelectual, reafirmando a educação como prática social transformadora (Frigotto, 2010; Ramos, 2010, Moura, 2010). Conforme apontam os resultados da pesquisa de Mauer *et al.* (2021), os jovens matriculados nos cursos técnicos integrados do IFRS *Campus* Osório atribuem valor à formação técnica por reconhecê-la como uma oportunidade que o ensino médio regular não oferece. Todavia, observa-se que esses estudantes não demonstravam intenção imediata de inserção no mundo do trabalho, mas, sim, de prosseguimento dos estudos no ensino superior, dispondo de condições econômicas e estruturais favoráveis. Tal evidência sugere que as expectativas profissionais e acadêmicas se encontram relacionadas ao contexto social e cultural de origem dos sujeitos.

No presente estudo, 90% dos respondentes (50% “concordo em partes” e 40% “concordo totalmente”) reconheceram as vantagens do EMI em relação ao Ensino Médio regular. Essa expressiva predominância de avaliações positivas indica que a maioria dos estudantes percebe o modelo integrado como mais vantajoso e significativo, sobretudo por integrar conhecimentos gerais e específicos, promover a compreensão crítica do mundo do trabalho e por ampliar as possibilidades de inserção profissional e acadêmica. Em contrapartida, apenas 10% dos participantes (5% “nem concordo/nem discordo” e 5% “discordo totalmente”) não identificaram tais benefícios de forma clara. Esses casos pontuais podem refletir experiências individuais menos satisfatórias ou dificuldades relacionadas à conciliação entre a formação técnica e as disciplinas do núcleo comum do ensino médio, entre outros fatores.

Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), publicada em 2023, identificou que trabalhadores em ocupações técnicas recebem um incremento salarial entre 21,3% e 24,9% em comparação com outros trabalhadores, considerando o período de 2007 a 2018. Esse dado reforça a percepção de que a formação técnica pode gerar benefícios profissionais e financeiros significativos. Os dados do Censo Escolar de 2024, afirmam que o total de matrículas na educação profissional atingiu 2,6 milhões, representando um crescimento de 33,1% em relação a 2020. Esse panorama pode refletir o reconhecimento, a busca e a valorização dos cursos técnicos nos últimos anos. O gráfico (20) mostra a opinião dos pesquisados sobre a vantagem dos cursos técnicos integrado ao Ensino Médio sobre o regular.

Gráfico 20- Percepção da vantagem do EMI em relação ao Ensino Médio regular para inserção no mundo do trabalho/ IFFluminense *Campus* Maricá - 2025

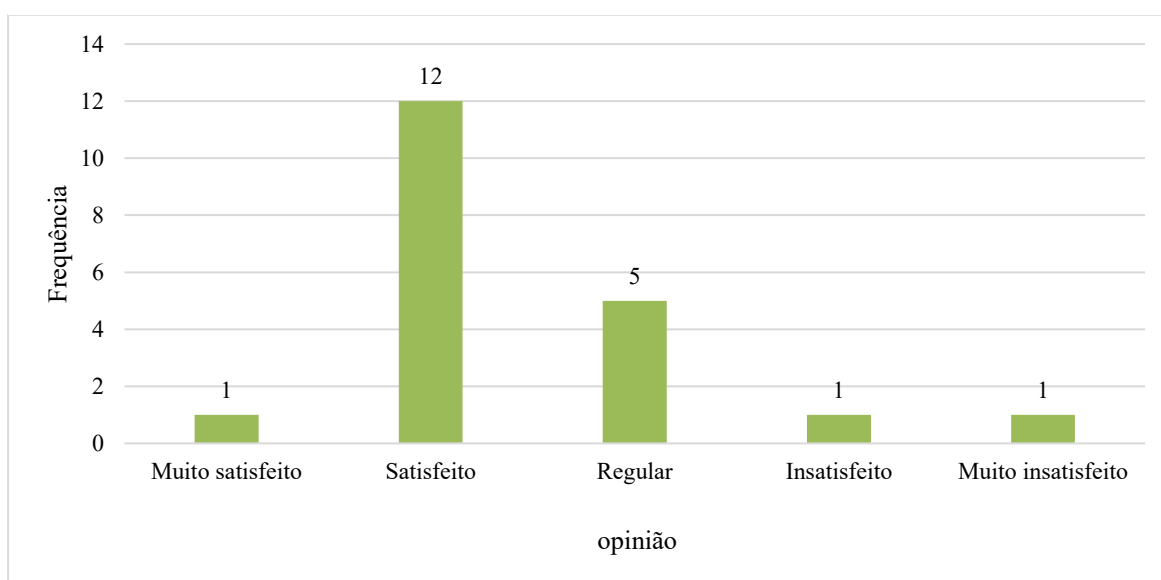


Fonte: Questionário da pesquisa, 2025.

A satisfação com o curso neste estudo reflete a qualidade percebida pelos estudantes. O gráfico (21) mostra que a maioria dos estudantes avalia positivamente a qualidade do curso, 65% declararam-se satisfeitos, enquanto cerca de 25% consideraram a qualidade aceitável ou regular. Apenas 5% afirmaram estar muito satisfeitos, a mesma proporção declarou-se insatisfeita e outros 5% muito insatisfeita. Esses resultados indicam um predomínio de percepções favoráveis, sugerindo que, de modo geral, o curso atende às expectativas dos estudantes quanto à sua qualidade.

Ainda assim, a presença de avaliações regulares e insatisfatórias aponta para uma satisfação que não é unânime, refletindo que alguns estudantes podem perceber limitações em determinados aspectos da formação. Em síntese, o conjunto dos dados revela uma avaliação positiva, mas que ainda comporta possibilidades de aprimoramento para alcançar um nível de satisfação mais homogêneo entre os participantes. A qualidade do curso envolve metodologias de ensino e aprendizagem, a gestão escolar, a infraestrutura, as tecnologias disponíveis, as políticas de atendimento aos discentes, condições de acesso e permanência, entre outros. As percepções desses fatores podem, mesmo que não de forma amplamente significativa, influenciar a forma como os jovens projetam suas expectativas diante do futuro profissional.

Gráfico 21- Satisfação geral com a qualidade do curso/IFFluminense Campus Maricá - 2025



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus Maricá*, 2025.

Nota: As percepções foram atribuídas em uma escala de 0 a 10, sendo: 1 e 2 – muito insatisfeito; 3 e 4 – insatisfeito; 5 e 6 – aceitável/regular; 7 e 8 – satisfeito; e 9 e 10 – muito satisfeito.

A análise dos dados revela uma relação aparentemente positiva entre a percepção de

qualidade do curso e a ampliação das expectativas profissionais, ainda que essa associação deva ser interpretada com cautela devido ao número restrito de participantes ($n=20$). Dos estudantes que se declararam satisfeitos ou muito satisfeitos com a qualidade geral do curso, 60% afirmaram que o curso contribuiu para ampliar suas expectativas de crescimento profissional. Essa tendência sugere que percepções favoráveis sobre a experiência educacional podem estar associadas a uma visão mais otimista quanto ao futuro no mundo do trabalho. Contudo, o fato de 25% dos estudantes que se mantiveram neutros em relação à qualidade (satisfação) também reconhecerem ampliação das expectativas profissionais indicando que outros elementos — como vivências interpessoais, atividades práticas ou contato com o ambiente institucional — podem igualmente exercer influência sobre a construção de perspectivas profissionais.

Ademais, constata-se que mesmo entre os 5% que se mostraram insatisfeitos com a qualidade do curso, há reconhecimento de ganhos nas expectativas profissionais, o que evidencia a complexidade do processo formativo. Isso indica que o impacto da formação técnica integrada ultrapassa a mera percepção de qualidade, podendo estar relacionado a múltiplos fatores. Nesse sentido, Mauer, Alves e Severo (2021) apontam que as expectativas em relação ao mundo do trabalho são construídas de maneira singular, variando conforme as vivências, experiências e trajetórias individuais de cada estudante. Conforme Coutinho *et al* (2005) em sua pesquisa com jovens da comunidade do Bom Retiro em Duque de Caxias no Rio de Janeiro, os estudantes que perceberam a escola de forma positiva tenderam a vislumbrarem melhores expectativas quanto ao futuro em detrimento daqueles que percebiam a escola de forma mais negativa.

A seguir, apresenta-se a tabela (9), que reúne a média, a frequência e o desvio padrão das respostas obtidas na EPDCTI. A média expressa o posicionamento geral dos respondentes em relação aos itens avaliados, enquanto a frequência indica a distribuição das respostas entre as categorias da escala. O desvio padrão, por sua vez, permite observar o grau de dispersão das respostas, sinalizando maior ou menor consenso entre os participantes e em que medida se distancia da média.

Tabela 7- Escala de percepção discentes dos cursos técnicos integrados do IFFluminense
Campus Maricá (EPDCTI) - 2025

Item	Tipo	1	2	3	4	5	Média
1. Observo que os materiais didáticos do meu curso são coerentes com as disciplinas e contribuem para meu aprendizado.	%	5	30	0	40	25	3.50
	F	1	6	0	8	5	(dp=1.32)

2. As disciplinas do eixo técnico utilizam uma variedade de métodos de ensino que favorecem o meu aprendizado.	%	10	20	5	60	5	3.30
	F	2	4	1	12	1	(dp=1.17)
3. O curso técnico proporciona situações de aprendizagem em que teoria e prática estão integradas.	%	15	35	10	35	5	2.80
	F	3	7	2	7	1	(dp=1.24)
4. As disciplinas do eixo técnico abordam uma diversidade de temas relevantes para a minha formação profissional.	%	10	0	0	50	40	4.10
	F	2	0	0	10	8	(dp=1.17)
5. As disciplinas do eixo técnico se relacionam com outras matérias como português, matemática, biologia, entre outras, ajudando a entender melhor os conteúdos.	%	0	20	10	55	15	3.65
	F	0	4	2	11	3	(dp=0.99)
6. Sinto que o curso promove uma formação que vai além do aspecto técnico, incluindo dimensões críticas e humanas.	%	10	5	5	20	60	4.15
	F	2	1	1	4	12	(dp=1.35)
7. Sinto que as avaliações refletem de maneira adequada meu desempenho e conhecimento.	%	25	30	15	30	0	2.50
	F	5	6	3	6	0	(dp=1.19)
8. O ambiente criado pelos professores, em geral, favorece a participação e o diálogo com a turma.	%	0	20	15	35	30	3.75
	F	0	4	3	7	6	(dp=1.12)
9. Em geral os professores estão disponíveis para ajudar os alunos em suas dificuldades acadêmicas, mesmo fora da sala de aula.	%	0	5	15	35	45	4.20
	F	0	1	3	7	9	(dp=0.89)
10. Em geral os docentes promovem um ambiente aberto para que nós, alunos, expressemos nossas ideias.	%	5	25	15	45	10	3.30
	F	1	5	3	9	2	(dp=1.13)
11. Em geral os métodos de ensino dos professores são claros e facilitam a compreensão dos conteúdos.	%	0	45	15	40	0	2.95
	F	0	9	3	8	0	(dp=0.94)
12. As salas de aula possuem infraestrutura adequada para as atividades do curso.	%	60	30	5	5	0	1.55
	F	12	6	1	1	0	(dp=0.83)
13. Os laboratórios estão disponíveis e preparados para atender às demandas das disciplinas técnicas.	%	70	20	10	0	0	1.40
	F	14	4	2	0	0	(dp=0.68)

14. Os equipamentos utilizados nas aulas e eventos funcionam adequadamente e atendem às necessidades pedagógicas.	%	40	30	10	20	0	2.10
	F	8	6	2	4	0	(dp=1.17)
15. Os equipamentos de informática disponíveis exclusivamente para os alunos atendem às necessidades acadêmicas.	%	25	50	10	10	5	2.20
	F	5	10	2	2	1	(dp=1.11)
16. Os veículos oficiais atendem às necessidades das atividades externas previstas no curso.	%	10	45	10	20	15	2.85
	F	2	9	2	4	3	(dp=1.31)
17. A estrutura física e a disponibilidade do ginásio atendem às demandas dos estudantes.	%	15	15	25	30	15	3.15
	F	3	3	5	6	3	(dp=1.31)
18. O espaço físico do refeitório e os equipamentos disponíveis, como geladeiras, estufas, micro-ondas e outros, atendem às necessidades dos estudantes.	%	60	30	5	5	0	1.55
	F	12	6	1	1	0	(dp=0.83)
19. A biblioteca do campus possui espaço, funcionamento e um acervo que supre minhas necessidades.	%	0	35	15	30	20	3.35
	F	0	7	3	6	4	(dp=1.18)
20. Sinto que a Direção Geral está disponível para ouvir e atender às demandas dos estudantes.	%	40	15	25	15	5	2.30
	F	8	3	5	3	1	(dp=1.30)
21. A Direção de Ensino oferece suporte eficaz às necessidades dos alunos.	%	25	30	25	15	5	2.45
	F	5	6	5	3	1	(dp=1.19)
22. O apoio da Direção de Administração contribui para o bom funcionamento da instituição.	%	10	20	30	25	15	3.15
	F	2	4	6	5	3	(dp=1.23)
23. O Registro Acadêmico oferece suporte eficiente às demandas dos alunos.	%	10	15	20	45	10	3.30
	F	2	3	4	9	2	(dp=1.17)
24. A Coordenação Técnico-Pedagógica do meu curso está sempre disponível quando solicito ajuda.	%	15	20	25	20	20	3.10
	F	3	4	5	4	4	(dp=1.37)
25. Sinto que o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) está disponível e acessível para atender às demandas dos estudantes.	%	5	10	40	25	20	3.45
	F	1	2	8	5	4	(dp=1.10)

26. As políticas de bem-estar psicológico (por exemplo, grupos de apoio, atividades de prevenção à ansiedade, palestras sobre saúde mental, rodas de conversa sobre temas relevantes, campanhas de conscientização e programas de acolhimento) contribuem para um ambiente acadêmico saudável.	%	10	20	25	25	20	3.25
	F	2	4	5	5	4	(dp=1.29)
27. A instituição promove ações para prevenir diferentes tipos de violência no campus (por exemplo, agressões físicas, bullying, racismo e discriminação por gênero ou orientação sexual).	%	15	35	10	35	5	2.80
	F	3	7	2	7	1	(dp=1.24)
28. As atividades que simulam situações reais contribuem significativamente para minha formação profissional.	%	5	15	20	15	45	3.80
	F	1	3	4	3	9	(dp=1.32)
29. O curso técnico me ajuda a desenvolver consciência sobre o papel e os deveres de um profissional da área.	%	5	15	0	40	40	3.95
	F	1	3	0	8	8	(dp=1.23)
30. O curso oferece um panorama bem consolidado sobre como estão as exigências do mercado de trabalho referente ao meu curso técnico.	%	35	10	0	40	15	2.90
	F	7	2	0	8	3	(dp=1.62)
31. Acredito que terei boas oportunidades de emprego na área técnica em que estou me formando.	%	15	20	20	35	10	3.05
	F	3	4	4	7	2	(dp=1.28)
32. A profissão técnica que escolhi possui prestígio e relevância no mercado de trabalho.	%	5	15	35	15	30	3.50
	F	1	3	7	3	6	(dp=1.24)
33. O curso técnico no campus Maricá do IFFluminense ampliou minhas perspectivas de crescimento profissional.	%	5	0	10	40	45	4.20
	F	1	0	2	8	9	(dp=1.01)
34. Antes de ingressar, eu acreditava que o curso contribuiria significativamente para meu futuro profissional.	%	0	10	20	20	50	4.10
	F	0	2	4	4	10	(dp=1.07)
35. O curso foi capaz de me situar quanto à realidade salarial relacionadas ao meu curso técnico.	%	15	20	10	30	25	3.30
	F	3	4	2	6	5	(dp=1.45)
36. Minhas expectativas salariais em relação à área técnica são positivas.	%	10	20	35	35	0	2.95

	F	2	4	7	7	0	(dp=1.00)
37. Atualmente, mantenho boas expectativas em relação ao curso técnico que estou realizando.	%	10	20	30	40	0	3.00
	F	2	4	6	8	0	(dp=1.03)
38. Considero que a formação técnica que estou recebendo será fundamental para alcançar as metas profissionais que tracei para os próximos 5 anos.	%	20	25	10	30	15	2.95
	F	4	5	2	6	3	(dp=1.43)
39. Tenho interesse em ingressar no ensino superior em um curso relacionado à área técnica que estou concluindo.	%	45	5	20	20	10	2.45
	F	9	1	4	4	2	(dp=1.50)
40. Optar pelo curso técnico integrado, em vez do ensino médio regular, fortaleceu minhas expectativas quanto à inserção no mundo do trabalho.	%	5	0	5	50	40	4.20
	F	1	0	1	10	8	(dp=0.95)
41. Durante o curso técnico, sou incentivado(a) a buscar estágios e participar de projetos que contribuam para minha formação profissional.	%	10	15	0	30	45	3.85
	F	2	3	0	6	9	(dp=1.42)
44. Em uma escala de 0 a 10, o quão você está satisfeito com o curso técnico que você escolheu?	%	5	5	25	60	5	3.55
	F	1	1	5	12	1	(dp=0.89)
Total das Frequências		136	170	127	254	153	

Fonte: Autoria própria, 2025.

Nota: 1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo em partes), 3 (Não concordo nem discordo), 4 (Concordo em partes), 5 (Concordo totalmente).

Nota: F= frequência; dp= desvio padrão.

Nota: Usando uma escala em que cada ponto vale 20% (1=20%, onde 5=100%), a satisfação média dos alunos fica em 71%.

4.6. Análise de conteúdo de Laurence Bardin aos itens abertos da EPDCTI

O método de análise de conteúdo de Bardin configura-se como uma abordagem metodológica consistente e amplamente empregada em pesquisas qualitativas no campo educacional (Valle e Ferreira, 2025). Bardin (1977) sistematiza a análise de conteúdo a partir da organização e exame do material coletados em três etapas fundamentais: (1) pré-análise, caracterizada pela escolha dos documentos, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores. Esses elementos não se organizam, necessariamente, em uma sequência cronológica rígida, ainda que se mantenham intrinsecamente inter-relacionados; (2) exploração do material, que consiste no processo de codificação, categorização e classificação das

informações; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os dados obtidos são analisados de forma crítica e articulados com o referencial teórico da pesquisa. Para Bardin (1977) a análise de conteúdo se configura como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

A análise de questões abertas revela-se metodologicamente mais rica do que a utilização de informações previamente codificadas em alternativas fechadas: “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1977, p. 45).

A etapa da pré-análise corresponde ao momento de sistematização inicial do processo, caracterizado por um movimento exploratório que busca transformar impressões preliminares em procedimentos organizados. O propósito central é estruturar um plano de análise claro, capaz de orientar as etapas subsequentes. Nesse contexto, podem ser destacados alguns procedimentos fundamentais: (a) leitura flutuante do material; (b) definição e seleção dos documentos a serem analisados; (c) formulação de hipóteses de trabalho; (d) construção de indicadores de análise; e (e) preparação do *corpus* (Bardin, 1977).

No presente estudo, o *corpus* da análise foi constituído pelas respostas às duas questões discursivas do questionário. Assim, a pré-análise consistiu na leitura exploratória e organização dessas respostas, permitindo familiarizar-se com o conteúdo e identificar elementos relevantes para a posterior categorização e análise interpretativa.

É importante ressaltar que a seleção do material deve seguir quatro regras indispensáveis: 1) Exaustividade: uma vez delimitado o corpus, é imprescindível que a totalidade dos seus elementos seja considerada na análise, evitando a omissão de unidades relevantes para o objeto investigado; 2) Representatividade: a seleção deve preservar as principais características do conjunto original, garantindo que a amostra seja suficientemente significativa para sustentar a análise; 3) Homogeneidade: os documentos selecionados devem apresentar uniformidade, atendendo a critérios claros de inclusão e evitando singularidades excessivas; e 4) Pertinência: os documentos devem ser adequados como fonte de informação, correspondendo ao objetivo da análise e mantendo consonância com a problemática investigada (Bardin, 1977; Silva e Fossá, 2015; Valle e Ferreira, 2025).

A segunda etapa, denominada exploração do material, na análise de conteúdo se refere

ao processo de transformação, sistematização e agregação dos dados brutos obtidos em unidades significativas. Nesta fase, foram tratadas as respostas às duas questões discursivas do questionário, delimitando-se unidades de registro correspondentes a ideias ou trechos relevantes das respostas dos alunos, e realizando-se uma classificação preliminar, identificando temas emergentes e registrando a frequência de ocorrência de cada elemento. Essa organização sistemática permitiu estruturar o material para a posterior categorização e interpretação, garantindo consistência e alinhamento aos objetivos da pesquisa.

Na etapa de categorização, Bardin (1977) define critérios essenciais para garantir o rigor metodológico e para que estas possam “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto” (p. 147). O princípio da exclusão mútua estabelece que cada unidade de registro deve ser classificada em apenas uma categoria, evitando sobreposições. A homogeneidade, por sua vez, requer que as categorias apresentem coerência interna e sejam estruturadas a partir de um mesmo eixo de classificação. A pertinência refere-se à necessidade de que as categorias guardem relação direta com os objetivos da pesquisa e com a problemática investigada. Já a objetividade e a fidelidade implicam que diferentes partes de um mesmo material sejam codificadas de maneira uniforme, mesmo quando submetidas a distintas análises, garantindo estabilidade e consistência dos resultados. Por fim, a produtividade corresponde à capacidade das categorias de gerar resultados fecundos, possibilitando inferências, formulação de hipóteses e produção de novos dados relevantes para a compreensão do objeto estudado (Bardin, 1977; Silva e Fossá, 2015; Valle e Ferreira, 2025).

A terceira fase da análise de conteúdo corresponde ao tratamento dos resultados, momento em que o pesquisador elabora inferências a partir do conteúdo manifesto e estabelece conexões críticas com o referencial teórico adotado, considerando tanto os objetivos previamente definidos quanto possíveis descobertas inesperadas (Bardin, 1977).

Abaixo segue o quadro (6) da categorização do item 42 do instrumento e as possíveis inferências:

Quadro 6 - Categorização do conteúdo do item 42

Categorização		N= 20	
Pergunta 42	Quais são, na sua opinião, os principais pontos positivos de fazer um curso técnico integrado ao ensino médio para sua futura vida profissional?		
Tema:	Principais pontos positivos do curso		
Categoria	Nº de citação/ frequência (%)	Unidade de Registro	Unidades de contexto
Qualidade do ensino	3/ (15%)	"Qualidade" (A1)	"2 diplomas, uma carreira mais "certeira" para apostar, ensino de qualidade e prestígio de um IFF" (A1)

		"...formação...qualificada" (A5)	"Os principais pontos positivos são: a formação altamente qualificada no critério de gestão, outro também é a formação de caráter" (A5)
		"...ensino de qualidade"(A19)	" Ter mais facilidade de trabalhar na área, ensino de qualidade" (A19)
Ausência de pontos positivos	1/ (5%)	"...gastei 3 anos...(A2)	" Não sendo o curso de meio ambiente no campus Maricá, pois eu gastei 3 anos da minha vida cara!!!" (A2)
Experiência prática	2/ (10%)	"rotina de uma pessoa que trabalha" (A3)	"Conseguimos nos adaptar melhor numa rotina de uma pessoa que trabalha" (A3)
		"...vivência na área" (A7)	"Ter um pouco de vivência na área de trabalho" (A7)
Experiências formativas ampliadas	6/ (30%)	"...panorama maior" (A16)	"Acredito que seja um panorama maior sobre a realidade acadêmica e o mercado de trabalho" (A16)
		"...trabalhos e projetos de níveis universitários" (A4)	"Eu pude viver a experiência de uma área que tem enorme potencial de crescimento, conversei com muitos doutores/professores sobre possíveis expectativas acadêmicas e profissionais e vivi experiências de fazer trabalhos e projetos de níveis universitário." (A4)
		"...acesso a um ambiente que poderia ser visto só pós ensino médio regular...(A9)	"Ter acesso a um ambiente que poderia ser visto só pós ensino médio regular, como por exemplo na faculdade" (A9)
		"Ampliação do ponto de vista..." (A14)	"Ampliação do ponto de vista gerados ao contato com algumas áreas" (A14)
		"...escolher uma profissão..."(A15)	"Ajuda você a entender o mercado de trabalho e escolher uma profissão, tem um ensino um pouco melhor" (A15)
		"...conhecimentos específicos..." (A18)	"A oportunidade de aprender conhecimentos específicos que um ensino médio comum não ofertaria. Além disso, o piso salarial é mais é mais alto do que a de pessoas que cursaram somente o ensino médio tradicional (informação técnica – isso para pessoas s/ curso superior)" (A18)
Formação integral	2/ (10%)	"...olhar crítico" (A6)	"O meu curso contribuiu principalmente para ter um olhar crítico para tudo relacionado ao meio ambiente e percebi que todas as profissões necessitam de gestão ambiental" (A6)
		"Saber mexer leis/política..."(A8)	"Saber mexer em certos programas pelo computador, ter um conhecimento em certas leis, saber um pouco de política e como me deixo reagir a isso" (A8)
Oportunidades e mundo do trabalho	6/ (30%)	"...abrindo uma porta" (A10)	"O curso técnico oferece uma visão mais consolidada do mercado de trabalho, abrindo uma porta que não teria só com o ensino médio"(A10)

	"Compreender melhor o mercado de trabalho..."(A11)	"Compreender melhor o mercado de trabalho e nossa formação enquanto profissionais, o que nos capacita até nas áreas que não são do curso" (A11)
	"Oportunidade de emprego" (A12)	"Os principais pontos são as oportunidades de emprego acima da média e inserção gradual no mercado de trabalho, além da experiência acadêmica fora do comum"(A12)
	"...mercado de trabalho"(A13)	"O principal ponto é a visão de mercado de trabalho e o ensino que o curso se propõe a mostrar"(A13)
	"...oportunidade de emprego" (A17)	"Em teoria, facilita a inserção do mercado de trabalho ao ampliar as oportunidades de emprego. Além disso, o piso salarial é mais alto do que a de pessoas que cursaram somente o ensino médio tradicional (informação técnica- isso para pessoas s/ curso superior)" (A17)
	"...conseguir um emprego" (A20)	"Aprender sobre como é ser um técnico em edificações e já ter a oportunidade de conseguir um emprego ao se formar" (A20)

Fonte: Autoria própria, 2025.

Nota: Os trechos foram transcritos exatamente como foram escritos pelos participantes.

Conceitos e categorias identificados:

Qualidade do ensino: refere-se ao conjunto de condições e práticas pedagógicas que promovem um aprendizado eficaz e significativo, evidenciando elementos que contribuem positivamente para a experiência de aprendizagem dos alunos. Um estudo feito por Mauer, Alves e Severo (2021) analisou as expectativas dos alunos do Instituto Federal *Campus* Osório no Rio Grande do Sul em relação ao mundo do trabalho e foi observado que a qualidade do ensino que a instituição proporcionava na preparação para o ingresso no ensino superior foi um dos pontos relevantes. Essa valorização do ensino revela que os estudantes reconhecem na instituição um aprendizado consistente, capaz de ampliar suas perspectivas e fortalecer sua confiança diante dos desafios do mundo do trabalho e da continuidade dos estudos.

Ausência de pontos positivos: refere-se ao fato de o respondente não perceber nenhum ponto positivo em relação ao curso. Ainda que em menor representatividade, constitui um achado relevante, pois expressa uma percepção divergente em relação à maioria dos respondentes. Embora tenha sido mencionada por apenas um participante – que pode caracterizar uma experiência subjetiva individual –, tal manifestação revela a necessidade de atenção às

trajetórias singulares dos estudantes. A completa ausência de percepção positiva acerca do curso sugere uma vivência formativa marcada por frustração ou desalinhamento entre expectativas e vivências concretas.

Nos estudos de Coutinho *et al* (2005), observou-se que os alunos estabelecem duas formas distintas de relação com a escola. Aqueles que a percebem de maneira positiva tendem a apresentar expectativas mais elevadas em relação à vida pessoal, profissional e acadêmica. Em contrapartida, os estudantes que constroem uma percepção negativa da escola mostram-se mais propensos a restringir suas projeções ao ingresso no mercado de trabalho, em detrimento da valorização da qualificação profissional por meio dos estudos. Assim, ainda que isolada, essa percepção da ausência de fatores positivos aponta para a importância de compreender a diversidade das experiências educacionais. Isso porque a relação com a escola não se dá de forma isolada, mas complementarmente a outros contextos, como o social e o familiar.

Experiências práticas: As experiências práticas surgem como um elemento essencial da formação, pois aproximam os estudantes da realidade do mundo do trabalho e conferem sentido concreto ao aprendizado. A valorização do saber-fazer reflete a consciência dos jovens sobre as exigências e instabilidades do mercado contemporâneo. Nessa perspectiva, como aponta Simões (2010), em um contexto em que as trajetórias acadêmicas se tornaram imprevisíveis e a responsabilidade pela inserção profissional recai sobre o indivíduo, essas vivências práticas tornam-se espaços de experimentação e leitura crítica da realidade, mais do que simples preparação para o emprego.

Expectativas acadêmicas e profissionais: Expressa o papel do curso no delineamento das projeções reais e imaginadas futuras, bem como interesses acadêmicos e profissionais dos estudantes, servindo como um norte no planejamento das trajetórias. Nos anos de 2024 e 2025, a pesquisadora esteve na organização da Mostra das Profissões – evento que tem como objetivo dar visibilidade a assuntos pertinentes às profissões técnicas dos referidos cursos –, e nesses anos, a presença de um psicólogo e uma orientadora de carreira respectivamente foi muito significativa, o que pode ser percebido no quantitativo de alunos nas palestras, nas perguntas aos palestrantes e nas “conversas” particulares com os palestrantes pós-palestra. Nas palavras do palestrante Vinicius Ribeiro, nas suas impressões compartilhadas com a pesquisadora, além do aspecto acadêmico, observa-se que alguns participantes apresentaram sinais de sofrimento emocional, especialmente ansiedade, possivelmente relacionada tanto à fase de transição para o ingresso no mercado de trabalho quanto a questões familiares e pessoais. Destaca ainda que

o suporte profissional voltado ao cuidado emocional e à orientação acadêmica e profissional seria fundamental para oferecer maior bem-estar e segurança aos estudantes⁵.

Günther e Günther (1998), ao pesquisar as expectativas de futuro de adolescentes de escolas públicas e privadas, constatou que aqueles que frequentavam escolas particulares, percebiam melhores chances e expectativas quanto ao futuro. Isso porque a percepção de crescimento educacional e profissional eram intimamente relacionadas ao contexto cultural e as experiências educacionais mais amplas, o que significa que analisar apenas variáveis isoladas do contexto social em que a população-alvo está inserida pode não ser o suficiente para compreensão dos fenômenos. Nesse sentido, a partir das respostas dos alunos, observa-se que, embora haja espaço para aprimoramento, o IFFluminense *Campus* Maricá se configura como um importante espaço de apoio nessa etapa, oferecendo orientação, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento aos estudantes em suas escolhas e perspectivas de futuro.

Experiências formativas ampliadas: compreendidas pelos respondentes como vivências altamente significativas e percebidas como uma vantagem em relação ao ensino médio regular. Essa percepção favorece o acesso a um tipo de conhecimento considerado de elevado valor, proporcionando aos alunos aprendizagens diferenciadas que contribuem para sua formação acadêmica, profissional e pessoal. Nessa perspectiva, a formação é entendida como um processo que transcende a dimensão técnica-operacional do trabalho, articulando saberes científicos, históricos e sociais que permitem aos estudantes compreenderem a produção em seu contexto mais amplo e desenvolver uma visão mais abrangente em se que busca dentro do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta dominante de educação e incentivar a transformação da realidade (Ramos, 2010).

Formação integral: Refere-se ao desenvolvimento das dimensões ética, crítica e humana do sujeito, promovendo a integração entre saberes técnicos, tecnológicos, culturais e sociais. Essa categoria reafirma a função emancipadora da educação, voltada à formação de cidadãos autônomos, conscientes e socialmente comprometidos. Diferentemente de uma simples articulação entre educação básica e profissional, a formação integral aproxima-se do ideal de politecnia, que, conforme Frigotto (2010) e Ramos (2010), representa a possibilidade de avanço das forças produtivas e de emancipação da classe trabalhadora, superando a lógica histórica do ensino médio voltado apenas à ocupação de postos de trabalho. Nessa perspectiva, o trabalho é

⁵ Diálogo compartilhado com a pesquisadora pelo palestrante e psicólogo, Vinicius Ribeiro, na Mostra das Profissões do IFFluminense *Campus* Maricá, em 23 de setembro de 2024.

compreendido em sua dimensão ontológica, como princípio educativo e elemento essencial da formação humana. Essa concepção se expressa nas percepções de que o curso favorece um olhar crítico sobre a realidade e a compreensão das inter-relações entre diferentes áreas do saber: “O meu curso contribuiu principalmente para ter um olhar crítico para tudo relacionado ao meio ambiente e percebi que todas as profissões necessitam de gestão ambiental” (A6). Além de integrar dimensões técnicas, políticas e sociais do conhecimento: “Saber mexer em certos programas pelo computador, ter um conhecimento em certas leis, saber um pouco de política e como me deixo reagir a isso” (A8). Essas falas ilustram a proposta de uma formação que articula o saber e o fazer em um processo educativo voltado à reflexão, à autonomia e à transformação social.

Oportunidades e mundo do trabalho: evidencia a significativa percepção que o curso técnico integrado abre portas para o mundo do trabalho, oferecendo qualificação específica e maiores chances quanto a questão salarial. Os alunos reconhecem o curso como sendo um meio de inserção ao mundo do trabalho, bem como proporciona um panorama mais realista sobre a profissão. Uma pesquisa feita por Santos *et al* (2020) a nível nacional, em 2018, indicou que a média salarial dos indivíduos que cursaram técnico de nível médio era R\$ 1.858,00, enquanto a dos que não cursaram era R\$ 1.654,29 — diferença de R\$ 304,31, estatisticamente significativa, o que vai ao encontro do que disse o participante A17: “(...) Além disso, o piso salarial é mais alto do que a de pessoas que cursaram somente o ensino médio tradicional (informação técnica-isso para pessoas s/ curso superior)”.

Embora apenas seis alunos tenham indicado a intenção de ingressar, total ou parcialmente, no mesmo eixo tecnológico do curso que estão concluindo, enquanto dez alunos expressaram discordância total ou parcial, observa-se que, mesmo sem pretender seguir na mesma área — possivelmente por outras afinidades ou interesses —, eles reconhecem a relevância da formação. Isso é evidenciado pelo fato de nove alunos concordarem total ou parcialmente que a profissão técnica possui prestígio e importância no mercado de trabalho, contra apenas quatro que discordaram, enquanto a parte significativa que permaneceu neutra pode indicar desconhecimento sobre o panorama da área profissional.

Além disso, percebe-se que os alunos valorizam o curso como vantagem em relação ao ensino médio regular, o que fica claro ao se considerar que dezoito alunos concordaram total ou parcialmente sobre a superioridade do ensino integrado, contra apenas um que discordou totalmente e um que se absteve, indo ao encontro da pesquisa de Mauer, Alves e Severo (2021). Entretanto, é necessário considerar as trajetórias singulares, condicionadas não apenas pelas

experiências individuais, mas também pelos discursos de poder que atravessam e são reproduzidos no espaço escolar e no contexto do curso. No que se refere às expectativas profissionais, essas trajetórias constituem e são constituídas pelas relações culturais, históricas e sociais nas quais os sujeitos estão imersos, revelando que a formação e as projeções de futuro são sempre atravessadas por forças que ultrapassam a dimensão individual. Sobrosa (2014) corrobora que o mercado de trabalho é uma das preocupações dos jovens no momento da escolha profissional e que muitas vezes exerce um peso primordial quando imaginam um futuro. No entanto, os jovens demonstram dificuldades ao tomar decisões sobre o futuro profissional, frequentemente acompanhadas pelo receio de fazer uma escolha equivocada — como se essa decisão fosse irreversível. Tal sentimento reflete as pressões e cobranças etárias próprias da contemporaneidade, que tendem a associar a juventude à obrigação de definir precocemente um projeto de vida estável e definitivo.

A análise das respostas às questões abertas sobre os pontos positivos do curso técnico integrado revelou sete categorias. As mais frequentes foram “oportunidades e inserção no mundo do trabalho”, com 30% das ocorrências, indicando que os estudantes percebem o curso como um meio de acesso qualificado ao mundo do trabalho, capaz de ampliar as chances de emprego e facilitar a transição entre escola e trabalho, e “experiências formativas ampliadas”, também com 30% das respostas, que evidenciam vivências diferenciadas, como projetos e atividades culturais, as quais enriquecem a formação para além do currículo formal.

Em seguida, destacam-se as categorias “qualidade do ensino”, com 15% de frequência, e “experiências práticas”, com 10%. A primeira expressa o reconhecimento dos estudantes quanto à estrutura pedagógica consistente e à credibilidade institucional do IFFluminense. A segunda, por sua vez, evidencia o valor atribuído às atividades que aproximam o aprendizado da realidade profissional, permitindo ao estudante vivenciar situações concretas e compreender de forma mais ampla a aplicação dos conhecimentos adquiridos. A categoria “formação integral”, também com 10% de frequência, reforça a percepção de que o curso contribui para o desenvolvimento global do estudante, articulando dimensões técnicas, humanas e sociais do processo educativo. Já a “ausência de pontos positivos”, com 5%, reflete experiências pontuais menos satisfatórias, que indicam desafios e contradições no processo formativo.

De modo geral, as respostas mostram que os estudantes compreendem o curso técnico integrado ao Ensino Médio como uma experiência formativa que ultrapassa a ideia de simples profissionalização, unindo conhecimento, prática e desenvolvimento humano em uma proposta educativa que valoriza o sujeito em sua totalidade. Essa percepção revela que, embora o curso seja percebido como uma ponte direta para o mundo do trabalho, ele também possibilita a

construção de saberes que ampliam a autonomia e o senso crítico dos alunos, que não se reduz apenas à instrumentalidade das competências.

A próxima questão discursiva, item 43, versa sobre o que a instituição poderia fazer para melhorar a qualidade da formação. Abaixo segue o quadro (7) com a categorização deste tema

Quadro 7 - Categorização do conteúdo do item 43

Categorização		N= 20	
Pergunta 43	Em poucas palavras, diga o que a instituição poderia fazer para melhorar a qualidade da sua formação profissional		
Tema:	Melhorar a formação		
Categoria	Nº de citação/frequência (%)	Unidade de Registro	Unidades de contexto
Infraestrutura	12/ (60%)	"... infraestrutura..." (A1)	"Tudo, infraestrutura, alimentação, organização" (A1)
		"...laboratório..." (A2)	"Ter laboratório, profissionais da área, mais aulas em campo, diminuição da carga horária no 3 ano fora estágio e muito mais" (A2)
		"laboratório..." (A3)	"Ter laboratórios disponíveis para aulas práticas, internet eficaz, e podermos utilizar os computadores sempre" (A3)
		"... infraestrutura..." (A4)	"Melhorar a infraestrutura, aumentar o quantitativo de professores e aumentar as palestras e oficinas para técnicos em meio ambiente" (A4)
		"... infraestrutura..." (A7)	"Melhorar a infraestrutura" (A7)
		"... infraestrutura..." (A12)	"Melhorar a infraestrutura básica (água, banheiros, comida) e providenciar material de laboratórios adequados" (A12)
		"... infraestrutura..." (A13)	"Melhorar a Infraestrutura do refeitório para termos refeição no horário do almoço" (A13)
		"... infraestrutura..." (A14)	"Melhorar a organização administrativa e infraestrutura que atenda a demandas dos alunos e professores" (A14)
"... estrutura..." (A17)	Melhorar a sua estrutura, ampliar o conjunto de equipamentos destinados a atividades práticas; promover atividades que realmente os alunos construam algo (colocar piso, pintar parede, erguer uma parede pequena, etc); atualizar a grade curricular (adicionar o ensino da utilização de outras plataformas, por exemplo o Revit).		

		"...falta sala de aula, água, comida..." (A18)	"Escutar os alunos. Especificamente a gestão e a direção: trabalhem! Recebemos uma alta quantidade de dinheiro e não temos nem caneta de quadro, falta sala de aula, água, comida, etc" (A18)
		"...laboratórios..." (A19)	"Melhorar os laboratórios, equipamentos nas salas (projetores, computadores, etc)" (A19)
		"...laboratórios..." (A20)	"Separar o laboratório de solos do de biologia" (A20)
Especialização docente	1/ (5%)	"Professores mais qualificados..." (A5)	"Professores mais qualificados e realmente especializados nas matérias técnicas" (A5)
Aprendizagem prática	3/ (15%)	"Mais aulas técnicas em laboratórios..." (A6)	"Mais aulas técnicas em laboratórios, disciplinas técnicas mais focadas e mais práticas" (A6)
		"...disciplinas técnicas..." (A11)	"Gostaria de visualizar de forma mais práticas as disciplinas técnicas" (A11)
		"...atividades em campo..." (A16)	"Investir em maiores atividades em campo/práticas" (A16)
Escolha profissional	1/ (5%)	"...carreira futura..." (A15)	"Melhorar a infraestrutura do prédio, ter programas que ajude na decisão de uma carreira futura" (A15)
Grade curricular	3/ (15%)	"Mudar algumas matérias..." (A8)	"Mudar algumas matérias que temos, são de verdade inúteis, deixar nossa carga horária mais parecida com os de edificações" (A8)
		"Organizar a grade de horário..." (A9)	"Organizar a grade de horário, priorizando o estágio no último ano, mais atividades em laboratório e na prática e uma melhor infraestrutura para o curso" (A9)
		"...mais matérias voltadas para legislação..." (A10)	"Trabalhar com uma grade curricular que possua mais matérias voltadas para legislação, uma melhora na disciplina de educação ambiental e mais contato com atividades práticas" (A10)

Fonte: Autoria própria, 2025.

Nota: Os trechos foram transcritos exatamente como foram escritos pelos participantes.

Conceitos e categorias identificados:

Infraestrutura: a infraestrutura foi amplamente mencionada, tanto nas questões abertas quanto nas fechadas, como um dos principais aspectos a serem aprimorados pela instituição. Os participantes expressaram de forma recorrente o desejo por melhores condições nos laboratórios, salas de aula e equipamentos, compreendendo que esses elementos têm relação direta com a qualidade da formação oferecida. Tal demanda evidencia fragilidades na gestão e na manutenção dos espaços educativos, que, embora não comprometam totalmente a percepção

positiva do curso, revelam um ponto sensível capaz de impactar o processo formativo, e que não cumpre em sua totalidade o que determina o CNCT. De acordo com Vasconcelos *et al.* (2021), a infraestrutura escolar exerce influência direta sobre o desempenho educacional, embora seu efeito seja potencializado quando associada a uma gestão eficiente e ao uso adequado dos recursos públicos. Essa relação de interdependência reforça que a qualidade do espaço físico é uma condição essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

Especialização docente: tanto Pires *et al.* (2017) quanto Moreira, Coelho e Vieira Júnior (2020) destacam que a docência na Educação Profissional e Tecnológica requer uma formação que una o domínio pedagógico ao conhecimento técnico e à experiência prática nas áreas específicas de atuação. Os estudos evidenciaram que, embora muitos professores possuam elevada titulação acadêmica, persiste uma lacuna relacionada à formação específica voltada à aplicação dos conhecimentos técnicos e tecnológicos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Essa constatação converge com os resultados desta pesquisa, em que os alunos manifestaram o desejo de contar com docentes cuja formação e trajetória profissional estejam mais próximas das realidades práticas e dos conteúdos técnicos das disciplinas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática no processo formativo.

Aprendizagem prática: expressa o desejo dos estudantes por uma formação mais concreta e experiencial, com maior vivência na área técnica e ampliação das aulas em laboratório – o que se denomina de “mão na massa”. Tal demanda permite inferir a necessidade de uma formação que una o saber e o fazer, na qual o conhecimento técnico não se restrinja à transmissão teórica, mas se consolide por meio da experimentação e da prática socialmente situada. Essa perspectiva tensiona uma questão central na EPT: como avaliar de forma significativa aquilo que pertence à dimensão do fazer, senão pelo e no próprio fazer? Tal indagação remete à concepção marxiana de práxis, compreendida como atividade humana consciente e transformadora, pela qual o sujeito se forma ao mesmo tempo em que transforma a realidade. Nessa lógica, a prática não é mero exercício técnico, mas momento fundamental da produção do conhecimento, em que teoria e ação se retroalimentam.

A partir da leitura de Marx, Antunes (2018) destaca que é por meio do domínio da natureza – isto é, da atividade prática –, que o ser humano se constitui como tal, produzindo não apenas os meios de sua existência, mas também a si próprio como ser social. Sob essa perspectiva, a aprendizagem prática adquire centralidade na formação dos estudantes,

especialmente na EPT, ao possibilitar que o saber teórico se concretize em ação e se converta em instrumento de compreensão e transformação da realidade material. Os alunos, ao expressarem o desejo de vivenciar mais atividades práticas, reconhecem nelas uma via efetiva de aprendizagem e de aproximação com o mundo do trabalho.

Escolha profissional: embora mencionada por apenas um participante, essa categoria explicita um aspecto relevante do processo formativo: a indecisão diante das possibilidades futuras. Esse sentimento aponta para a necessidade de ações institucionais de acolhimento e orientação profissional, que auxiliem os estudantes a refletirem sobre suas possibilidades de formação e atuação no campo técnico ou na continuação dos estudos no ensino superior. A Mostra de Profissões, realizada anualmente pelo *campus*, constitui uma iniciativa importante nesse sentido, ao apresentar os cursos técnicos ofertados e algumas das possíveis trajetórias de egressos, promovendo maior compreensão e reflexão sobre as áreas de formação e seus respectivos campos de atuação.

Na pesquisa de Leão (2011), realizada no estado do Pará em 2009, muitos jovens apresentaram dificuldades em expressar seus projetos de futuro, revelando fragilidade na construção de perspectivas para além do presente. O autor observa que as experiências precárias vividas por esses estudantes, a má qualidade do ensino, associadas à ausência de diálogo da escola com seus desejos e expectativas de inserção profissional, limitam a capacidade de planejar trajetórias que transcendam o tempo imediato e as pressões sociais. Esse cenário sinaliza a complexidade da escolha profissional, marcada por influências econômicas, sociais e familiares, e reforça a importância da escola como espaço de escuta e reflexão crítica sobre o futuro profissional de cada aluno, respeitando os desejos e projetos de vida.

Grade curricular: Com cerca de 15% das ocorrências, os estudantes manifestaram o desejo de maior organização da grade curricular, conforme relatado pelo(a) aluno(a) A8: “...deixar nossa carga horária mais parecida com a de Edificações”. Além disso, este participante observou que determinadas disciplinas não demonstram relação direta com a formação técnica pretendida, sendo, portanto, “inúteis” na sua concepção. Essa percepção pode estar associada à extensão da carga horária dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFFluminense *Campus Maricá* – que totalizam 3.280 horas-aulas, sendo 1.440 destinadas às disciplinas específicas técnico-profissionalizantes no curso de meio ambiente e 3.440 horas-aulas, sendo 1.240 para parte profissionalizante para o curso de edificações. Apesar da crítica de “A8”, ao desejar equiparar a carga horária do curso de meio ambiente à do curso de edificações, observa-se, contudo, que

este possui carga horária superior à de meio ambiente, o que pode explicar uma experiência individual subjetivamente mais extenuante ou, provavelmente, o aluno se referia apenas às matérias do núcleo técnico. Ademais, a forma como as disciplinas são aplicadas pelos docentes podem influenciar o envolvimento dos alunos com as matérias (Dayrell, 2013).

Também houve críticas a algumas disciplinas que, segundo o Aluno 8, “(...) são de verdade inúteis”. Essa percepção sugere um distanciamento entre aquilo que é ofertado pela instituição ou a forma como é ofertado e o que os estudantes reconhecem como significativo em seu contexto de vida. Embora se trate de uma crítica pontual, tal questionamento pode ser relacionado, ainda que indiretamente, à pesquisa de Dayrell (2013), que apontou o desejo dos alunos por um currículo mais conectado com a realidade, que os ajudasse a compreender como determinada matéria se relacionava com a vida cotidiana. Assim, mais do que uma crítica, trata-se de uma sugestão do estudante para aprimorar a coerência interna do curso e fortalecer a integração entre os componentes curriculares.

Santos, Batista e Matos (2024), em estudo realizado com os cursos técnicos integrados em eletrônica e eletrotécnica do Instituto Federal de Roraima (IFRR), apontaram que um número excessivo de disciplinas, a carga horária elevada e o conflito na integração curricular foram apontados como fatores institucionais que contribuem para a retenção dos estudantes. Segundo os autores, a organização curricular, sobretudo no que se refere à distribuição das disciplinas e à articulação entre os conteúdos gerais e técnicos, constitui um dos principais entraves à permanência e ao êxito nos cursos integrados.

Na questão aberta 43 foram identificadas cinco categorias, sendo a de maior ênfase “infraestrutura”, com 60% das ocorrências, seguida por “aprendizagem prática” e “grade curricular”, ambas com 15%. Com menor incidência, mas igualmente relevantes, surgem as categorias “especialização docente” e “escolha profissional”, cada uma com 5% das respostas. De modo geral, as percepções dos alunos sobre a qualidade do processo formativo revelam aspectos que podem ser aprimorados e merecem atenção por parte do núcleo gestor. Ainda assim, observa-se que a maioria dos estudantes declarou estar satisfeita ou muito satisfeita com o curso, o que reflete positivamente na avaliação da qualidade do ensino ofertado pelo IFFluminense *Campus Maricá*.

As análises das respostas das questões abertas através do método de análise de conteúdo de Bardin (1977) evidenciam que os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFFluminense *Campus Maricá* são reconhecidos pelos estudantes como um espaço formativo relevante, que alia oportunidades de inserção profissional, experiências práticas significativas e desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo, emergem desafios relacionados, sobretudo, à

infraestrutura do *campus* e dos cursos, bem como à organização curricular, aos saberes docentes, ao apoio à escolha profissional dos alunos e às experiências de aprendizagem de campo, aspectos que demandam contínuo aperfeiçoamento institucional. Esses achados indicam que, embora o curso caminhe em consonância com a proposta de uma formação integral emancipadora, é necessário aprimorar sua coerência interna e fortalecer a articulação entre os saberes científicos, tecnológicos e culturais, de modo que a educação técnica se afirme cada vez mais como um projeto formativo crítico, inclusivo e transformador, pois conforme Ciavatta:

A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso (Ciavatta, 2005, p. 15-16)

Assim, ainda que a educação não deva restringir-se às demandas imediatas do mercado nem assumir um caráter meramente instrumental, ela também não pode ignorar as condições concretas da realidade produtiva que atravessam a vida dos sujeitos. Reconhecer essa tensão é fundamental para construir propostas formativas que sejam, ao mesmo tempo, críticas, socialmente situadas e comprometidas com a emancipação humana (Ciavatta, 2005).

4.7 Análise dos objetivos específicos

1) Percepção das expectativas profissionais versos a percepção da qualidade dos cursos

O primeiro objetivo específico pretendia analisar a relação entre a percepção da qualidade dos cursos e as expectativas profissionais dos alunos. Para verificar, de forma estatística, se existe relação entre as variáveis qualidade e expectativas profissionais, procedeu-se à recodificação das variáveis a partir das escalas originais utilizadas no questionário. No que se refere à qualidade do curso, as respostas com notas de 1 a 6 da questão 44, foram agrupadas e interpretadas como uma percepção “não positiva”, enquanto as notas de 7 a 10 foram consideradas indicativas de uma percepção “positiva” da qualidade do curso. Essa decisão baseou-se na compreensão de que valores iguais ou superiores a 7 expressam concordância ou avaliação favorável por parte dos estudantes, ao passo que valores inferiores a esse ponto de corte indicam avaliação neutra ou desfavorável.

De modo semelhante, as expectativas profissionais foram recategorizadas considerando

a escala utilizada. As respostas com notas de 1 a 3 foram classificadas como “não alta”, uma vez que o valor 3 correspondia a uma posição neutra do respondente, não expressando expectativas elevadas em relação ao futuro profissional. Já as respostas com notas 4 e 5 foram agrupadas como “expectativas altas”, por representarem avaliações claramente positivas quanto às perspectivas profissionais associadas ao curso.

Após essa recodificação, foi aplicado o teste exato de Fisher no *software* Jamovi para verificar a existência de associação entre a percepção da qualidade do curso (positiva ou não positiva) e o nível das expectativas profissionais (alta ou não alta). O teste exato de Fisher é um procedimento estatístico utilizado para analisar a associação entre duas variáveis categóricas em tabelas de contingência, sendo especialmente indicado quando o tamanho da amostra é reduzido e quando há frequências esperadas menores que 5 em pelo menos uma das células da tabela. Diferentemente do teste do qui-quadrado de Pearson, o teste de Fisher não depende de aproximações, fornecendo um valor exato de probabilidade para a ocorrência da distribuição observada sob a hipótese nula de independência entre as variáveis (Contador; Silva, 2016).

A aplicação do teste exato de Fisher aos dados revelou um valor de $p = 0,270$. Esse resultado indica que não há evidência estatisticamente significativa de associação entre a percepção da qualidade do curso e as expectativas profissionais dos estudantes, considerando o nível de significância de 5%. Em outros termos, não se pode rejeitar a hipótese nula de que as duas variáveis são independentes. Embora, de forma descritiva, observe-se uma maior concentração de expectativas altas entre estudantes que avaliam o curso como positivo, essa diferença não é suficientemente robusta do ponto de vista estatístico, podendo ser atribuída ao acaso, especialmente em função do tamanho reduzido da amostra analisada. Abaixo encontra-se a tabela (8) de contingência com as combinações entre qualidade percebida e expectativas profissionais.

Tabela 8 - Contingência das variáveis qualidade percebida e expectativas profissionais

Qualidade		Expectativas		Total
		não alta	alta	
positiva	Observado	1	12	13
	% em linha	7.7%	92.3%	100.0%
não positiva	Observado	2	5	7
	% em linha	28.6%	71.4%	100.0%
Total	Observado	3	17	20
	% em linha	15.0%	85.0%	100.0%

Fonte: Dados da pesquisa com recursos do software Jamovi, 2026.

Nota: Quando 20% das células possuem frequência menor que 5, é necessário proceder com o Teste Exato de Fisher ao invés do Qui-quadrado de Pearson.

A tabela (9) mostra o resultado do teste exato de Fisher demonstrando que não há, necessariamente associação entre as variáveis categóricas “qualidade percebida” e “expectativas profissionais”. Como $p = 0,270 > 0,05$, conclui-se que não há associação estatisticamente significativa entre percepção da qualidade do curso e expectativas profissionais. Para que houvesse, seria necessário que $p < 0,05$. O valor de “p” indica a probabilidade de o resultado observado (0,270) ter ocorrido ao acaso, demonstrando que a hipótese nula (não há associação), não pode ser rejeitada. Convencionalmente, valores de $p \leq 0,05$ indicam evidência estatística de associação (Contador; Silva, 2016).

Tabela 9 - Teste Exato de Fisher

Testes χ^2	
Valor	p
Teste Exato de Fisher	0.270
N	20

Fonte: Dados do questionário com recursos do *software* Jamovi, 2026.

Assim, embora os resultados desta pesquisa visualmente apontem indícios de que uma percepção positiva da qualidade do curso possa favorecer expectativas mais altas quanto ao crescimento profissional, não é possível afirmar uma relação estatística direta de influência entre as categorias. Ainda assim, de forma mais ampla, os achados sugerem que a experiência formativa, compreendida em sua totalidade, desempenha um papel relevante na constituição das expectativas dos jovens acerca de sua inserção no mundo do trabalho.

Considerando que as variáveis qualidade percebida e expectativas profissionais foram mensuradas por meio de escala likert de cinco pontos, caracterizando-se como variáveis qualitativas ordinais – uma vez que expressam uma hierarquia entre as categorias de resposta – e embora tenha sido utilizado o Teste Exato de Fisher após a recodificação das variáveis, reconhece-se que esse procedimento pode implicar perda de nuances das respostas. Com o objetivo de complementar a análise e preservar a natureza ordinal dos dados, procedeu-se também à aplicação do coeficiente de correlação de Spearman para essas variáveis, configurando uma estratégia de triangulação metodológica.

A correlação de Spearman é uma medida usada para verificar se duas variáveis estão relacionadas entre si, observando a ordem e a força dessa relação. Em outras palavras, ela verifica até que ponto uma variável aumenta ou diminui em função de outra variável. Se uma variável aumenta e a outra aumenta na mesma direção, temos uma correlação positiva. Se uma aumenta e a outra diminui, temos uma correlação negativa. Se não há padrão entre elas, estando

mais próximo de zero, dizemos que não há correlação. Essa correlação varia entre + 1 e -1 (Restrepo, González, 2016). A interpretação da força do coeficiente de relação usada neste trabalho baseia-se na classificação convencional apontada por Schober, Boer e Shwarte (2018), como demonstra a tabela (10):

Tabela 10 - Abordagem convencional para interpretação do coeficiente de correlação

Magnitude do coeficiente de correlação	
correlação insignificante	0.00 – 0.10
correlação fraca	0.10 – 0.39
correlação moderada	0.40 – 0.69
correlação forte	0.70 – 0.89
correlação muito forte	0.90 – 1.00

Fonte: Schober, Boer, Shwarte (2018)

Os resultados podem ser observados na tabela (11) a seguir:

Tabela 11 - Correlação de Spearman das variáveis expectativas profissionais e qualidade percebida

Matriz de correlação		
		Expectativa profissional
		Qualidade percebida
Expectativa profissional	Spearman	
	valor de p	
Qualidade percebida	Spearman	0.323
	valor de p	0.164

Fonte: Dados do questionário com recursos do *software* Jamovi, 2026.

Esse resultado apontou uma correlação fraca de 0.323 entre expectativas profissionais e qualidade percebida de acordo com a abordagem de Schober, Boer, Shwarte (2018). Além disso, o valor de p de $0.164 > 0,05$ indica não haver significância estatística, dialogando com o Teste Exato de Fisher.

Outro fator que se jugou importante analisar, embora não faça parte dos objetivos específicos, é a renda familiar. Estudos como o de Sobrosa *et al* (2014) com jovens das classes socioeconômicas desfavorecidas demonstraram que, apesar de reconhecerem a necessidade de se esforçar para atingir seus objetivos, de maneira geral, os estudantes são otimistas em relação às expectativas profissionais.

De forma geral, os dados dessa pesquisa sobre a renda familiar – excetuando aqueles que não souberam ou não quiseram responder – não parece ser um fator determinante para a

percepção da qualidade e nem de expectativas profissionais mais elevadas. Níveis elevados de expectativas e de percepção da qualidade (4-5) foram identificados praticamente em todas as faixas salariais. Isso significa que outros fatores subjacentes podem estar relacionados como motivação intrínseca, engajamento com o curso, relação com os pares, percepção da demanda do setor produtivo local, entre outros. Assim, é possível que esses fatores contribuam para a construção de expectativas mais elevadas e uma percepção positiva da qualidade sem, contudo, está associada à condição socioeconômica.

Para analisar a correlação entre renda e expectativa profissional e renda e qualidade percebida, as variáveis foram codificadas numericamente para possibilitar a realização do cálculo. A variável renda, que já estava representada em faixas, foi convertida em valor numérico de 1 a 8, sendo 1 a renda mais baixa e 8 a mais alta. A variável expectativa profissional foi representada numa escala likert de 1 a 5, onde um 1 significa discordo totalmente e 5 concordo totalmente. Da mesma forma, a variável qualidade percebida foi representada, em ordem crescente, indicando níveis progressivos de qualidade percebida. Assim, procedeu-se com o teste de correlação entre as variáveis renda e expectativas profissionais e renda e qualidade percebida – que por terem variáveis qualitativas já dispensa o teste de normalidade –, que indicou que não há relação significativa entre as variáveis, conforme mostra a tabela (12):

Tabela 12 - Matriz de correlação de Spearman entre as variáveis renda e expectativa profissional e renda e qualidade percebida

Matriz de correlação		Renda	
Renda	Spearman	_____	
	valor de p	_____	
	N	_____	
Expectativa Profissional	Spearman		-0.088
	valor de p		0.755
	N		15
Qualidade percebida	R de Spearman		0.078
	valor de p		0.782
	N		15

Fonte: Dados do questionário com recursos do *software* Jamovi, 2026.

Nota: Cinco participantes foram excluídos da análise por não terem informado a variável renda, uma vez que a ausência desses dados inviabiliza o cálculo de correlação entre as variáveis.

Onde:

Spearman: mostra a direção e a força da relação entre as variáveis, variando entre + 1 a -1.

Valor de p: mostra se a relação é confiável ($p < 0.05$) ou aconteceu ao acaso ($p > 0.05$).

N: amostra participante.

Podemos inferir com a tabela acima que:

1) Correlação entre renda x expectativa profissional: negativa.

Spearman = - 0.088 (próximo de zero).

P = 0.755 (muito maior que 0,05).

Não há relação relevante.

2) Correlação entre renda x qualidade percebida: positiva.

Spearman = 0.078 (próximo de zero).

P = 0.782 (muito maior que 0,05).

Não há relação relevante.

Dessa forma, as variáveis analisadas não são correlacionadas entre si. Contudo, vale lembrar que o tamanho da amostra é muito pequeno e sugere-se, para maiores evidências, novos estudos com tamanhos mais significativos. A partir disso, também é possível considerar que outras razões ou fatores fazem com os alunos do IFFluminense *Campus Maricá* percebam, do ponto de vista qualitativo, a qualidade do curso e que suas expectativas sejam influenciadas por aspectos mais subjetivos que não foram contemplados nesta análise no todo. A experiência formativa não pode ser reduzida a seus aspectos instrumentais, devendo ser compreendida como espaço atravessado por relações de poder, produção de sentidos e disputas de projeto de formação, que incidem diretamente sobre as formas como os sujeitos projetam sua inserção no mundo do trabalho requerem a continuidade dessa pesquisa.

2) Adequação do curso às exigências profissionais

O segundo objetivo específico intentou investigar se os alunos percebiam os cursos técnicos como estando alinhados às exigências profissionais necessárias à inserção no mundo do trabalho. Os dados indicam percepção moderada quanto ao alinhamento do curso técnico às exigências do mercado de trabalho (média = 2,90; dp = 1,62), com elevada dispersão das respostas, o que evidencia heterogeneidade nas avaliações discentes. Isso pode sugerir que o reconhecimento do curso como articulado às demandas profissionais não é consensual, refletindo trajetórias juvenis plurais e diferentes formas de vivenciar a formação técnica. Em relação à expectativa de obtenção de boas oportunidades de emprego na área (média = 3,05; dp

= 1,28), observou-se tendência levemente mais positiva. Tal movimento revela uma certa confiança na inserção profissional, mas sem forte convicção quanto à consolidação dessa articulação formativa.

Tal aparente tensão pode indicar que a confiança na empregabilidade não se ancora exclusivamente na percepção da adequação do curso às exigências do mundo do trabalho, mas também em discursos sociais mais amplos que associam a educação profissional à promessa de distinção ou mobilidade social e com a autoeficácia. Nonato afirma que:

O diploma é um elemento de distinção social. É um capital cultural institucionalizado, um título que pertence ao sujeito. Porém um diploma é algo estático não muda e as habilidades necessárias aos cargos estão em constantes mudanças, por isso, os profissionais precisam ter também capital cultural incorporado, que seria esse conhecimento. A incorporação dos conhecimentos inerentes à profissão irá variar de acordo com a instituição e, também, com o indivíduo que o detém. Isso que podemos chamar de capital cultural incorporado está diretamente relacionado ao modo como tem se estabelecido a ocupação dos cargos (2018, p. 40 - 41).

Ao considerar a juventude como categoria social plural e historicamente situada (Dayrell, 2003), é possível compreender que essas percepções se constroem no entrecruzamento de experiências escolares, experiências pessoais, expectativas familiares, condições socioeconômicas e representações sociais sobre trabalho.

Assim, pode-se afirmar que os estudantes tendem a reconhecer certo potencial formativo do curso técnico para a inserção profissional, porém essa percepção não se apresenta de forma consolidada ou homogênea, o que reforça a importância de compreender os processos formativos a partir dos contextos locais e das múltiplas experiências juvenis que atravessam a Educação Profissional e Tecnológica.

3) Obstáculos à identificação profissional

O terceiro objetivo específico se centrou em identificar particularidades que são obstáculos à identificação dos jovens com a profissão técnica. A identificação dos jovens com a profissão técnica pode ser compreendida como um processo em construção, marcado pelas experiências formativas, pelas interações institucionais e pelas expectativas em relação ao mundo do trabalho, configurando-se como dimensão constitutiva da identidade profissional. A identidade profissional por sua vez compreende a forma com os estudantes se veem ou se percebem em contexto de carreira (Keijzer *et al*, 2022). Esses autores também indicam que o senso de pertencimento à instituição e a valorização da escola constituem dimensões relevantes na construção da identidade profissional dos estudantes, apresentando variações conforme

características individuais e condições socioeconômicas. Nesse contexto, situações de maior vulnerabilidade social tendem a tensionar ou fragilizar os processos de identificação com a profissão, especialmente quando associadas a expectativas de inserção laboral precoce ou a trajetórias escolares marcadas por descontinuidades (Keijzer *et al*, 2022).

Os dados indicaram que essa construção ocorre em meio a tensões estruturais, curriculares e institucionais que podem atuar como obstáculos à consolidação dessa identificação. Do ponto de vista quantitativo, observam-se médias moderadas quando os estudantes avaliam se a formação será fundamental para alcançar suas metas profissionais ($M=2,95$), se mantêm (no momento da pesquisa) boas expectativas em relação ao curso ($M=3,00$) e se acreditam em boas oportunidades de emprego na área ($M=3,05$). Tais resultados não revelam rejeição à profissão, mas indicam ausência de convicção forte, sugerindo que a relação com a área técnica não se apresenta plenamente consolidada.

Essa percepção é aprofundada pelas respostas discursivas, nas quais emergem, de forma recorrente, críticas à infraestrutura e às condições materiais de oferta do curso. A ausência ou precariedade de laboratórios, a insuficiência de equipamentos, dificuldades relacionadas a salas, refeitório e materiais básicos são mencionadas por estudantes de ambos os cursos analisados. Considerando que a formação técnica pressupõe vivências práticas e experimentação concreta do fazer profissional, a limitação desses espaços pode comprometer a experiência de pertencimento e a valorização do campo profissional, dificultando a internalização de uma identidade profissional. A fragilidade na integração entre teoria e prática, já sinalizada quantitativamente ($M=2,80$), também aparece nas falas que reivindicam mais atividades em campo, maior foco nas disciplinas técnicas e atualização curricular.

Além dos aspectos estruturais, surgem indícios de tensões na própria escolha e permanência no curso, que teve a família como principal motivação em detrimento da identificação com o curso. Embora parte dos estudantes reconheça como positivo o acesso ao mercado de trabalho e a valorização curricular proporcionada pelo curso técnico, há manifestações explícitas de frustração e questionamento quanto à trajetória realizada, indicando que a escolha nem sempre se sustenta em identificação pessoal consolidada. Para Santos, Batista e Matos (2024), a não identificação com o curso revela-se como um fenômeno complexo, mesmo quando a escolha do curso não foi uma decisão pessoal – sendo mais influência da família – a possibilidade de inserção no mundo do trabalho é o fator motivador da continuidade dos estudos. Além disso, 80% dos entrevistados escolheriam novamente uma instituição profissionalizante em detrimento de outra de igual qualidade, mas que não fosse técnica (Santos, Batista, Matos, 2024).

Somam-se a isso expectativas salariais apenas moderadas ($M=2,95$) e baixo interesse em prosseguir no ensino superior no mesmo eixo tecnológico do curso ($M=2,45$), elementos que podem sinalizar fragilidades na projeção de futuro vinculada à profissão técnica. A escolha do curso superior, conforme analisa Nonato (2018), constitui um momento estratégico na trajetória juvenil, pois articula a experiência passada às expectativas futuras, especialmente no que se refere à formação profissional. Ao demonstrar que essa decisão não se dá de forma plenamente consciente ou individual, mas está relacionada aos capitais acumulados e ao “habitus” incorporado, a autora evidencia que os estudantes constroem suas escolhas dentro de limites socialmente definidos. Pensar os obstáculos à identificação profissional implica considerar não apenas fatores pedagógicos ou institucionais, mas também as condições subjetivas e simbólicas que moldam o horizonte de possibilidades percebido pelos estudantes.

Assim, os dados sugerem que os obstáculos à identificação profissional não se reduzem a fatores individuais, mas se articulam a condições materiais, organizacionais e simbólicas da experiência escolar. Quando reiteradamente os estudantes reivindicam melhor infraestrutura — especialmente no que se refere aos laboratórios — bem como maior oferta de atividades de campo e visitas técnicas, não estão apenas apontando limitações materiais da instituição. Essas demandas podem revelar uma expectativa formativa centrada na dimensão prática do curso técnico, isto é, na experiência concreta do fazer profissional. Ao ingressarem no EMI, muitos jovens constroem a expectativa de vivenciar situações que os aproximem do exercício real da profissão. Quando essa dimensão prática se mostra insuficiente ou aquém do esperado, pode ocorrer uma frustração das expectativas construídas no momento da escolha do curso.

Isso não significa, necessariamente, que uma infraestrutura limitada seja o fator determinante da não identificação com a profissão técnica. Contudo, a ausência ou fragilidade da prática pode produzir um distanciamento simbólico entre o estudante e o campo profissional, enfraquecendo o processo de reconhecimento de si naquele lugar. A prática, nesse contexto, não é apenas um componente curricular, mas um espaço de construção de sentido, pertencimento e projeção de futuro. Sua limitação pode não gerar, por si só, a ruptura da identificação, mas pode contribuir para processos de desmotivação e esvaziamento do vínculo com a área escolhida.

4) Elaboração de um instrumento de avaliação dos cursos sob a ótica discente

O quarto e último objetivo específico consistiu no desenvolvimento de um instrumento padronizado de avaliação dos cursos, denominado Escala de Percepção Discente dos Cursos Técnicos Integrados do IFFluminense Campus Maricá (EPDCTI), tendo sido alcançado conforme descrito na seção “Produto Educacional”.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional resultante desta pesquisa é um instrumento padronizado de análise da percepção que os alunos têm a respeito dos cursos técnicos integrados do IFFluminense *Campus Maricá*, denominado Escala de Percepção Discente dos Cursos Técnicos Integrados (EPDCTI). Este instrumento foi desenvolvido com o objetivo de coletar dados que permitam analisar a percepção dos estudantes sobre o curso técnico em que estão matriculados, particularmente no contexto dos cursos técnicos em Meio Ambiente e Edificações, oferecidos pelo IFFluminense *Campus Maricá*. O instrumento encontra-se disponibilizado em formato impresso e será publicado posteriormente no portal EduCAPES⁶. A EPDCTI foi direcionada aos alunos do terceiro ano do ensino médio justamente pelo fato de que, nesta fase do curso, os estudantes já possuem uma visão mais abrangente e consolidada sobre o conteúdo e a estrutura do curso técnico. Ao longo dos três anos de formação, esses alunos tiveram a oportunidade de vivenciar e experienciar diversas disciplinas, atividades práticas e teóricas, o que lhes proporcionam, em certa medida, uma perspectiva mais completa sobre o curso como um todo. Essa bagagem permite que suas percepções sobre o curso sejam mais profundas e precisas, refletindo com maior clareza as suas experiências e expectativas.

Além disso, este instrumento permitirá à instituição, caso ela deseje, realizar uma avaliação mais específica de seus cursos técnicos integrados, de forma sistemática e padronizada, possibilitando identificar áreas de melhoria, adaptar o currículo quando necessário e disponibilizar informações a toda a comunidade acadêmica sobre a qualidade dos cursos oferecidos. Aplicar a EPDCTI e reunir seus indicadores não torna um curso automaticamente de qualidade. Somente quando esses dados alimentam as decisões do corpo gestor – levando em conta o contexto social, econômico e político dos estudantes e reconhecendo-os como protagonistas ativos em seu processo formativo – é que ganham verdadeiro significado. Mais do que um conjunto de números, este produto propõe enxergar a avaliação como um mecanismo para revelar tensões, orientar ajustes e expandir oportunidades.

Este instrumento de avaliação não se coloca como a panaceia capaz de resolver todos os desafios do IFFluminense *Campus Maricá* — função que nenhuma ferramenta detém —, mas assume seu lugar como movimento reflexivo da instituição na consolidação do compromisso com seus principais atores, estimulando a participação ativa dos alunos na avaliação e no aprimoramento contínuo do curso.

⁶ EduCAPES é um portal criado pela Diretoria de Educação a Distância DED/CAPES para a publicação de objetos educacionais em domínio público.

A EPDCTI servirá, ainda, como uma ferramenta de levantamento de informações sempre que novos cursos forem implantados, garantindo que as expectativas dos alunos sejam consideradas no desenvolvimento educacional e no cumprimento de metas institucionais, sendo necessário, se for o caso, adaptações à compreensão dos alunos a fim de respeitar a etapa do desenvolvimento e do curso em que se encontram.

Além da Escala de Percepção Discente, foi elaborado um guia simplificado de construção de instrumentos, com caráter complementar ao produto educacional. Esse guia não constitui o foco central do trabalho, mas foi desenvolvido com a finalidade de apresentar, de forma introdutória e sistematizada, os principais procedimentos adotados na elaboração da escala, incluindo as etapas de definição de dimensões, construção dos itens e validação inicial. Trata-se, portanto, de um material de apoio, cujo objetivo é oferecer subsídios básicos para a compreensão do processo de desenvolvimento do instrumento.

Para que um instrumento possua características que realmente contemplem o seu objeto de interesse, é necessário que passe por alguns métodos considerados imprescindíveis à qualidade das informações que serão levantadas. Por isso, o instrumento de análise da percepção discente dos cursos técnicos integrados foi construído a partir do questionário inicial da pesquisa, que seguiu os seguintes passos: I) foi validado pelo método “validade de conteúdo”, II) passou por um pré-teste, conforme já salientado na metodologia – que também é uma forma de verificar a validade e a fidedignidade segundo Marconi e Lakatos (2023b) e III) utilizou-se o ômega de McDonald para verificar sua confiabilidade, que se refere ao grau de consistência interna dos itens.

5.1. Construção do instrumento avaliativo de curso

A construção de instrumentos ou questionários – considerado por Günther (2003) como sinônimo –, requer cuidados metodológicos para que de fato, a partir do objetivo da pesquisa, sejam determinados os conceitos a serem investigados. Para este autor, a relevância e a sensibilidade terão considerável influência sobre os respondentes no que concerne a participar ou não da pesquisa.

Buscou-se na construção do questionário seguir a estrutura defendida por Günther (2003) no que se refere a focar no objetivo, partir dos assuntos mais gerais para os mais específicos e sensíveis, tendo nos itens iniciais mais o intuito de estabelecer confiança entre pesquisador e pesquisado do que necessariamente obter informações. Considerou-se, ainda, deixar por último as questões que possam causar algum desconforto, como, por exemplo, as

perguntas socioeconômicas.

O questionário foi composto de itens que buscavam apenas caracterizar a amostra, sem que tais questões fossem o foco principal do estudo, e de perguntas focadas em aferir as dimensões ou os conceitos investigados, ou seja, em levantar as informações pretendidas. Além disso, optou-se por dividir as perguntas em blocos, para que ficasse mais claro aos pesquisados o construto que se estava avaliando. Procedeu-se, então, com sete blocos de perguntas, de maneira que cada bloco representasse uma dimensão a ser avaliada: 1) primeiro bloco: matriz curricular; 2) segundo bloco: corpo docente; 3) terceiro bloco: infraestrutura; 4) quarto bloco: suporte institucional; 5) quinto bloco: políticas de atendimento aos discentes; 6) sexto bloco: expectativas profissionais e 7) sétimo bloco: Sugestões e avaliação geral. O questionário ficou com um total de “44” perguntas, das quais objetivou-se construir itens que possuíssem clareza e relevância, e mais alguns itens para a caracterização da amostra. Clareza no sentido que os itens fossem compreensíveis, ou seja, não apresentasse dúvidas à amostra. Relevância no que se refere à indispensável representatividade do item para a dimensão em avaliação.

Cada dimensão necessita estar atrelada a um aporte teórico que sustente o conceito ou construto a ser avaliado. Dessa forma, se um instrumento pretende avaliar, por exemplo, o nível de ansiedade em adolescentes, é necessário que se projete em direção tanto ao conceito de ansiedade quanto ao conceito de adolescência para que assim os itens possam de fato ser representativos do que se deseja analisar. A literatura existente subsidia a elaboração do construto que o instrumento pretende medir e sua amplitude semântica (Pasquali, 1998).

O questionário possui “42” questões fechadas e “2” abertas. As perguntas abertas ao final têm o intuito de captar a opinião não coberta pelas perguntas fechadas e, quando colocadas ao final do instrumento, reforça a ideia de que o pesquisador tem, de fato, interesse na resposta do pesquisado e que sua participação é essencial ao objetivo da pesquisa (Günther, 2003).

Pasquali (2010) corrobora que há consenso entre teóricos de que uma dimensão ou construto para ser bem representado, seria necessário por volta de 20 itens, mas, obviamente, há construtos muito simples que dispensaria tal quantidade, sendo suficiente apenas “umas meia-dúzias” de itens (p. 180). No questionário, o bloco matriz curricular ficou com (7) questões, corpo docente com (4), infraestrutura com (8), suporte institucional com (5), políticas de atendimento aos discentes (3), expectativas profissionais com (15) e sugestões e avaliação geral (2).

Após o questionário pronto, foi preciso começar o processo de validação para que ele realmente fosse considerado um instrumento avaliativo. Existem diversos métodos de avaliação de instrumentos. “A validade constitui um parâmetro da medida tipicamente discutido no

contexto das ciências psicossociais” (Pasquali, 2013, p. 158). Esse autor ratifica que, em termos gerais, a história do parâmetro da validade está expressa nos modelos de conteúdo, critério e construto, cuja predominância de cada um está atrelada a uma determinada época. Basicamente a validade de construto envolve a medição de um traço latente que é passível de representação comportamental adequada, ou seja, se a representação (teste, questionário, escala) é legítima representante desse conceito (Souza; Alexandre; Guirardello, 2017). A validade de critério é feita baseando-se numa outra medida que é considerada pela ampla maioria dos teóricos como o padrão-ouro. Por exemplo, ao se medir o grau de inteligência de um sujeito, costuma-se recorrer ao desempenho acadêmico: “o desempenho do sujeito torna-se, assim, o critério contra o qual a medida obtida pelo teste é avaliada” (Pasquali, 2013, p. 185). A validade de conteúdo por sua vez avalia o grau de pertinência da amostra dos itens para um determinado universo ou domínio de um conteúdo (Souza; Alexandre; Guirardello, 2017).

Embora, os métodos de validade de conteúdo, de critério e de construto sejam boas opções para iniciar o processo de validação de um instrumento, elegeu-se a validade de conteúdo para proceder a verificação da análise teórica dos itens do questionário.

5 2. A Validade de Conteúdo por juízes especialistas

A validade de conteúdo verifica se o instrumento afere realmente aquilo a que se propõe. Isto é, se ele consegue avaliar o seu construto ao invés de outro. O construto refere-se ao alvo da medição, que pode ser um conceito, um atributo, um domínio ou uma variável. Na construção deste questionário preferiu-se a nomenclatura “dimensão” ao invés de construto a fim de se tornar mais compreensível aos avaliadores. A validade de conteúdo é considerada uma evidência indispensável para dar suporte a um instrumento de medição, como um questionário por exemplo (Yusoff, 2019).

De acordo com Pasquali (2013), um instrumento não deve ser elaborado para avaliar tão somente um processo. Isso porque determinadas dimensões abarcam mais de um processo. Para avaliar os cursos técnicos do IFFluminense *Campus* de Maricá sob a perspectiva dos discentes, achou-se pertinente avaliar sete dimensões.

Alexandre e Coluci (2011) expressam que há divergência entre teóricos sobre o que constituiria a validade de conteúdo. Isto é, alguns autores compreendem-na como sendo um processo composto por duas etapas, a primeira seria a própria elaboração do instrumento e a segunda se daria por meio da análise por especialistas. Outros autores tenderiam a defender que basta a análise por especialistas ou “juízes especialistas” para satisfazer o critério de validade.

Desta forma, o instrumento de avaliação de curso sob a perspectiva discente atende ao processo de construção e análise por especialistas.

Posto que a literatura seja controversa sobre qual a quantidade e a qualificação dos juízes que devem formar o comitê de avaliação do questionário, Pasquali (2013) sugere que os juízes sejam peritos na área da dimensão que será analisada, e um quantitativo mínimo de seis juízes para efetuar a tarefa. Lynn (1986) apud Polit e Beck (2006) recomenda o mínimo de três e o máximo de dez juízes. Embora se possa considerar que o número mínimo aceitável de especialistas para a validação de conteúdo seja dois, a maioria das recomendações sugere um mínimo de seis especialistas (Yusoff, 2019). Haynes, Richard e Kubany (1995) sugerem, por exemplo, que quanto maior o número de juízes, maiores chances de encontrar itens discrepantes.

Levando em conta as características do instrumento, julgou-se suficiente cinco juízes para procederem a avaliação dos itens do questionário. Concernente à expertise dos mesmos e levando em consideração o objetivo do questionário, achou-se apropriado eleger professores do quadro efetivo há pelo menos cinco anos, do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT, do IFFluminense, com o grau instrucional mínimo de mestre, sendo no mínimo três deles do quadro de professores do *Campus Maricá* e os outros dois podendo ser professores de outros campi do IFFluminense.

Mais especificamente, a análise pelos juízes funciona de forma que cada item do questionário seja avaliado por cada um dos juízes segundo um critério pré-definido ou mais de um critério. O critério escolhido foi a “relevância” que corresponde a pertinência do item para representar a dimensão pretendida. Ou seja, esse item é consistente com o atributo/dimensão que se quer aferir? O item é representativo dessa dimensão e não de outra? Após a análise semântica dos itens pelos juízes, foi calculada o Índice De Validade Conteúdo – IVC. O IVC ou CVI – do inglês *content validity index* –, como o próprio nome diz, é uma fórmula utilizada para apurar a proporção ou a porcentagem da concordância dos juízes a respeito de uma determinada dimensão de um instrumento e de seus itens, a nível de escala ou dos itens individualmente (Alexandre; Coluci, 2011). Dito de outro modo, o IVC verifica a consistência ou o grau de concordância entre avaliadores, permitindo avaliar se os itens de um instrumento são adequados e se os juízes estão em sintonia em relação à interpretação e julgamento desses itens.

5.3. Calculando o IVC

Para calcular o IVC, é necessário que o grupo de juízes especialistas que irá avaliar os itens do instrumento julgue cada item como tendo ou não relevância teórica – critério escolhido para análise –, indispensável para a dimensão analisada. Para isso, foi necessário criar um formulário contendo as perguntas do questionário e como opção de resposta uma numeração de 1 a 4. A ferramenta digital “Google formulários” foi utilizada para esta etapa a fim de dar celeridade e otimizar a distância dos especialistas que não trabalham no *campus* de Maricá. Esse método também permite um acompanhamento mais eficiente. O juiz tinha a opção de marcar cada item do questionário escolhendo um número de 1 a 4, onde “1” significa “ não relevante para mensurar a dimensão medida”, “2” significa “ o item é um pouco relevante para a dimensão medida”, “3” significa “ o item é bastante relevante para a dimensão medida” e “4” significa “ o item é altamente relevante para a dimensão medida. Um exemplo de como foi disponibilizado o formulário para o juiz está na figura (5):

Figura 5 - Exemplo de como foi as perguntas do questionário para os juízes

1. Como você avalia os materiais didáticos (livros, apostilas, PDFs, recursos online) que são oferecidos referentes as matérias do eixo técnico?



Fonte: Autoria própria com recursos do formulário do Google, 2024.

Em seguida é necessário a aplicação da fórmula do IVC para calcular o grau de concordância entre os juízes e proceder com ajustes necessários, que podem ser desde a exclusão de itens – quando o item tiver avaliação “1” –, ou considerar a sugestão do juiz para melhorar a formulação da pergunta, quando o item tiver pontuação “2”. Itens com avaliação “3” ou “4” já são considerados “relevantes” e, portanto, não necessitam de nenhuma modificação. Quanto menor a quantidade de juízes, maior deverá ser a taxa de concordância

entre eles. Assim, para que o item seja considerado relevante ou, se for caso, quando levar em conta mais de um critério, como por exemplo compreensibilidade, clareza, objetividade, entre outros, é necessário que haja o máximo de concordância entre os especialistas para cada critério definido. Para Pasquali (2013) a taxa de concordância entre os juízes na validade de conteúdo deve ser de 80% para que o item seja mantido. Ou seja, se há cinco juízes, é necessário que quatro deles assinalem o item como sendo adequado ao critério avaliado. Contudo, esse autor indica uma banca de juízes não inferior a seis participantes, como visto anteriormente.

O IVC pode ser apurado tanto a nível de escala, quanto a nível de item. O IVC a nível de item leva em consideração a proporção de juízes especialistas que atribuem ao item uma classificação de relevância de 3 ou 4 divididos pelo número total de respostas. A fórmula do Índice de Validade de Conteúdo do Item (IVC-I) representada pela equação (1) para avaliar cada item separadamente é:

$$IVC - I = \frac{\text{número de respostas "3 ou 4"}}{\text{número total de respostas}} \quad (1)$$

Assim, conforme postula Lynn (1986) apud Polit, Beck e Owen (2007), com 5 ou menos especialistas todos devem concordar para se ter uma representação aceitável. Já com seis juízes, poderá ser aceito uma discordância, totalizando um percentual de 0,83% de IVC-I. Esse procedimento deve ser calculado para todas as perguntas do questionário a fim de deixar apenas as questões que apresentem um índice aceitável.

Ainda, conforme Alexandre e Coluci (2011), não há consenso na literatura para a avaliação do instrumento como um todo. “Dessa forma, uma opção para realizar o cálculo do instrumento como um todo seria dividir o número total de itens considerados como relevantes pelos juízes pelo número total de itens” (Polit; Beck, 2006, apud Alexandre; Coluci, 2011, p. 3065). Por exemplo, se um instrumento tem 20 itens e o número de itens considerados relevantes foi de 17, então o índice de validade seria de 0,85.

Outra forma de fazer esse cálculo é através da fórmula do índice de validade de conteúdo em nível de escala com base no método da média proposta por Yusoff (2019) que soma a proporção da relevância aferida por cada juiz pelo total de juiz. A *S-CVI/ave*, do inglês *scale-level content validity index based on the average method*, ou IVC – escala considera, por exemplo, que numa escala de dez itens com 6 juízes, o primeiro juiz considerou nove itens relevante totalizando uma proporção de 0,90; o segundo juiz considerou oito itens relevantes totalizando uma proporção de 0,80; o terceiro considerou todos os itens relevantes totalizando

uma proporção de 1; o quarto considerou nove itens relevantes totalizando 0,90; o quinto também totalizou 0,90 e o sexto 0,80. Assim, teríamos $0,90+0,80+1+0,90+0,90+0,80= 5,3$. Agora, divide-se 5,3 pelo total de especialistas, ficando $5,3 / 6 = 0,93$. O resultado de 0,93 é considerado ótimo resultado, pois de acordo com Polit, Beck e Owen (2007), seguindo os preceitos de Lynn (1986), para que uma escala seja considerada tendo uma excelente validade de conteúdo é necessário que o IVC- escala tenha um valor de 0,90 ou mais.

Para clarificar, a fórmula do *S-CVI/ave* ou IVC - Escala, representada pela equação (2), fica da seguinte maneira.

$$ICV - \text{escala} = \frac{\text{soma da proporção da relevância por cada juiz}}{\text{quantidade de juizes}} \quad (2)$$

O IVC - Escala foi o método utilizado para medir o IVC do instrumento de avaliação dos cursos técnicos sob a perspectiva discente. Conforme fórmula (2), o valor do IVC em nível de escala antes das modificações sugeridas pelos juízes foi de 0.95; após o acatamento das sugestões ficou em torno de 0.99.

De acordo com a literatura, embora não haja consenso sobre os valores do IVC e dos diferentes modos de calculá-lo, em geral, são aceitáveis valores mínimos de 0,80 e preferencialmente acima de 0,90 (Yusoff, 2019; Pasquali, 2013; Polit; Beck, 2006; Alexandre; Coluci, 2011).

5. 4. Demais etapas

Em seguida, após a validação do instrumento, o pré-teste foi aplicado a seis estudantes, o que revelou não apenas algumas ambiguidades nas questões, mas também a necessidade de reduzir sua extensão, já que o excesso de itens gerou desinteresse e fadiga nos participantes. Essa etapa mostrou-se decisiva, pois evidenciou pontos que dificilmente seriam percebidos apenas pela análise teórica, permitindo ajustes essenciais para tornar o questionário mais claro, objetivo e funcional. A aplicação final seguiu-se com uma amostra de dez alunos de cada curso. Outra etapa realizada após a aplicação final foi o cálculo do ômega de McDonald na plataforma “Jamovi”, índice que avalia a consistência interna do instrumento considerando o peso real de cada item no fator medido.

Esse procedimento permitiu verificar se os itens estavam de fato alinhados ao mesmo construto e se o questionário apresentava consistência adequada. Como cada dimensão do

instrumento busca mensurar conceitos distintos, o ω foi calculado separadamente para cada uma delas, garantindo que a confiabilidade fosse analisada de acordo com a natureza específica de cada conceito avaliado. O valor para cada dimensão foi: I) matriz curricular: 0,746, II) corpo docente: 0,749, III) Infraestrutura: 0,802, IV) suporte institucional: 0,808, V) políticas de atendimento aos discentes 0,760 e VI) Expectativas profissionais: 0,858. De acordo com a literatura especializada, valores entre 0,70 e 0,90 são amplamente reconhecidos como indicadores de adequada consistência interna, um dos modos de aferir a confiabilidade (Souza, Alexandre, Guirardello, 2017; Boateng *et al*, 2018; Roco - Videla, Aguilera - Eguia, Olguin - Barraza, 2024). Os valores obtidos nesta pesquisa situam-se dentro desse intervalo, indicando níveis satisfatório de confiabilidade do instrumento.

Dessa maneira, a EPDCTI pode se configurar como uma escala de avaliação da percepção dos alunos acerca dos cursos técnicos integrados do IFFluminense *Campus Maricá* válida e confiável, dentro dos limites indicados. Contudo, mesmo apresentando evidências de validade e confiabilidade, recomenda-se a realização de estudos adicionais para o refinamento do instrumento, de modo a torná-lo ainda mais preciso, sensível e aderente às múltiplas dimensões que compõem a experiência formativa no ensino técnico integrado ao Ensino Médio.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é, em essência, um ato de interpretação. Quando a avaliação é realizada pelos estudantes, a partir de suas percepções sobre o processo formativo, e orientada por uma lógica formativa, crítica e comprometida com o reconhecimento das diferenças e das trajetórias individuais, ela pode se constituir como uma ferramenta potente para dar visibilidade às experiências vividas, identificar sentidos atribuídos à formação e fortalecer vínculos simbólicos entre os sujeitos e a instituição.

Analisar a percepção que os alunos têm dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Fluminense *Campus* Maricá é, antes de tudo, um exercício de investigação crítica sobre como os alunos percebem a qualidade da formação que recebem e quais são as expectativas profissionais que constroem a partir dessa experiência. Importa destacar que este estudo não se propõe a apresentar soluções prontas para os desafios da Educação Profissional e Tecnológica, área que, por sua própria constituição histórica, carrega em si múltiplas contradições e entraves.

Compreendeu-se, neste estudo, a análise da percepção discente como um instrumento de leitura da realidade educacional. Articulada a outros métodos de análise, essa abordagem pode revelar aspectos significativos da formação dos alunos em suas dimensões material e simbólica. Este olhar analítico não se orientou por uma pretensão interventiva – embora, dentro de seus limites, possa se configurar como tal –, mas pelo interesse em compreender como se constituem as percepções dos alunos sobre sua formação e suas expectativas profissionais.

O propósito foi aproximar-se das experiências vividas, reconhecendo nuances, contradições e sentidos atribuídos ao curso, em um esforço de análise do contexto educacional em que esses sujeitos estão inseridos. Entende-se que somente ao imergir nessa realidade complexa é possível ultrapassar o óbvio, desvelar elementos que normalmente passam despercebidos e estimular um debate aberto – não para defender uma única visão, mas para manter-se em movimento e evitar a estagnação. Embora esta análise em si não proponha soluções definitivas, ela constitui um percurso inicial que, em colaboração com todos os atores do campo educacional, pode apontar caminhos para a construção de respostas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

O ponto de partida é reconhecer a heterogeneidade de percursos que compõem o corpo discente: enquanto parte dos estudantes percebe no curso técnico um fator indispensável para a realização de seus objetivos profissionais futuros, outros o vivenciam como uma etapa de preparação para a continuidade dos estudos, ainda que em áreas não necessariamente relacionadas à formação técnica cursada.

Embora o instrumento proposto como produto educacional seja padronizado para o referido *campus*, compreende-se que a análise deve ir além da leitura estritamente quantitativa, considerando as determinações sociais, históricas e culturais que atravessam os sujeitos e seus percursos, bem como os discursos de poder que constitui e são constituídos pelo e no campo educacional.

De modo geral, os estudantes reconhecem a relevância pedagógica do curso técnico no IFFluminense *Campus Maricá*, especialmente no que diz respeito à contribuição das disciplinas profissionalizantes para sua formação e à integração entre conteúdos técnicos e dimensões humanas e críticas. Há percepções positivas quanto ao apoio docente, à abertura ao diálogo e à disponibilidade dos professores para auxiliar nas dificuldades acadêmicas, fatores que reforçam a qualidade das relações pedagógicas.

Contudo, a avaliação aponta fragilidades estruturais importantes, sobretudo no que se refere à infraestrutura do *campus* – como salas de aula, laboratórios, equipamentos, refeitório e recursos tecnológicos –, aspectos que foram majoritariamente avaliados de forma insatisfatória e aparecem como elementos que limitam a plena realização das práticas formativas. Também se evidenciam percepções medianas ou pouco consolidadas sobre o suporte da gestão como um todo e sobre a atuação de diferentes setores institucionais, sugerindo a necessidade de aprimorar fluxos de atendimento e abertura de diálogo entre instituição e os discentes.

No eixo da formação profissional e das perspectivas futuras, observa-se um cenário ambivalente: embora muitos estudantes afirmem que o curso ampliou sua compreensão sobre o campo profissional e fortaleceu seu projeto de formação técnica, ainda há incertezas em relação às oportunidades de trabalho, ao prestígio da profissão e às expectativas salariais. Os resultados não indicaram significância estatística na relação entre a qualidade do curso e as expectativas profissionais, objetivo específico desta pesquisa. Embora se observe uma discreta tendência de maiores expectativas entre os estudantes que avaliam positivamente o curso, essa observação é apenas descritiva e não configura uma associação estatisticamente comprovada. Apesar dessas hesitações, parte expressiva dos respondentes mantém avaliações satisfatórias sobre a experiência formativa e reconhece que a escolha pelo curso técnico integrado ao ensino médio, quando comparado com o ensino médio regular, contribuiu para seu desenvolvimento educacional e para a projeção de metas profissionais de longo prazo.

A análise da percepção dos cursos sob a ótica dos alunos assume o estatuto de prática de produção de conhecimento, na medida em que se configura como um processo de problematização e reflexão sobre o próprio objeto de estudo, e não como um fim em si mesma. A coleta e análise de dados quantitativos é compreendida como um entre os múltiplos elementos

que compõem um quadro mais amplo, no qual se entrelaçam narrativas, percepções e expectativas dos alunos. É justamente essa interlocução entre números e vozes, entre estatísticas e sentidos atribuídos, que permite delinear com maior densidade o contexto em que se inscreve o ensino técnico integrado. Não se trata, portanto, de propor intervenções imediatas ou soluções normativas para os desafios identificados, mas de fomentar a construção de novas leituras e discussões coletivas que ampliem a compreensão crítica do processo formativo e tensionem os sentidos da formação profissional no interior de uma instituição pública de educação.

Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) manifesta a contradição própria das instituições educacionais inseridas na lógica capitalista: é, ao mesmo tempo, instrumento de reprodução das relações de produção, de poder, mas também é espaço de resistência e emancipação. Embora a EPT vincule-se muitas vezes às demandas do mercado e às exigências de qualificação impostas pelos modos de produção capitalista, ela também oferece a possibilidade de acesso a saberes científicos e culturais que podem conduzir à compreensão crítica da realidade e à formação integral do ser humano, conforme a perspectiva marxista de omnilateralidade. A EPT configura-se como um espaço em que os próprios sujeitos produzem alternativas e constroem possibilidades, produzem novos modos de pensar, agir e existir. Apesar dos desafios estruturais, os estudantes demonstram capacidade de elaborar estratégias próprias e construir sentidos para sua formação.

Dessa forma, os resultados evidenciam que a formação técnica integrada ao Ensino Médio no IFFluminense *Campus Maricá*, mais do que preparar para o trabalho, apresenta-se como uma possibilidade não somente de ultrapassar a dualidade histórica entre o trabalho manual e intelectual, mas de constituir-se como um espaço de disputa simbólica e política, marcado por tensões entre a adaptação às exigências do mercado de trabalho e a construção de uma formação crítica e emancipadora. É nesse entrelaçamento que emergem as experiências formativas relatadas pelos estudantes, revelando tanto os limites estruturais da EPT no *Campus Maricá* quanto o seu potencial de transformação social.

Por fim, essa abordagem analítica serviu de base para a interpretação dos resultados da pesquisa de campo, permitindo entender as expectativas profissionais dos alunos à luz de sua trajetória formativa e das condições estruturais que os atravessam. Ao manter o foco na análise – e não na intervenção –, assegura-se que a avaliação cumpra seu papel de revelar as múltiplas facetas do processo educativo, abrindo espaço para debates posteriores, sem a pretensão de entregar respostas definitivas ou soluções prontas e acabadas.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, p. 3061–3068, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/5vBh8PmW5g4Nqxz3r999vrn/>. Acesso em: 14 out. 2024.

ALLAIN, Olivier; GRUBER, Crislaine; WOLLINGER, Paulo R. O que avaliar em educação profissional?: princípios epistemológicos da formação de trabalhadores. *In*: MORAES, G. H. (Org.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**: Um campo em construção. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 33-62. *E-book*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

ALMEIDA, M. O. D. B. e; ALMEIDA, R.; GAYDECZKA, B. Elaboração e validação de instrumento de avaliação de um curso de Medicina por egressos. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 13, nº 22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/87363>. Acesso em: 25 jan. 2025.

ALVES, Cássia Ferrazza; ZAPPE, Jana Gonçalves; PATIAS, Naiana Dapieve; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Relações com a escola e expectativas quanto ao futuro em jovens brasileiros. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 1, p. 50–65, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3818>. Acesso em: 25 nov. 2025.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Principis, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 135-137.

BOATENG, G. O.; NEILANDS, T. B.; FRONGILLO, E. A.; MELGAR-QUINONEZ, H. R.; YOUNG, S. L. Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. **Frontiers in Public Health**, v. 6, p. 149, 11 jun. 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2018.00149/full>. Acesso em: 01 de ago. 2025.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 11ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BOWDITCH, James L. BUONO, Anthony F. Comportamento organizacional. *In*: _____ . **Percepção, atitudes e diferenças individuais**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006. p. 28-47.

BOCK, A. M. B.. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 63–76, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkZzRzQ5YgbmhcnkKzVq3x/>. Acesso em: 07 dez. 2024.

BRADLEY, Kelly D.; PEABODY, Michael R.; AKERS, Kathryn S.; KNUTSON, Nichole M. Rating scales in survey research: using the Rasch model to illustrate the middle category measurement flaw. **Survey Practice**, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Vza/Downloads/2852-rating-scales-in-survey-research-using-the-rasch-model-to-illustrate-the-middle-category-measurement-flaw.pdf>. Acesso em 30 ago. 2025.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 16–29, 1999. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/615>. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/apresentacao>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 13 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 15 ago. 2024.

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: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-

2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Inep cria diretoria de avaliação da EPT.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/inep-cria-diretoria-de-avaliacao-da-ept>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Governo Federal anuncia 100 novos Institutos Federais no Novo PAC.** Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 08 fev. 2025.

CABRAL, A. B. F. P. **Qualidade de vida percebida e o perfil dos egressos da faculdade de agronomia em uma instituição de ensino superior.** 2024. 180 f. Dissertação (Mestrado em gestão e negócios) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2024. Disponível em:

https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/13227/Ana%20Beatriz%20Ferreira%20Peres%20Cabral_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 fev. 2025.

CANCIAN, Rosânia Araújo Silva; ALMEIDA, Alexandre Nascimento de; RIBASKI, Nayara Guetten. Avaliação do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. **REI – Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 3, n. 2, p. 193–220, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/249/157>. Acesso em: 19 de jun. 2025.

CARDOSO, Caio Marcelo de Albuquerque; SANTOS, José Osman dos. Proposta de criação de instrumento de avaliação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. **Anais da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) do Instituto Federal de Sergipe**, v. 2, n. 1, p. 43–47, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/SNCT/article/view/890>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CESTARI, V. R. F. et al.. Questionário de vulnerabilidade em saúde em insuficiência cardíaca, versão social: estrutura interna. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 38, p. eAPE000982, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/TVRSKfJJ8xgHxdXwN38yCsF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 de ago. 2025.

ClAVATTA, M. A. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 29 out. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006).

COLUCI, M. Z. O.; ALEXANDRE, N. M. C.; MILANI, D.. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 3, p. 925–936, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/qTHcjt459YLYPM7Pt7Q7cSn/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2025.

CONTADOR, João Carlos; SILVA, Luiz Maurício da. Testes exatos em tabelas de contingência: extensão do teste de Fisher para tabelas $r \times c$. **Gestão & Produção**, v. 23, n. 3, p. 587–599, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/wP5y4sntLmLyzLH7bHPy9ZF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2026

COSTA, F. J.; DIAS, J. J. L. Avaliação da formação superior pelo discente: proposta de um instrumento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 2, p. 275–296, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/TtV5rVwwMjm3rdxpJbfJkjh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2024.

COUTINHO, L. G. *et al.* Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 50–56, set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/RrXr7MMwcdHhvyLKwHcbFHb/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan.

2026.

DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISA. **Pesquisa de opinião com estudantes do Ensino Médio**. Encomendado por Todos pela Educação, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura e Instituto Sonho Grande. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/br-pesquisa-de-opinio-com-estudantes-do-ensino-medio-todos-ftv-in-isg.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40–52, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2025.

DAYRELL, JUAREZ. O ensino médio no brasil e seus desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 29, p. 77–102, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1343>. Acesso em: 10 nov. 2025.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6–19, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 28 jun. 2025.

DELUCA, V. et al.. Evidências de Validade e Fidedignidade da Escala de Gratidão (G-20). **Psico-USF**, v. 28, n. 3, p. 477–490, jul. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/s7jMjX6sMzwFbgFpxvPPtzD/?lang=pt>. Acesso em: 01 de ago. 2025.

DONATO, Maria Ermelinda. Formación. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 138-140.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 19 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2025.

FOUCAULT, Michel. Disciplina. *In*: Foucault, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 133-219.

FOUCAULT, Michel. O dispositivo de sexualidade. *In*: Foucault, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. p. 79 – 109. *E- book*. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadalsexualidade.pdf. Acesso em: 17 dez. 2025.

FRANZOI, Naira Lisboa. Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos. *In*: Dayrell, Moreira e Stengel. (org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 117- 134.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17. ed., 2005. Disponível

em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Essentia Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. P. 40 - 62.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto no 5.154/2004: um debate contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8449/6049>. Acesso em: 30/10/2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 25-41.

GALLO, Silvio. Politecnicidade e Educação: a contribuição anarquista. *In*: GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária: Anarquismo, anarquista e educação**. Porto Alegre: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. p. 1-21.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, nº 01. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. Disponível em: <http://www.unb.br/ip/lpa/pdf/01Questionario.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GÜNTHER, I. DE A.; GÜNTHER, H. Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 2, p. 191–207, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/96cCHM3GCCmyz8jKvTmPmqh/?lang=pt>. Acesso em 02 fev. 2026.

GOMES, L. C. Gonçalves. **Escola de Aprendizizes Artífices de Campos: história e imagem**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Essentia editora, 2017.

GOMES, L. C. Gonçalves. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: a escola de aprendizes e artífice. *In*: Frigotto (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Essentia editora, 2006. p. 25-62.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

HAYNES, S. N.; RICHARD, D. C. S.; KUBANY, E. S. Content validity in psychological assessment: a functional approach to concepts and methods. **Psychol Assess**, v. 7, p. 238-247, 1995. Disponível em: <https://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/2018spr-content/07->

validity/07-1995-Haynes-Content-Validity-Assessment.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Maricá (RJ): Produto Interno Bruto dos municípios – ranking 2023**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/marica/pesquisa/38/46996?tipo=ranking&ano=2023>. Acesso em: 10 mar. 2026.

IFFTUBE. Inauguração da sede definitiva do *Campus* Avançado Maricá. You Tube, 2019. 4 min 06 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MdhkXVvw9oo>. Acesso em: 14 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2011. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/reitoria/pro-reitorias/pro-reitoria-de-gestao-de-pessoas/desenvolvimento-institucional/arquivos/pdi-2010-2014.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Inauguração do Campus Avançado Maricá gera grande expectativa na Região. **Comunicação social da Reitoria**, 2015. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica/noticias/inauguracao-do-campus-avancado-marica-gera-grande-expectativa-na-regiao#:~:text=O%20Campus%20Avan%20ado%20Maric%20A1%20inaugurar%20A1,Atualmente%20s%20o%20250%20estudantes%20matriculados>. Acesso em: 14 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (Brasil). Mapa dos campi atualizado. **Portal do IFFluminense**, 2023. Disponível em: <https://admin.portal.iff.edu.br/o-iffuminense/imagens-do-conheca-o-iff/mapa-dos-campi-atualizado.jpg/view>. Acesso em: 08 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Definidos cursos e local do IFF em Maricá: Os últimos detalhes para a implantação de um campus do Instituto Federal Fluminense no município de Maricá foram acertados nesta terça-feira. **Portal do IFFluminense**, 03 de julho de 2012. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/reitoria/noticias/definidos-cursos-e-local-do-iff-em-marica>. Acesso em: 19 dez. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Reitor visita terrenos no município de Maricá: Um dos locais pode ser escolhido para as futuras instalações do IF Fluminense, no município. Visita foi realizada na última quinta-feira. **Portal do IFFluminense**, 15 de março de 2012. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/reitoria/noticias/reitor-visita-terrenos-no-municipio-de-marica>. Acesso em: 19 dez. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Em festa, Maricá inaugura campus do IFFluminense: A sede provisória do campus Avançado Maricá foi inaugurada na tarde da última terça-feira, 03 de março de 2015. Cerca de 100 alunos já iniciaram o ano letivo. **Portal do IFFluminense**, 06 de março, 2015. Disponível: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica/noticias/em-festa-marica-inaugura-campus-do->

iffuminense#:~:text=A%20sede%20provis%C3%B3ria%20do%20campus%20Avan%C3%A7ado%20Maric%C3%A1,inauguraram%20formalmente%20a%20sede%20provis%C3%B3ria%20do%20campus. Acesso em: 14 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. IFF recebe alunos. **Portal do IFFluminense**, 24 de fevereiro, 2015. Disponível: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica/noticias/iff-marica-recepciona-alunos>. Acesso em: 14 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Histórico do IFFluminense. **Portal do IFFluminense**, S. d. Disponível: <https://portal1.iff.edu.br/o-iffuminense/historico>. Acesso em: 15 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Aulas em Maricá se iniciam nesta segunda: As aulas do IFF Maricá começam hoje, 23 de fevereiro. Nesta semana, a equipe do Instituto se reuniu com representantes da Secretaria de Educação do município. **Portal do IFFluminense**, 12 de fevereiro, 2015. Disponível: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica/noticias/aulas-em-marica-se-iniciam-nesta-segunda>. Acesso em: 14 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. IFF inaugura sede definitiva do Campus Avançado Maricá. **Portal do IFFluminense**, 12 mar. 2019. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica/noticias/iff-inaugura-sede-definitiva-do-campus-avancado-marica>. Acesso em 23 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Inauguração do Campus Avançado Maricá gera grande expectativa na Região. **Portal do IFFluminense**, 01 mar. 2019. Disponível em: <https://admin.portal.iff.edu.br/nossos-campi/marica/noticias/inauguracao-do-campus-avancado-marica-gera-grande-expectativa-na-regiao>. Acesso em 24 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Projeto pedagógico do curso técnico em meio ambiente integrado ao ensino médio**. Maricá, RJ: Instituto Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica/cursos/arquivos-dos-cursos-do-campus-avancado-marica/ppc_tecnico-em-meio-ambiente-integrado-ao-ensino-medio.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2028**. Campos dos Goytacazes, RJ, 2024. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ts7Xf9loPzzIapyqbMY4H8E3XLiBE9WK/view>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. IFF Maricá abre 120 vagas em cursos técnicos integrados em edificações e meio ambiente. **Portal do IFFluminense**, 28 ago. 2024. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica/noticias/iff-marica-abre-120-vagas-em-cursos-tecnicos-integrados-em-edificacoes-e-meio-ambiente>. Acesso em: 8 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Mostra das Profissões 2024 reunirá estudantes e profissionais, no IFF Maricá, de 23 a 28/09. **Portal do IFFluminense**, 2024. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica/noticias/mostra-das-profissoes-2024-reunira-estudantes-e-profissionais-no-iff-marica-de-23-a-28-09>. Acesso em: 16 abr. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Ensino técnico proporciona salários

até 24,9% superiores aos de outros trabalhadores. Brasília: **Ipea**, 27 abr. 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13705-ensino-tecnico-proporciona-salarios-ate-24-9-superiores-aos-de-outros-trabalhadores>. Acesso em: 30 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). Disponível em: <https://suap.iff.edu.br/>. Acesso em: 5 mai. 2025.

JORNAL OFICIAL DE MARICÁ. Escola técnica federal começa a funcionar em Maricá. **JOM**, Maricá, Edição 135, p1, 19 dez. 2014. Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/jom-especial-135.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

JORNAL OFICIAL DE MARICÁ. Inaugurado Campus Avançado Maricá do IFF. **JOM**, Maricá, ano XI, n. 938, 13 mar. 2019. Disponível em: https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/JOM_938_13-03-2019.pdf. Acesso em: 9 mar. 2025.

KEIJZER, Rineke; VAN SCHOOTEN, Erik; VAN DER RIJST, Roeland; ADMIRAAL, Wilfried. Individual characteristics of students in vocational education moderating the relationship between school engagement and vocational identity. **European Journal of Psychology of Education**, v. 37, p. 1255–1283, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00580-y>. Acesso em: 03 jan. 2026.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola...*In*: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez; STENGEL, Márcia, (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas. 2011. p. 99-115.

LIEBESNY, Brônia. **Análise de projeto de futuro – pelo jovem – como modo de apropriação de significados e produção de sentidos**. 2008. 103f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17304/1/Bronia%20Liebesny.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

LOPONTE, Luciana Neves. **Juventude e educação profissional: trajetórias e expectativas de alunos de cursos técnicos do IFSP**. 2010. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10288/1/LUCIANA%20NEVES%20LOPONTE.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

LUCKESI, C. Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, O. J. V.; ALBERTO, M. DE F. P.; ARAUJO, A. J. DA S.. Formação profissional e futuro: expectativas dos adolescentes aprendizes. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, p. 779–787, out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/DB8hwt4k7dzXCWtyqP3NYvK/>. Acesso em: 07 dez. 2024.

MARCONI, M. de Andrade; LAKATOS, E. Maria. Fundamentos de metodologia científica. 9ª edição. São Paulo: Atlas, 2023a.

_____. Técnicas de pesquisa. 9ª edição. São Paulo: Atlas, 2023b.

MARX, Karl. Maquinaria e grande indústria. *In*: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. p. 445 – 574.

MARX, Karl. **O capital: extratos por Paul Lafargue**. Organização de Paul Lafargue. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

MAUER, Marinez; ALVES, Luciana Michele Martins; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Juventudes e o Mundo do trabalho: expectativas e anseios dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111177>. Acesso em: 25 dez. 2025.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In*: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-30.

MIRHAN, Lejeune. **Marx para principiantes**. 3. ed. São Paulo: Apparte Editora, 2022.

MONTEIRO ESCOTT, Clarice; BENDER DA SILVEIRA, Lisiane. Instrumento de autoavaliação dos cursos de ensino médio integrado: contribuições para a consolidação dos processos de ensino técnico e propedêutico. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/82797>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MONTIEL, J. Maria et al. Escala de percepção discente do ensino à distância: estudo de validade. **Avaliação psicológica**. vol.13 no.3, p. 359-369, Itatiba, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000300008. Acesso em: 05 ago. 2024.

MOREIRA, C. S.; COELHO, L. T. B.; VIEIRA JÚNIOR, N. Formação de professores para a Educação Profissional e Técnica: desafios e perspectivas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e21891210941, dez. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/10941/9847>. Acesso em: 10 nov 2025.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. *In*: MOLL, Jaqueline (Org). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

NONATO, Brécia França. Contribuições da sociologia da educação para a construção do objeto. *In*: NONATO, Brécia França. **Lei de cotas e Sisu: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às instituições federais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. f. 33-67. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B5TGB6>. Acesso em: 1 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Adolescência, juventude e redução da maioridade penal**. Brasília: ONU Brasil. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/Position-paper-Maioridade-penal-1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998. Disponível em: <https://ppget.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2017/12/Principios-de-elaboracao-de-escalas-psicologicas.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PASQUALI, Luiz. Testes referentes a construto: teoria e modelos de construção. In: _____. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

PATRÃO, Carla Nogueira; FERES, Marcelo Machado. **Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatorio_pesquisa3.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

PEREIRA DA SILVA, Maciel. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46–59, 2015. DOI: 10.14393/rep-v14n12015-art04. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/28958>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PINTO, S. S.; LAURINO, D. P.; LUNARDI, G. L. Processo de Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação a Distância. **Prisma.com**, [S. l.], n. 28, p. 184–208, 2015. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/1849>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PIRES, Anselmo Paulo; BAHIA, Maria Gisèle Marques; FERREIRA, Soraia Aparecida Belton; CAIRES, Vanessa Guerra. Professores do ensino básico, técnico e tecnológico: perfil e atuação profissional (Teachers of basic, technical and technological education: professional profile and performance). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 109–126, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/145>. Acesso em: 9 nov. 2025.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. **Research in nursing & health**, 29(5), p. 489–497, 2006. Disponível em: https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/the_content_validity_index_are_you_sure_1.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

POLIT, Denise. F.; BECK, Cheryl. T; OWEN, Steven.V. Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. **Research in nursing & health**, 30(4), p. 459–467, 2007. Disponível em: <https://typeset.io/pdf/focus-on-research-methods-is-the-cvi-an-acceptable-indicator-1c7cnx29u8.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

PREFEITURA DE MARICÁ. Inauguração do Instituto Federal Fluminense (IFF) em Maricá.

You Tube, 2015. 4 min 15 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Z5PfbQmXrHw>. Acesso em: 14 set. 2024.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, 2008. Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RESTREPO, L. F.; GONZÁLEZ, L. J. De Pearson a Spearman. **Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias**, [S. l.], v. 2, pág. 10, 2016. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rccp/article/view/324135>. Acesso em: 5 mar. 2026.

ROCO-VIDELA, Ángel; AGUILERA-EGUIA, Raúl; OLGUIN-BARRAZA, Mariela. Ventajas del uso del coeficiente de omega de McDonald frente al alfa de Cronbach. **Nutrición Hospitalaria**, Madri, v. 41, n. 1, p. 262-263, fev. 2024. Disponível em http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112024000100030&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2026.

SANTOS, R. dos. *et al.* A avaliação profissional no Brasil: análise das diferenças ocupacionais e de rendimentos. In: MORAES, G. Henrique; et al (org). **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. 2020. Cap 2, p. 253-283. *E-book*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 7 jun. 2024.

SANTOS, L. S.; BATISTA, P. F.; MATOS, M. B. de. A perspectiva de alunos e servidores dos Cursos Técnicos em Eletrônica e Eletrotécnica integrados ao Ensino Médio no IFRR. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 11, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/6438>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SCHOBER, Patrick; BOER, Christa; SCHWARTE, Lothar A. Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. **Anesthesia e Analgesia**, v. 126, n. 5, p. 1763-1768, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29481436/>. Acesso em: 04 mar. 2026.

SILVA JUNIOR, S. H. A. Da . *et al.*. Validade e confiabilidade do índice de capacidade para o trabalho (ICT) em trabalhadores de enfermagem. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 6, p. 1077–1087, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/YGBCJSbGYq8jcCN3bjTh3Bb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de ago. 2025.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v.17, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2015. Disponível: <https://www.fepiam.am.gov.br/wp->

content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

SOBROSA, Gênesis Marimar Rodrigues; SANTOS, Anelise Schaurich dos; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 1, p. 223-234, abr. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100017&lng=pt&nrm=iso. acessos em 10 dez. 2025.

SOUZA, Ana Cláudia de; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; GUIRARDELLO, Edinêis de Brito. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 649-659, set. 2017. Disponível em http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742017000300649&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 29 dez. 2024.

SOUZA, S. A. DE ; REINERT, J. N. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 15, n. 1, p. 159–176, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GjjTfJx9kSVy8t5pRbWFbGC/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A.. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 409–426, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cJQVc7BysFcfGyvzTy4QyXm/?lang=pt>. Acesso: 14 nov. 2025.

STEIN, L. M. et al.. A construção de um instrumento de avaliação discente de um programa de pós-graduação. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 141–147, jul. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/RfznxyqLCNswbJb8sFw4nqJ/>. Acesso em: 13 set. 2024.

TORRES, Paulo. Inaugurado Campus Avançado Maricá do IFF. *Jornal Oficial de Maricá*. Maricá, Ano XI, edição 938, p 1., 13 de mar. 2019. Disponível em: https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/JOM_938_13-03-2019.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

THE JAMOVI PROJECT. **Jamovi** (versão 2.6) [software estatístico]. 2025. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 7 set. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. e49377, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2025.

VASCONCELOS, J. C. *et al.*. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874–898, out. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMQ3FVZ9fzJJKBgLLt/?lang=pt>. Acesso em: 08

nov. 2025.

YUSOFF, Muhamad S. B..Abc of content validation and content validity index calculation. **Education in medicine jornal**. Malaysia, v.11, n 2, p. 49-54, 2019. Disponível em: https://eduimed.usm.my/EIMJ20191102/EIMJ20191102_06.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

**APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO E SUGESTÃO DE ITENS PELOS
JUÍZES**

SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO NOS ITENS QUE APRESENTARAM PONTUAÇÃO "2" PARA O AUMENTO DE PONTUAÇÃO - JUIZ 1		
ITEM	Os itens que receberem nota “2” deverão ser ajustados com base nas sugestões dos juízes, de modo que alcancem um nível de relevância “3” ou “4”. Abaixo, seguem dois exemplos de itens modificados:	Pontuação antes e depois
33	Item do questionário: As políticas de bem-estar psicológico contribuem para um ambiente acadêmico saudável.	“2”
	Sugestão de modificação do item pelo juiz: Os discentes podem não conhecer do que se trata as políticas de bem-estar psicológico e, assim, a resposta ser enviesada. Talvez, ser permanecer a pergunta, incluir exemplos de tais políticas entre parênteses, por exemplo. Considero que o item, do jeito que se encontra, é muito genérico e não capta nenhuma informação de forma mais direta.	“3”
34	Item do questionário: A instituição promove ações preventivas contra todas as formas de violência no ambiente acadêmico.	“2”
	Sugestão de modificação do item pelo juiz: Sugiro que sejam exemplificados o que se chama de formas de violência, por exemplo, entre parênteses. Do jeito que está fica bastante genérico e o discente pode responder de forma aleatória sem refletir, necessariamente, a realidade institucional no enfrentamento às violências.	“3”
37	Item do questionário: A preparação que recebo no curso é compatível com as exigências do mundo do trabalho.	“2”
	Sugestão de modificação do item pelo juiz: Trocar por: O curso oferece um panorama bem consolidado sobre como estão as exigências do mundo do trabalho referente ao seu curso técnico.	“3”
42	Item do questionário: Minhas expectativas salariais em relação à área técnica são positivas.	“2”
	Sugestão de modificação do item pelo juiz: Acrescentar uma pergunta antes se o curso foi capaz de situar o aluno quanto às realidades salarias do próprio curso. E, em seguida, replicar a mesma questão do item 42, como está.	“3”

Fonte: Aatoria própria, 2025.

SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO NOS ITENS QUE APRESENTARAM PONTUAÇÃO "2" PARA O AUMENTO DE PONTUAÇÃO - JUIZ 2		
ITEM	Os itens que receberem nota “2” deverão ser ajustados com base nas sugestões dos juízes, de modo que alcancem um nível de relevância “3” ou “4”. Abaixo, seguem dois exemplos de itens modificados:	Pontuação antes e depois
37	Item do questionário: A preparação que recebo no curso é compatível com as exigências do mundo do trabalho.	“2”
	Sugestão de modificação do item pelo juiz: A formação oferecida pelo curso está alinhada às competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.	“3”

Fonte: Autoria própria, 2025.

SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO NOS ITENS QUE APRESENTARAM PONTUAÇÃO "2" PARA O AUMENTO DE PONTUAÇÃO - JUIZ 3		
ITEM	Os itens que receberem nota “2” deverão ser ajustados com base nas sugestões dos juízes, de modo que alcancem um nível de relevância “3” ou “4”. Abaixo, seguem dois exemplos de itens modificados:	Pontuação antes e depois
1	Item do questionário: Os materiais didáticos oferecidos nas disciplinas do eixo técnico são adequados e contribuem para o meu aprendizado.	“2”
	Sugestão de modificação do item pelo juiz: Observo que os materiais didáticos do meu curso são coerentes com as disciplinas e contribuem para meu aprendizado.	“4”
13	Item do questionário: O estilo de ensino dos professores é claro e facilita a compreensão dos conteúdos.	“2”
	Sugestão de modificação do item pelo juiz: Os métodos de ensino dos professores é claro e facilita a compreensão dos conteúdos.	“4”
23	Item do questionário: A biblioteca do campus possui espaço, funcionamento e acervo adequados às minhas necessidades acadêmicas.	“2”
	Sugestão de modificação do item pelo juiz: A biblioteca do campus possui espaço, funcionamento e um acervo que supre minhas necessidades.	“4”

Fonte: Autoria própria, 2025.

SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO NOS ITENS QUE APRESENTARAM PONTUAÇÃO "2" PARA O AUMENTO DE PONTUAÇÃO - JUIZ 4		
ITEM	Os itens que receberem nota “2” deverão ser ajustados com base nas sugestões dos juízes, de modo que alcancem um nível de relevância “3” ou “4”. Abaixo, seguem dois exemplos de itens modificados:	Pontuação antes e depois
28	Item do questionário: O Apoio Pedagógico está sempre disponível quando solicito ajuda.	“2”
	Sugestão de modificação do item pelo juiz: O que é apoio pedagógico? Quem o faz? Sugiro que a pergunta seja mais clara e que defina o sujeito dela, tal como foi feito nas anteriores da mesma dimensão. Por acaso seria: A coordenação Técnica-Pedagógica do seu curso está sempre disponível quando solicita ajuda.	“4”
40	Item do questionário: O curso técnico no IFFluminense Campus Maricá ampliou minhas perspectivas de crescimento profissional.	“2”
	Sugestão de modificação do item pelo juiz: O curso técnico no campus Maricá do IFFluminense ampliou minhas perspectivas de crescimento profissional.	“4”

Fonte: Autoria própria, 2025.

SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO NOS ITENS QUE APRESENTARAM PONTUAÇÃO "2" PARA O AUMENTO DE PONTUAÇÃO - JUIZ 5		
ITEM	Item do questionário: O estilo de ensino dos professores é claro e facilita a compreensão dos conteúdos.	Pontuação antes e depois
13	Sugestão de modificação do item pelo juiz: A metodologia de ensino dos professores é clara e facilita a compreensão dos conteúdos	“2”
	Item do questionário: O estilo de ensino dos professores é claro e facilita a compreensão dos conteúdos.	“4”

Fonte: Autoria própria, 2025.

APÊNDICE B – FOLHETO EXPLICATIVO DOS CURSOS

TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

Atribuições do Técnico em Edificações:

- Desenvolver projetos de arquitetura, estrutura, instalações elétricas e hidrossanitárias de até 80 m² usando meios físicos ou digitais.
- Elaborar orçamentos de obras e serviços.
- Planejar a execução dos serviços de construção e manutenção predial.
- Executar obras e serviços de construção e manutenção predial.
- Executar ensaios de materiais de construção, solos e controle tecnológico.
- Conduzir planos de qualidade da construção.
- Coordenar a execução de serviços de manutenção de equipamentos e instalações em edificações.

Infraestrutura necessária para o curso:

- Biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado
- Laboratório de informática com software para desenho de projetos e gerenciamento de obras
- Laboratórios para realização dos ensaios de materiais de construção e solos
- Laboratórios para desenho e planejamento de obras
- Laboratórios para simulação de obras e ambientes construídos
- Laboratório de técnicas construtivas
- Laboratório de topografia



PARA ATUAÇÃO COMO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES, SÃO FUNDAMENTAIS:

- Conhecimentos e saberes relacionados aos processos de planejamento e construção de edificações de modo a assegurar a saúde e a segurança dos trabalhadores e dos futuros ocupantes do imóvel.
- Conhecimentos e saberes relacionados à sustentabilidade do processo produtivo, às técnicas e processos de produção na construção civil, às normas técnicas.
- Habilidades e competências relacionadas à liderança de equipes, à solução de problemas técnicos e trabalhistas e à gestão de conflitos.

TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE



Atribuições do Técnico em Meio Ambiente:

- Coletar, armazenar e interpretar informações, dados e documentações ambientais.
- Auxiliar na elaboração, na análise de projetos, nos relatórios e estudos ambientais.
- Propor medidas para a minimização dos impactos e recuperação de ambientes já degradados.
- Executar sistemas de gestão ambiental.
- Organizar programas de educação ambiental com base no monitoramento, na correção e prevenção das atividades antrópicas, na conservação dos recursos naturais através de análises preventivas.
- Organizar redução, reuso e reciclagem de resíduos e/ou recursos utilizados em processos.
- Identificar os padrões de produção e consumo de energia.
- Realizar levantamentos ambientais.
- Operar sistemas de tratamento de poluentes e resíduos sólidos.
- Relacionar os sistemas econômicos e suas interações com o meio ambiente.
- Realizar e coordenar o sistema de coleta seletiva.
- Executar plano de ação e manejo de recursos naturais.
- Elaborar relatório periódico das atividades e modificações dos aspectos e impactos ambientais de um processo, indicando as consequências de modificações.
- Realizar ações de saúde ambiental nos territórios.
- Desenvolver tecnologias sociais ambientais.
- Promover ações de manejo ambiental.
- Avaliar e monitorar sistema de tratamento e abastecimento de água, bem como de esgotamento sanitário.
- Monitorar os indicadores de qualidade do ar atmosférico.
- Executar ações de controle e manejo da poluição.
- Realizar vistoria ambiental e sanitária.
- Realizar monitoramento ambiental.
- Elaborar diagnóstico das condições socioambientais, econômicas e culturais.
- Identificar e intervir nos problemas de saúde relacionados aos fatores de riscos ambientais do território com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população.
- Conhecer e utilizar sistemas de informação geográficas para uso em atividades de geoprocessamento no trabalho ambiental.
- Integrar ações da saúde do trabalhador com saúde ambiental.
- Conhecer e integrar o sistema de saneamento ambiental bem como sua relação com a saúde pública.
- Auditar sistemas de gestão ambiental.
- Atuar nas áreas de educação, proteção e recuperação ambientais

PARA ATUAÇÃO COMO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE, SÃO FUNDAMENTAIS:

- Conhecimentos das políticas públicas de Meio Ambiente e compreensão de sua atuação profissional frente às diretrizes, princípios e estrutura organizacional do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).
- Conhecimentos das políticas públicas de saúde e compreensão de sua atuação profissional frente às diretrizes, princípios e estrutura organizacional do Sistema Único de Saúde (SUS).
- Conhecimentos e saberes relacionados a processos de sustentabilidade, territorialização e monitoramento ambiental.
- Organização, responsabilidade, resolução de situações-problema, gestão de conflitos, trabalho em equipe de forma colaborativa, comunicação e ética profissional.
- Atualização e aperfeiçoamento profissional por meio da educação continuada.
- Visão abrangente e integrada dos tópicos ambientais (água, ar, solo, fauna e flora) e sua dinâmica.
- Orientação e controle de processos voltados às áreas de conservação, pesquisa, proteção e defesa ambiental.
- Atuar em equipes de gerenciamento ambiental de órgãos públicos e privados.

Infraestrutura necessária para o curso:

- Biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado
- Laboratório de informática com sistemas de informações geográficas, sistemas de desenho técnico e acesso à internet
- Equipamentos para trabalho de campo



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá

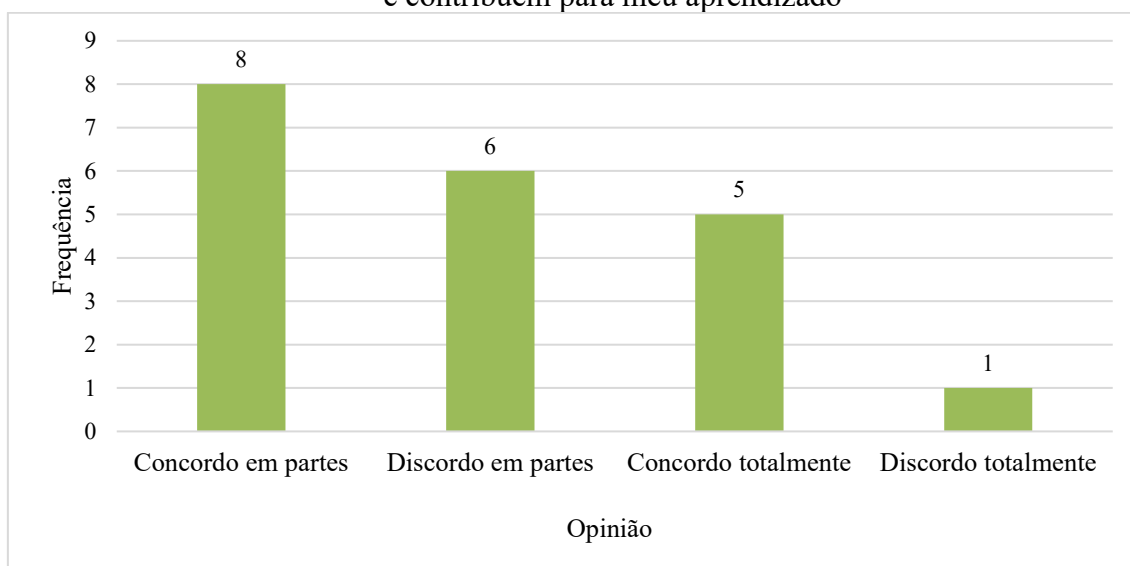
Visite o site para mais informações:

www.cnct.mec.gov.br

APÊNDICE C – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS RESULTADOS DA EPDCTI - IFFLUMINENSE CAMPUS MARICÁ

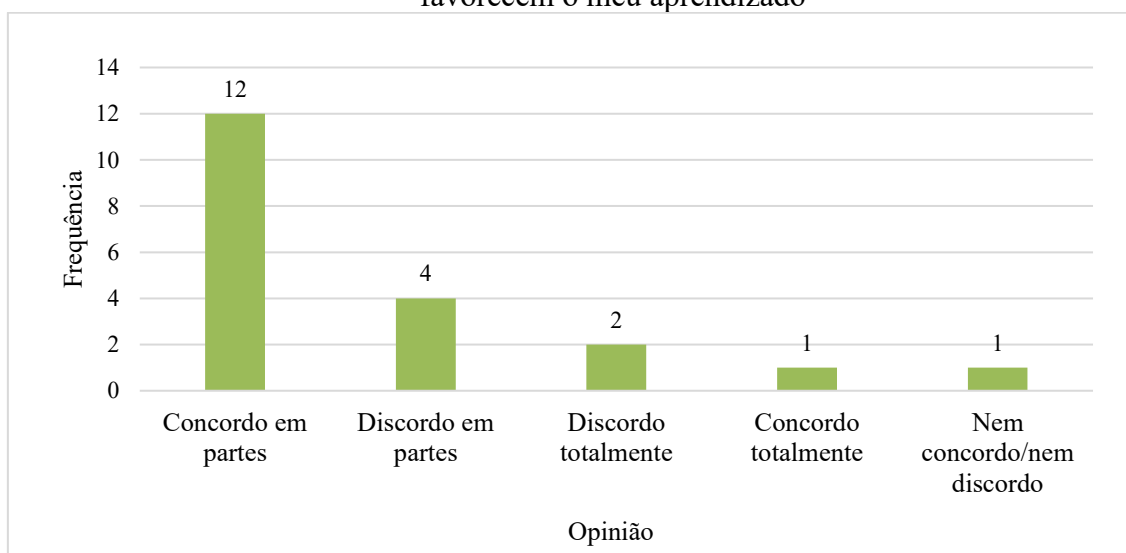
MATRIZ CURRICULAR

Gráfico 1- Observo que os materiais didáticos do meu curso são coerentes com as disciplinas e contribuem para meu aprendizado



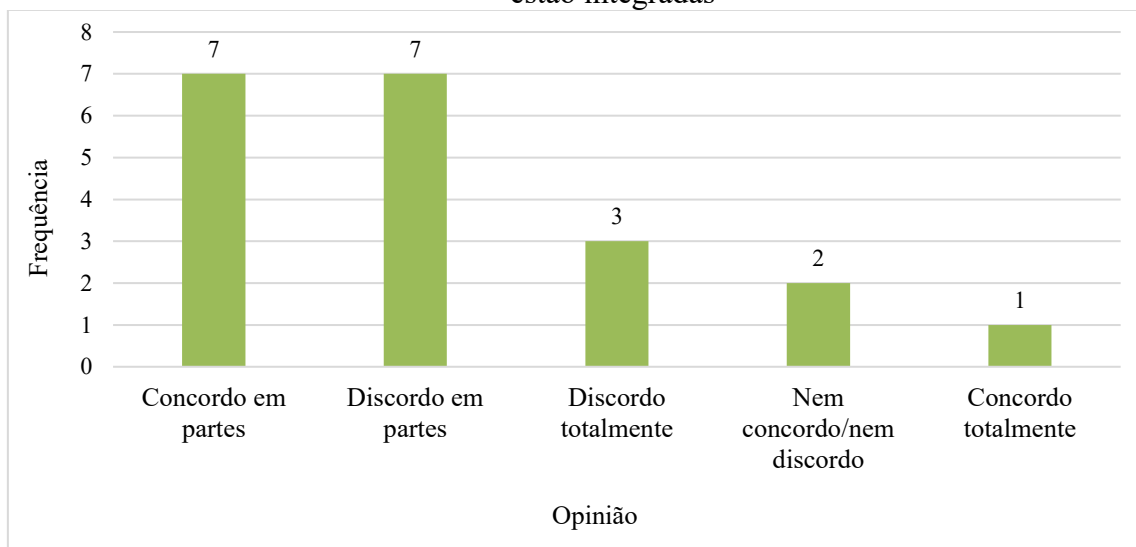
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 2 — As disciplinas do eixo técnico utilizam uma variedade de métodos de ensino que favorecem o meu aprendizado



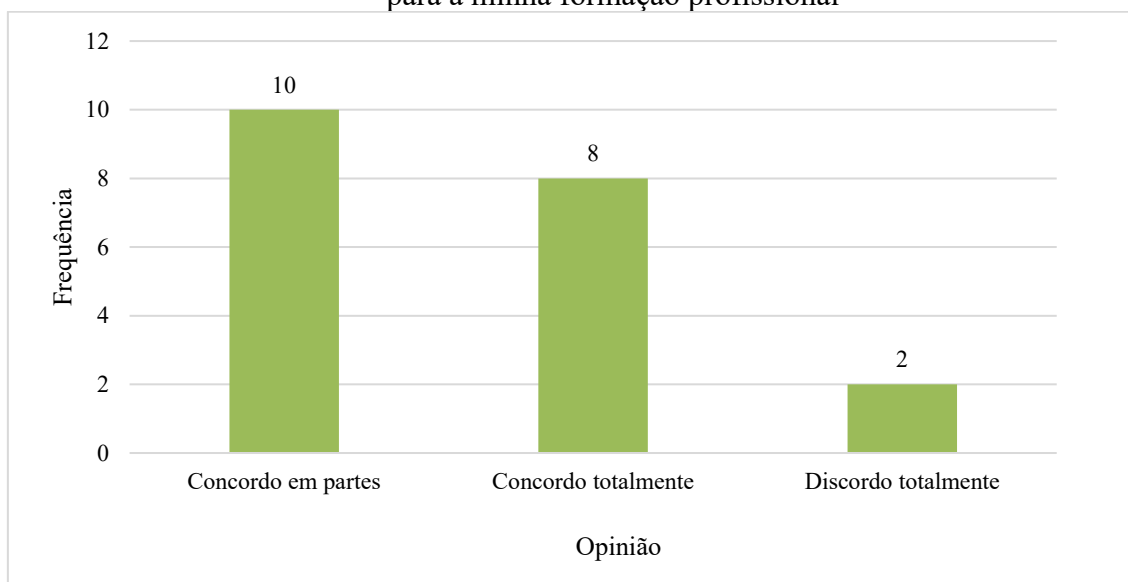
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 3 — O curso técnico proporciona situações de aprendizagem em que teoria e prática estão integradas



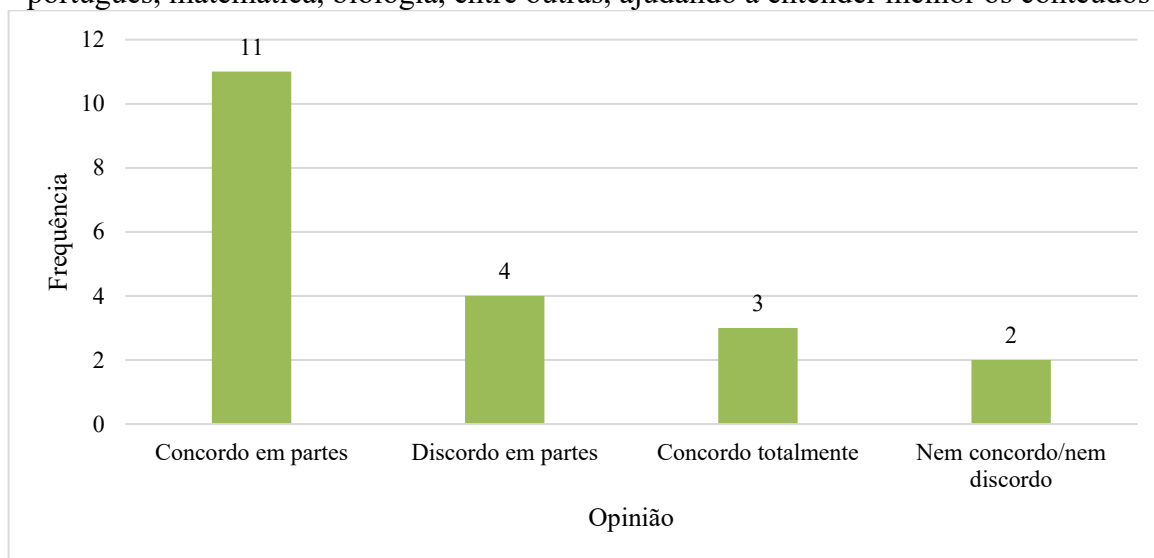
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 4 — As disciplinas do eixo técnico abordam uma diversidade de temas relevantes para a minha formação profissional



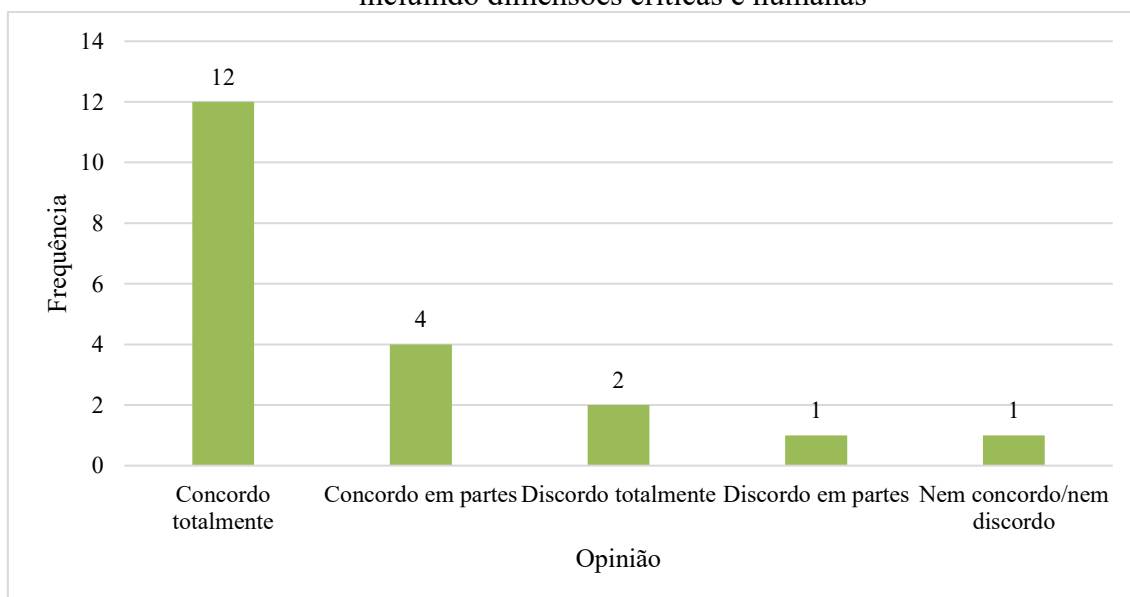
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 5 — As disciplinas do eixo técnico se relacionam com outras matérias como português, matemática, biologia, entre outras, ajudando a entender melhor os conteúdos



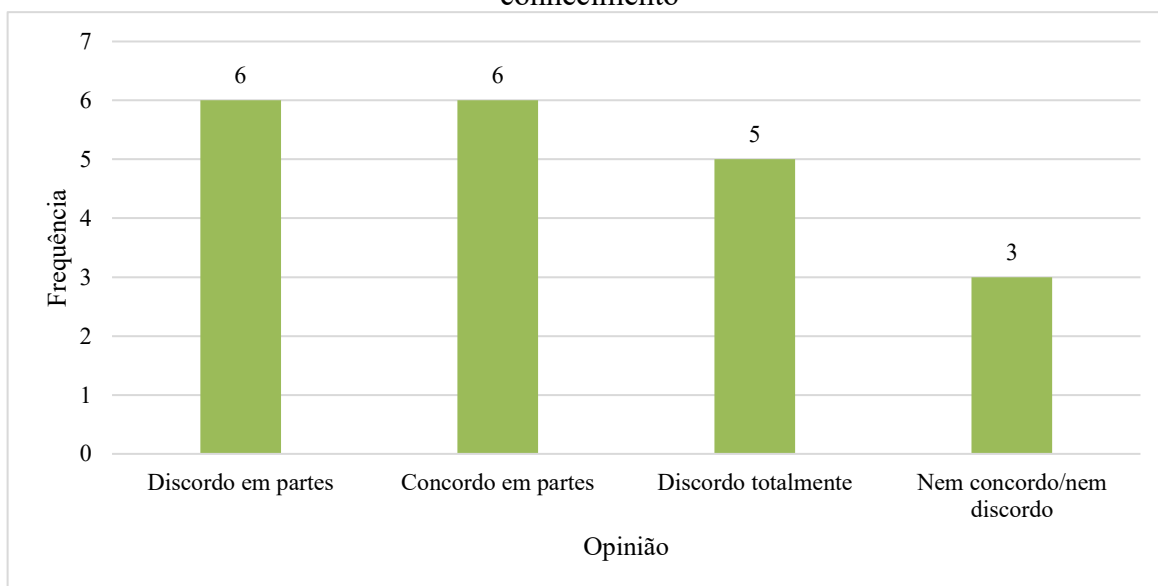
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 6 — Sinto que o curso promove uma formação que vai além do aspecto técnico, incluindo dimensões críticas e humanas



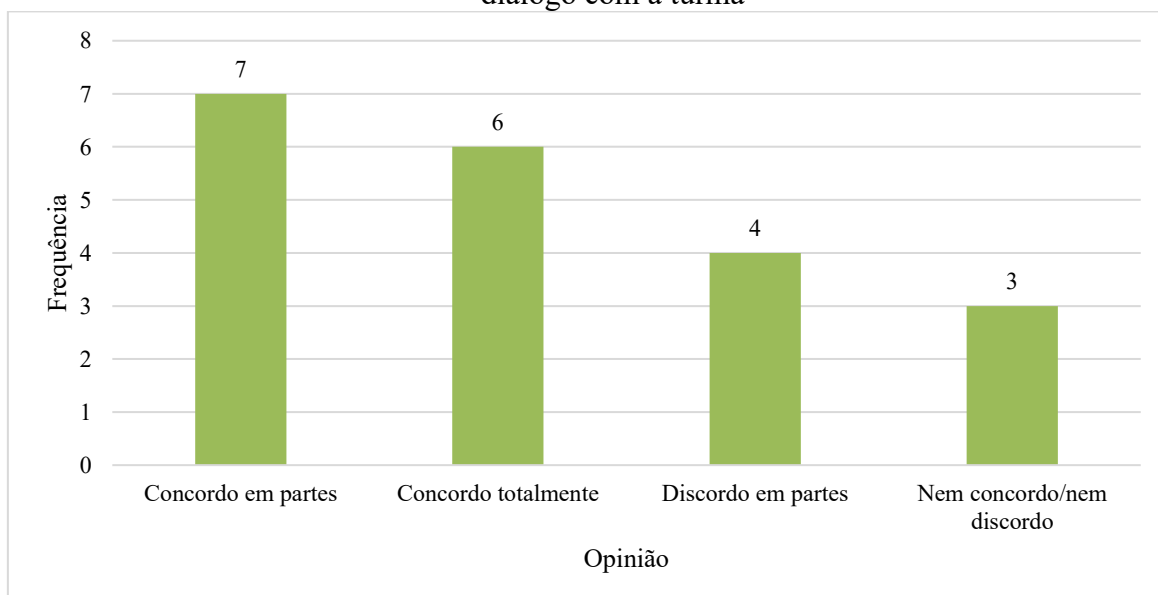
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 7 — Sinto que as avaliações refletem de maneira adequada meu desempenho e conhecimento



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

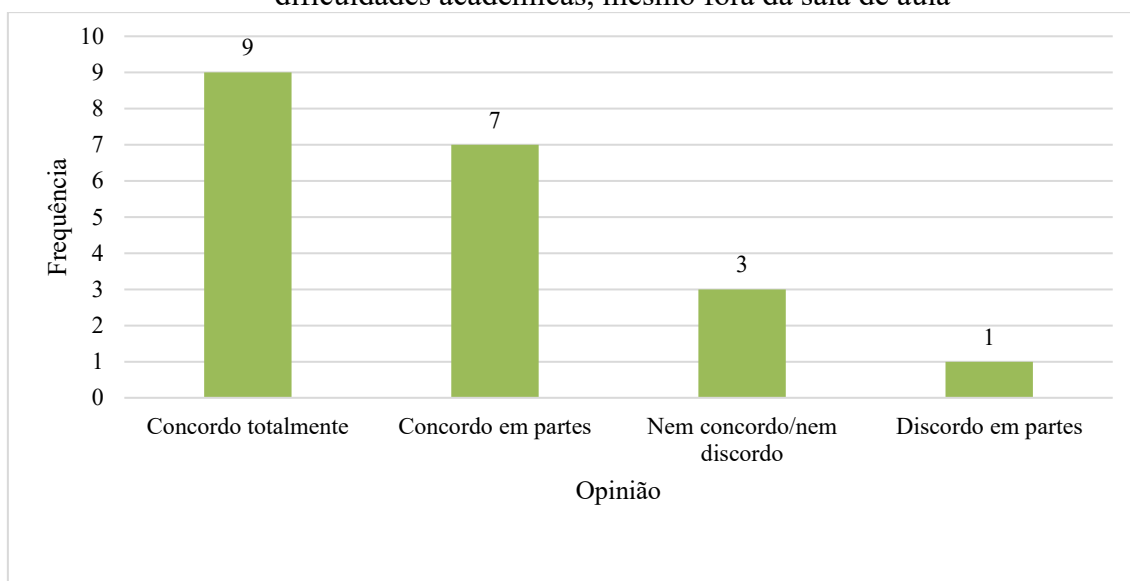
Gráfico 8 — O ambiente criado pelos professores, em geral, favorece a participação e o diálogo com a turma



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

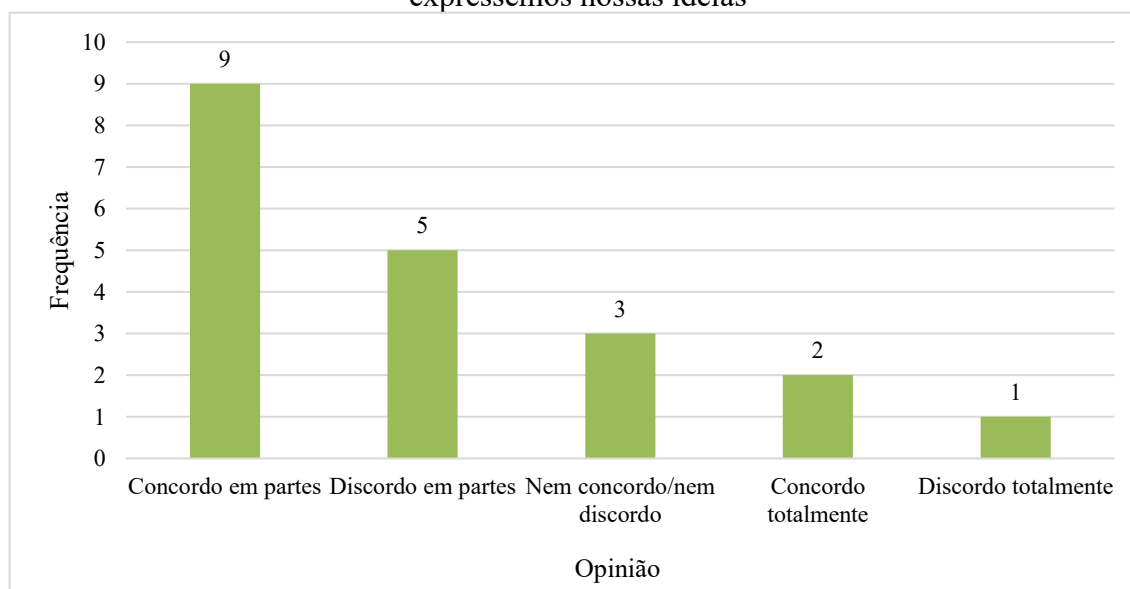
CORPO DOCENTE

Gráfico 9 — Em geral os professores estão disponíveis para ajudar os alunos em suas dificuldades acadêmicas, mesmo fora da sala de aula



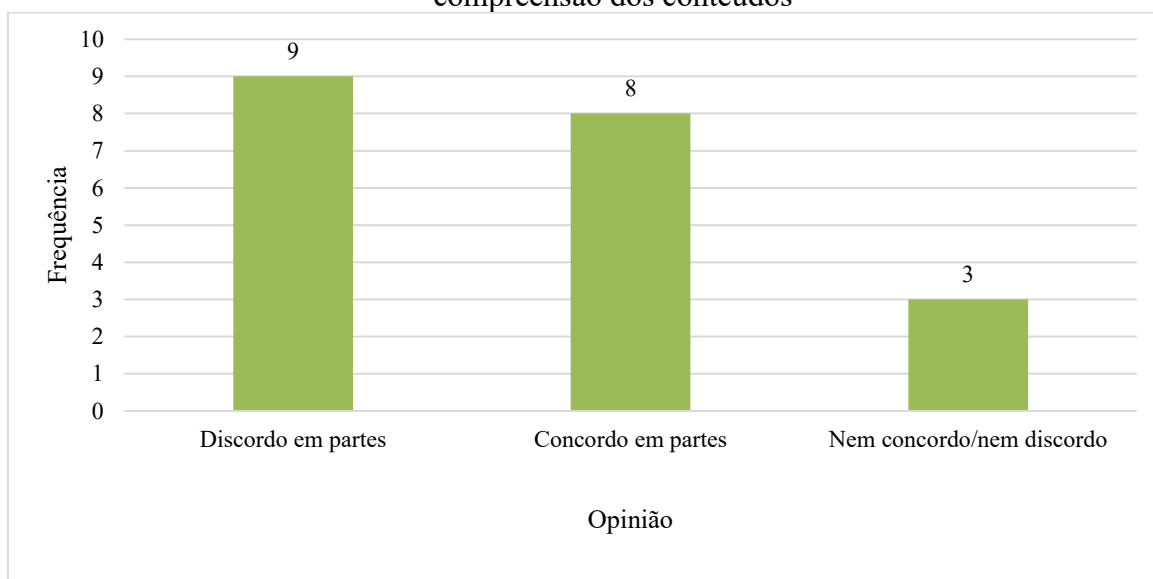
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 10 — Em geral os docentes promovem um ambiente aberto para que nós, alunos, expressemos nossas ideias



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

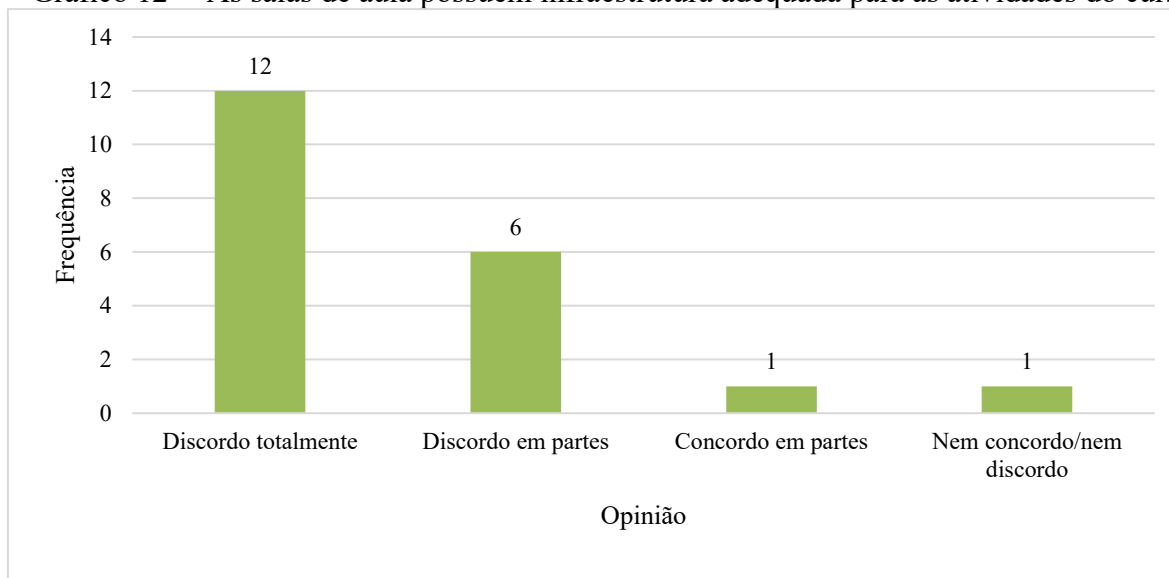
Gráfico 11 — Em geral os métodos de ensino dos professores são claros e facilitam a compreensão dos conteúdos



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

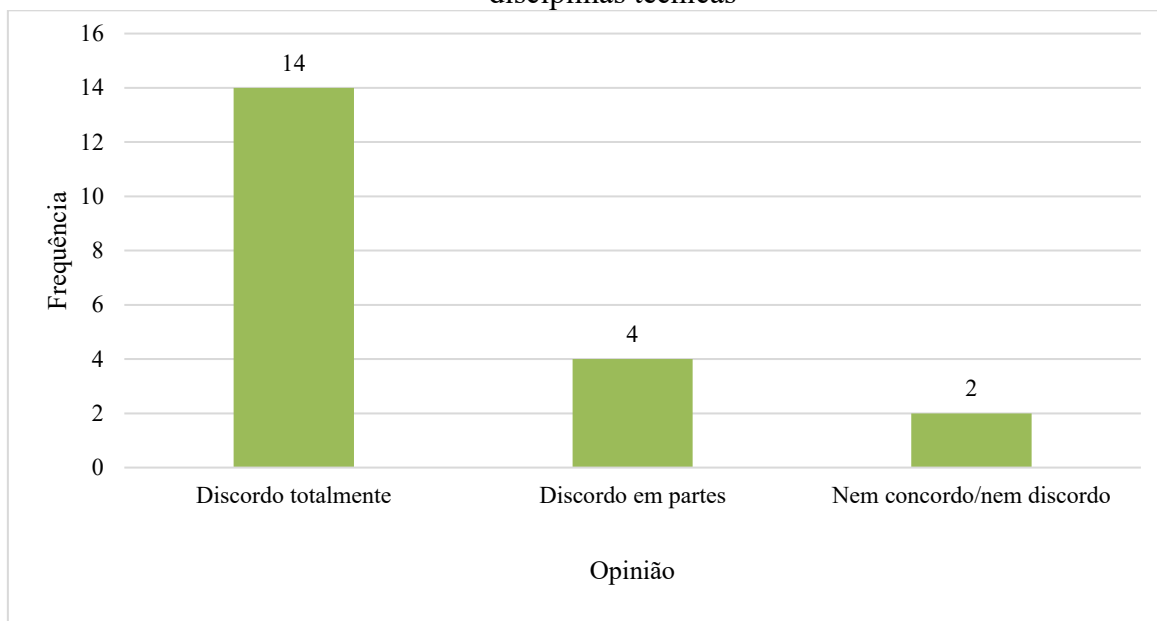
INFRAESTRUTURA

Gráfico 12— As salas de aula possuem infraestrutura adequada para as atividades do curso



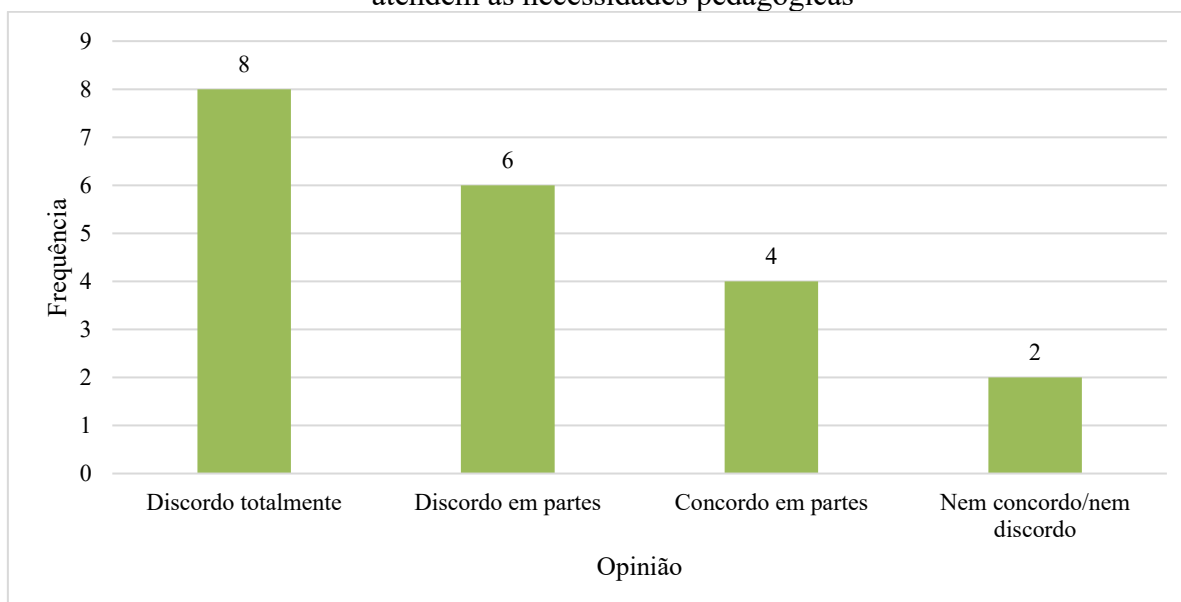
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 13 — Os laboratórios estão disponíveis e preparados para atender às demandas das disciplinas técnicas



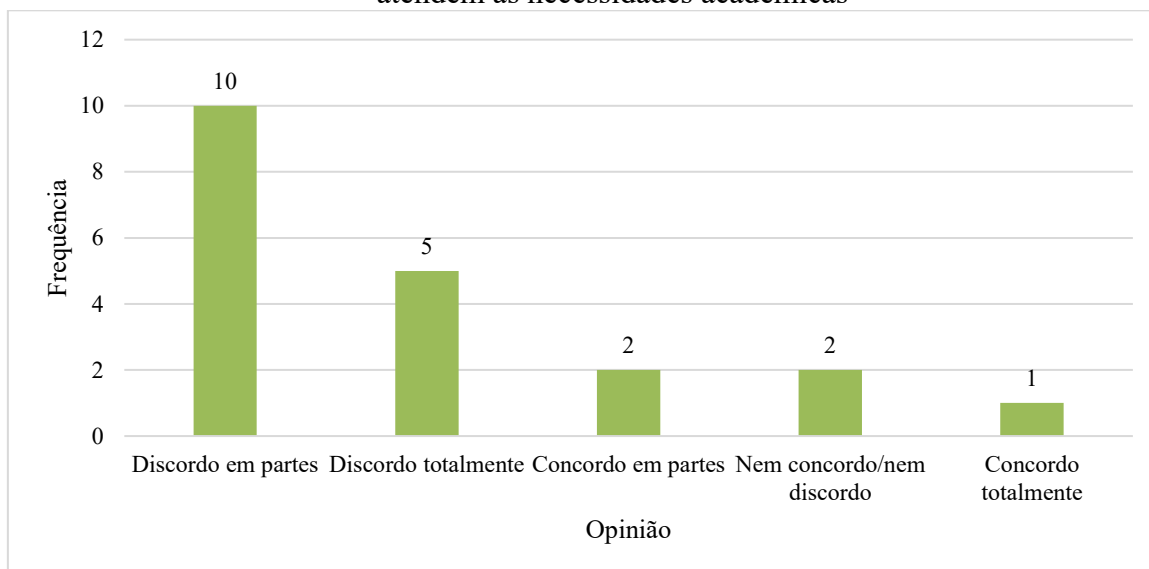
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 14 – Os equipamentos utilizados nas aulas e eventos funcionam adequadamente e atendem às necessidades pedagógicas



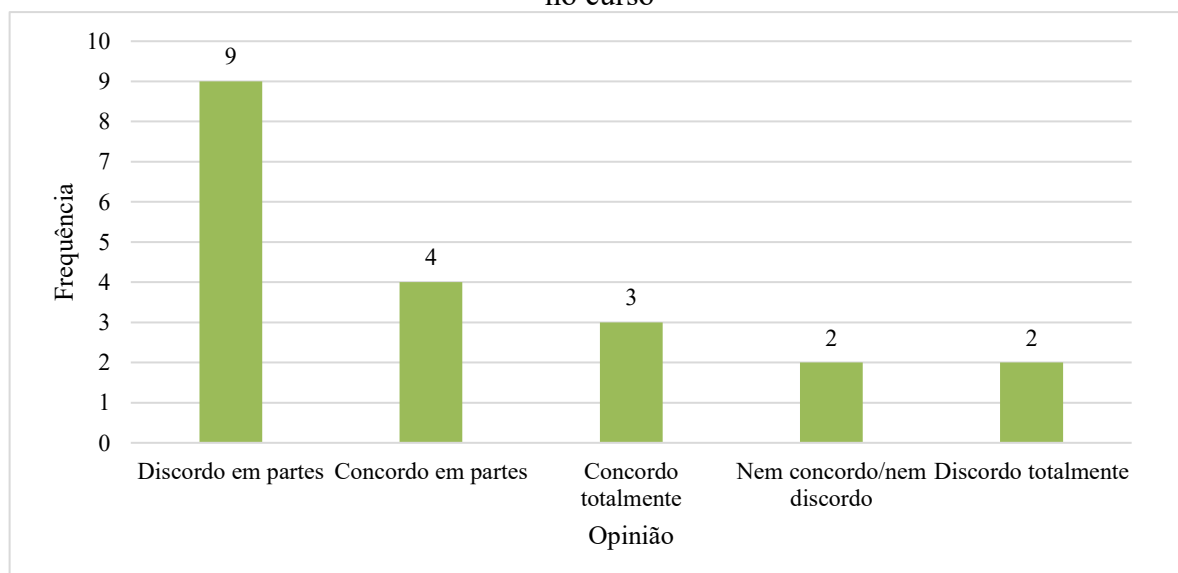
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 15 — Os equipamentos de informática disponíveis exclusivamente para os alunos atendem às necessidades acadêmicas



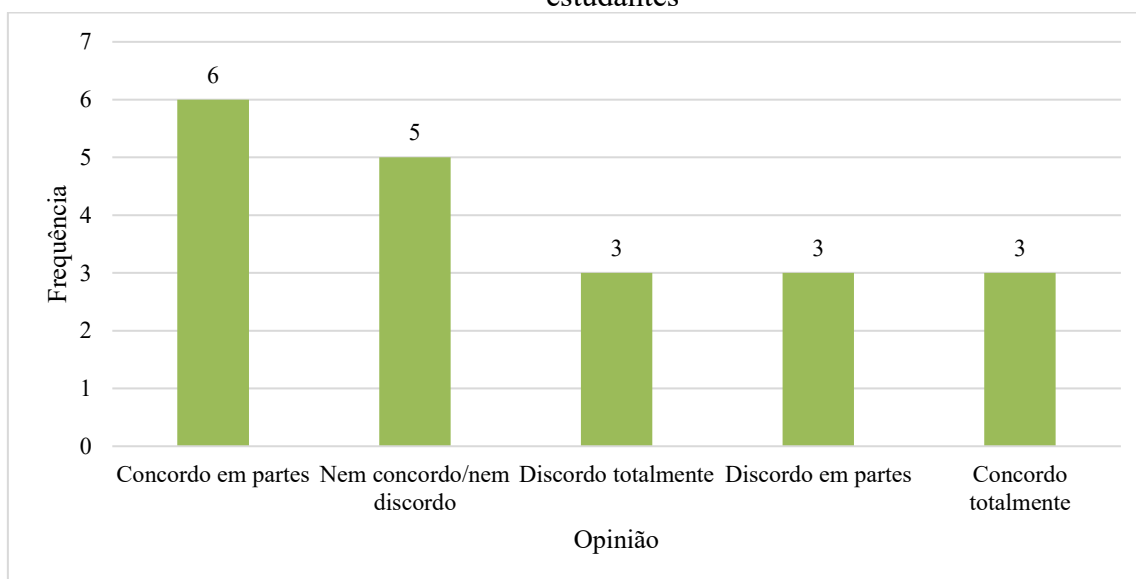
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 16 — Os veículos oficiais atendem às necessidades das atividades externas previstas no curso



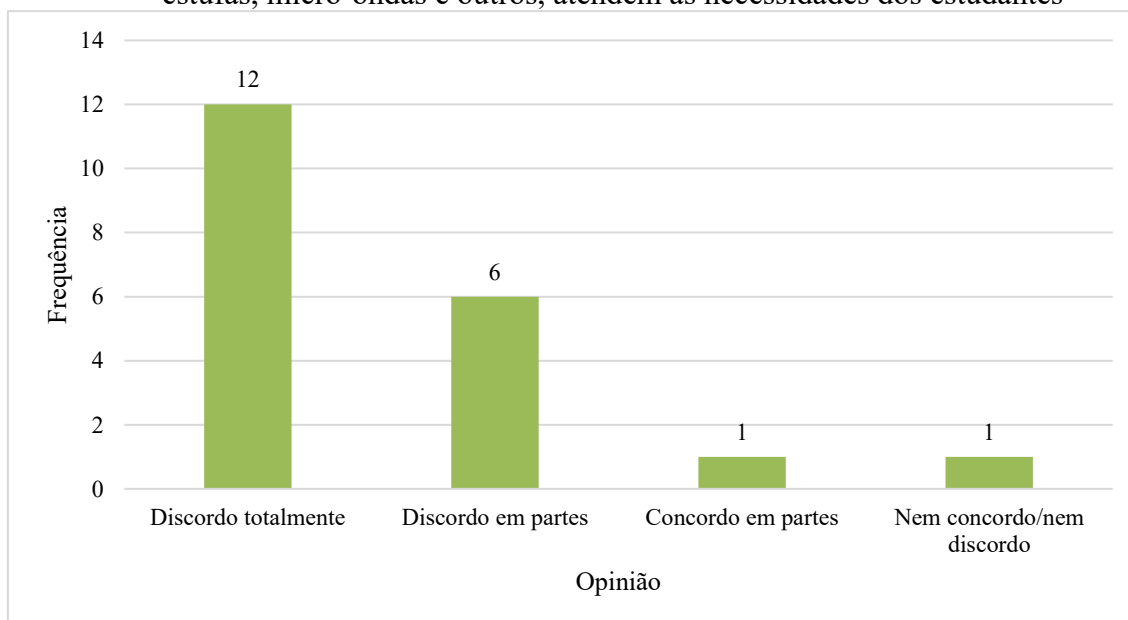
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 17 — A estrutura física e a disponibilidade do ginásio atendem às demandas dos estudantes



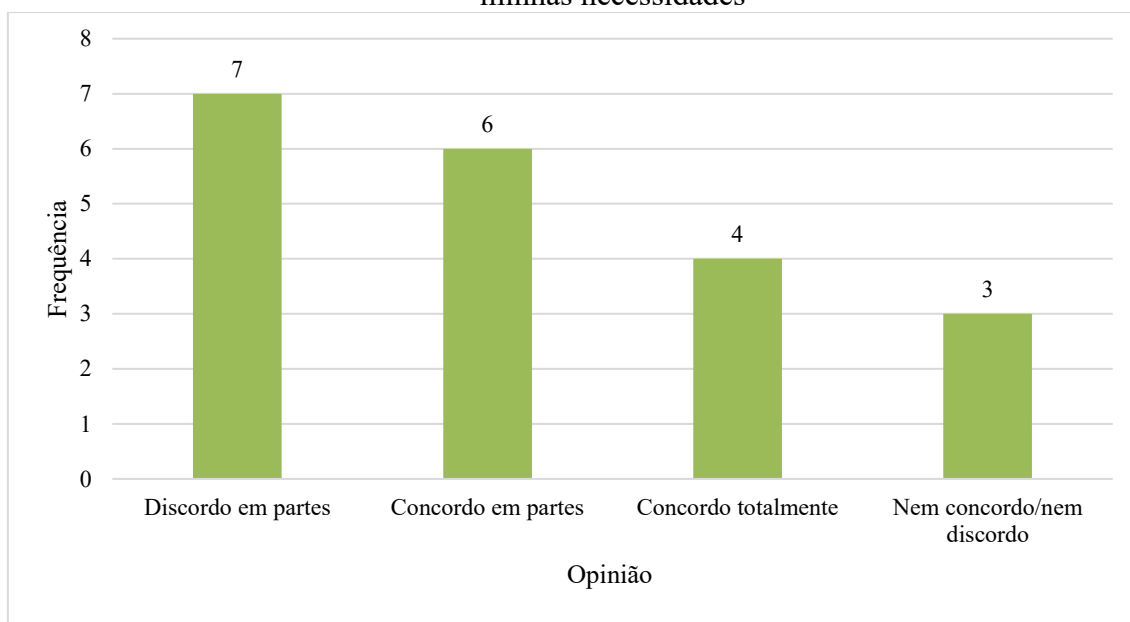
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 18 – O espaço físico do refeitório e os equipamentos disponíveis, como geladeiras, estufas, micro-ondas e outros, atendem às necessidades dos estudantes



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

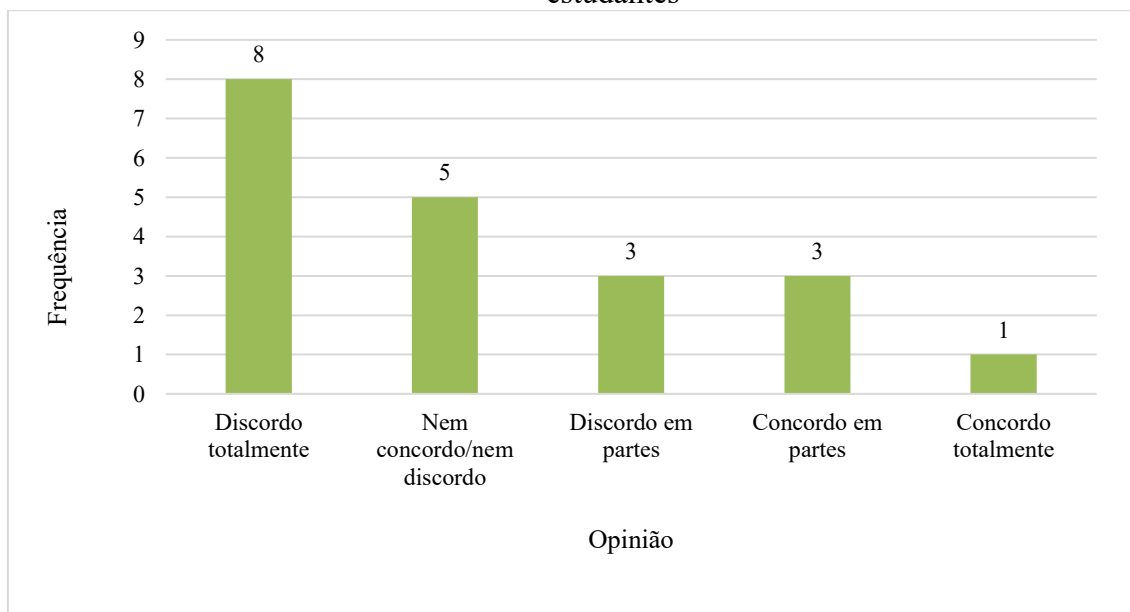
Gráfico 19 — A biblioteca do campus possui espaço, funcionamento e um acervo que supre minhas necessidades



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

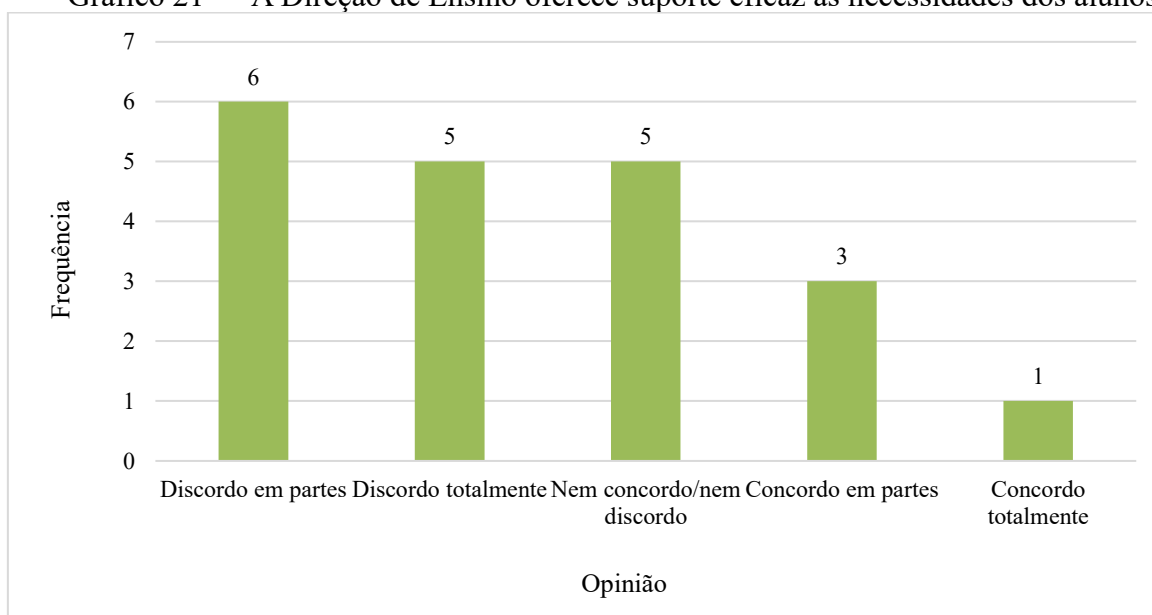
SUPORTE INSTITUCIONAL

Gráfico 20 — Sinto que a Direção Geral está disponível para ouvir e atender às demandas dos estudantes



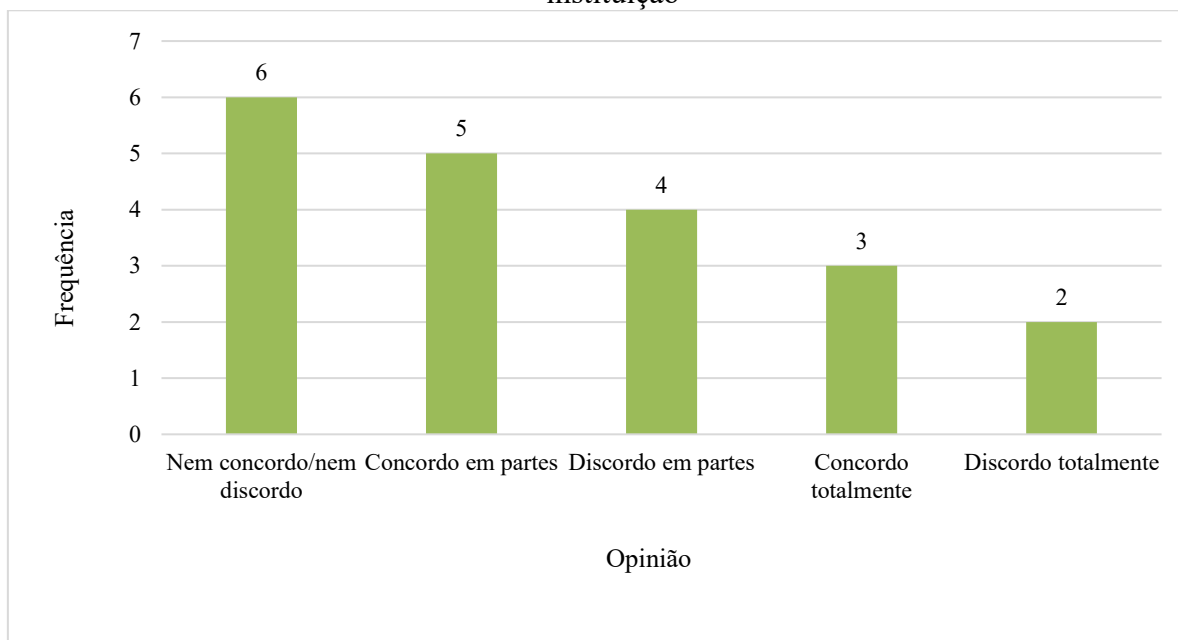
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 21 — A Direção de Ensino oferece suporte eficaz às necessidades dos alunos



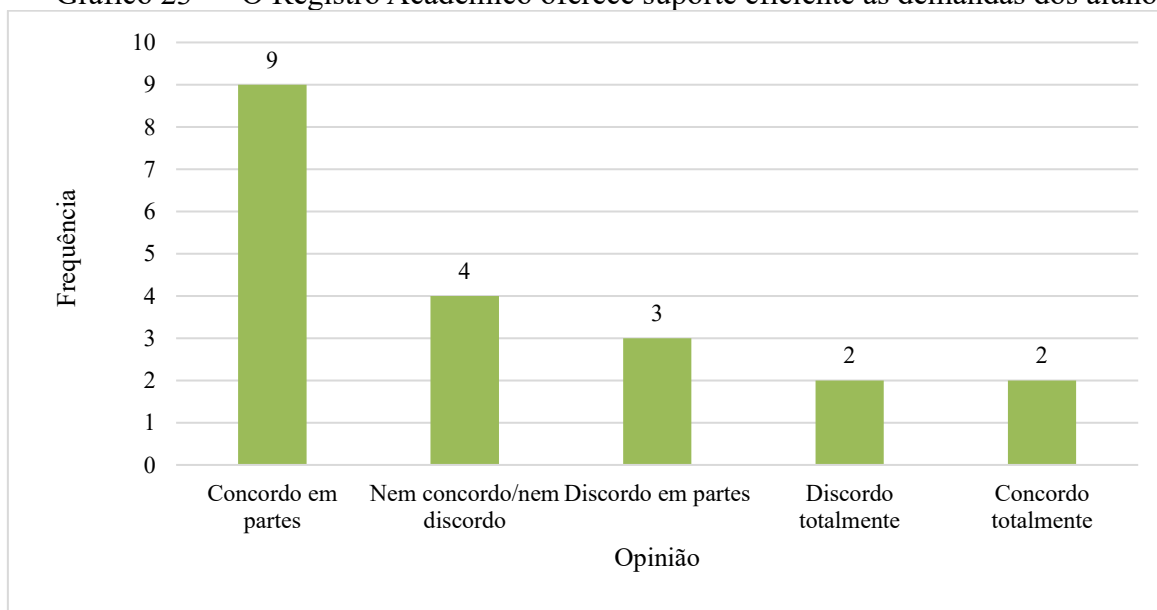
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus Maricá*, 2025.

Gráfico 22 — O apoio da Direção de Administração contribui para o bom funcionamento da instituição



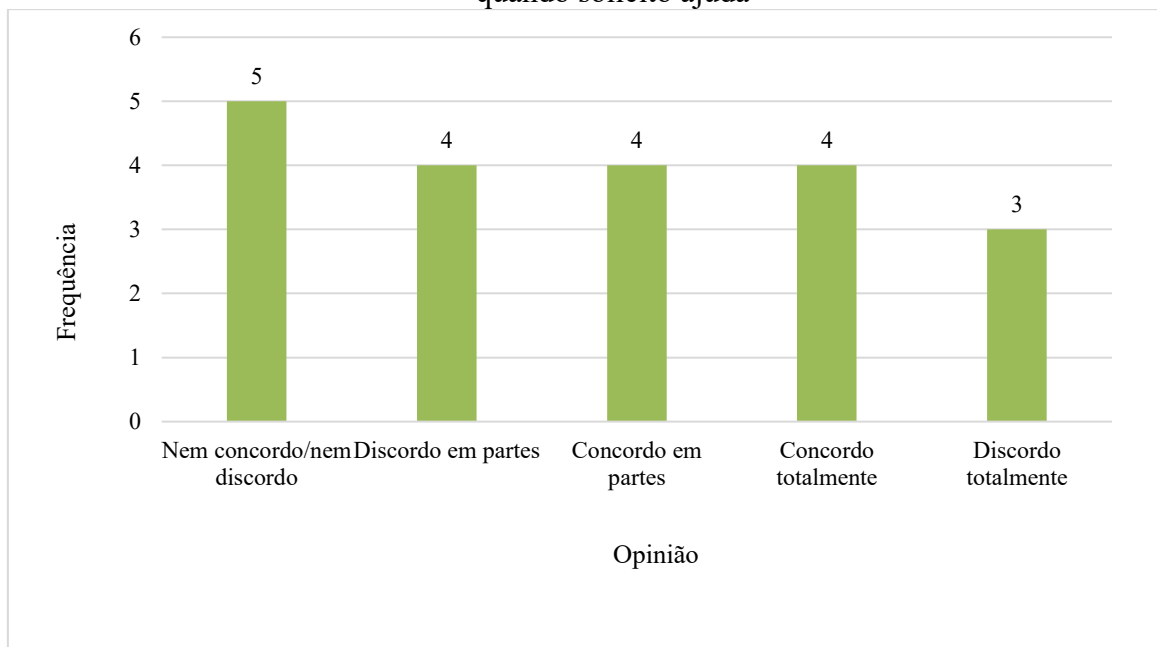
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus Maricá*, 2025.

Gráfico 23 — O Registro Acadêmico oferece suporte eficiente às demandas dos alunos



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

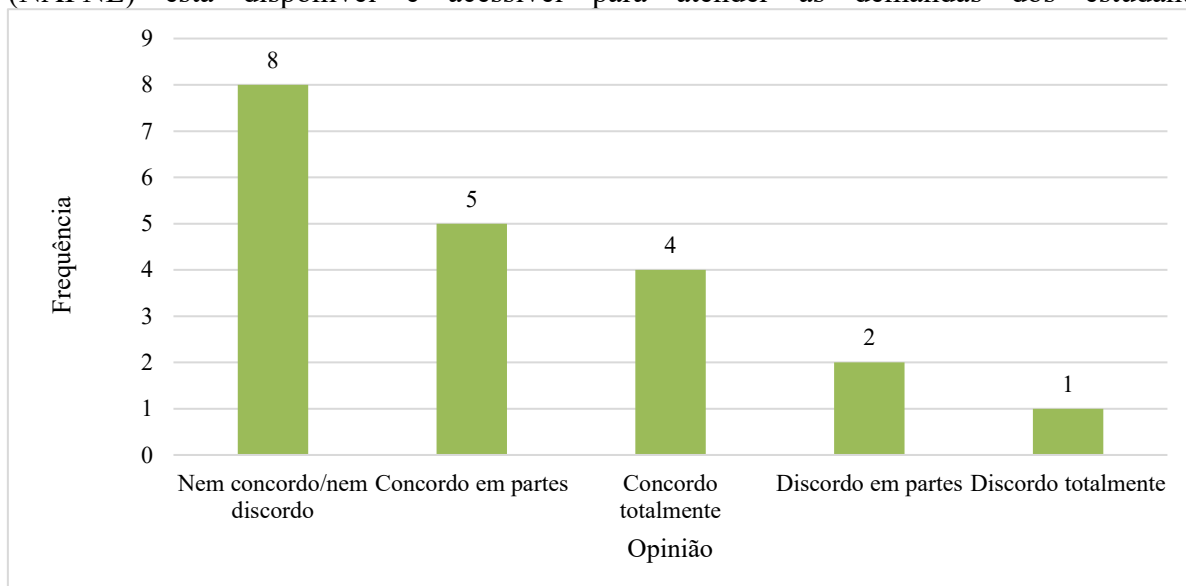
Gráfico 24 — A Coordenação Técnico-Pedagógica do meu curso está sempre disponível quando solicito ajuda



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

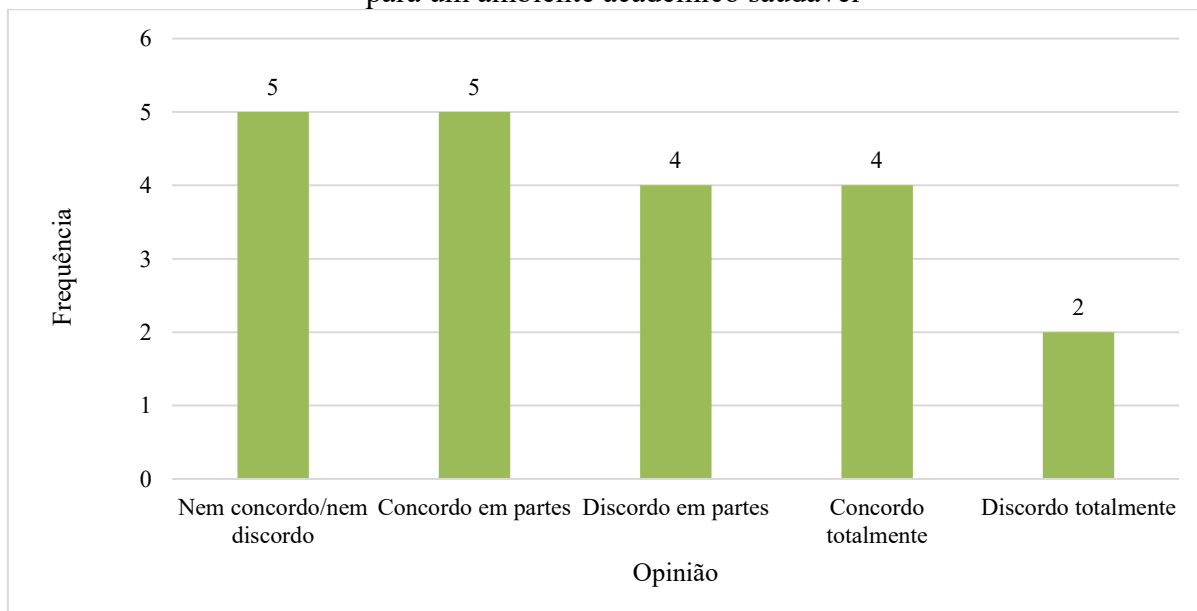
POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES

Gráfico 25 — Sinto que o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) está disponível e acessível para atender às demandas dos estudantes



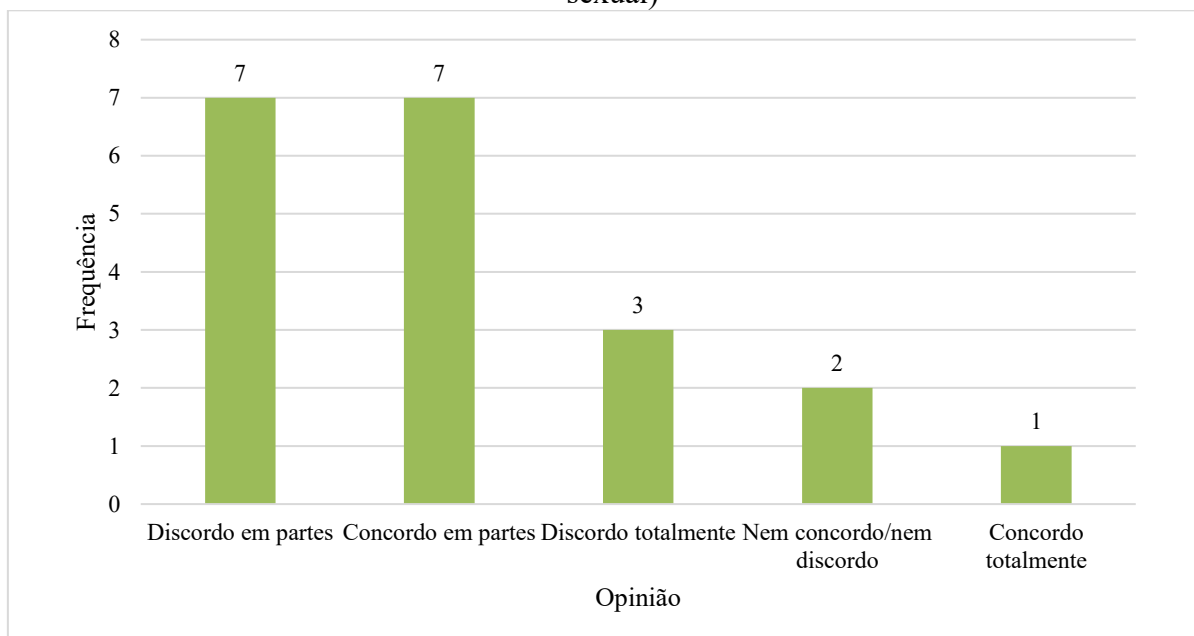
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 26 — As políticas de bem-estar psicológico (por exemplo, grupos de apoio, atividades de prevenção à ansiedade, palestras sobre saúde mental, rodas de conversa sobre temas relevantes, campanhas de conscientização e programas de acolhimento) contribuem para um ambiente acadêmico saudável



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

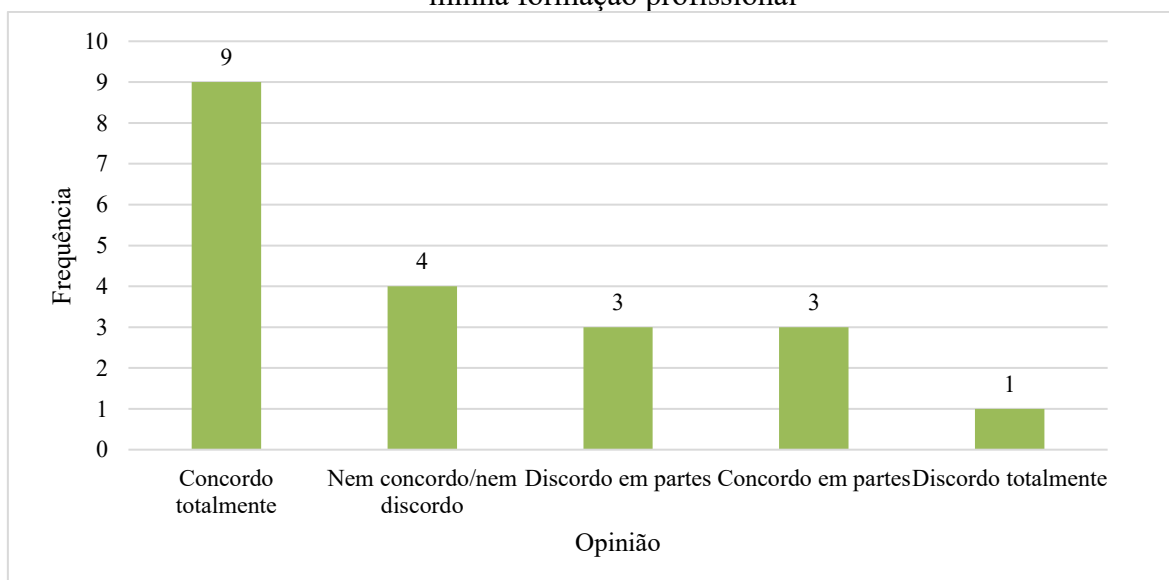
Gráfico 27- A instituição promove ações para prevenir diferentes tipos de violência no campus (por exemplo, agressões físicas, bullying, racismo e discriminação por gênero ou orientação sexual)



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

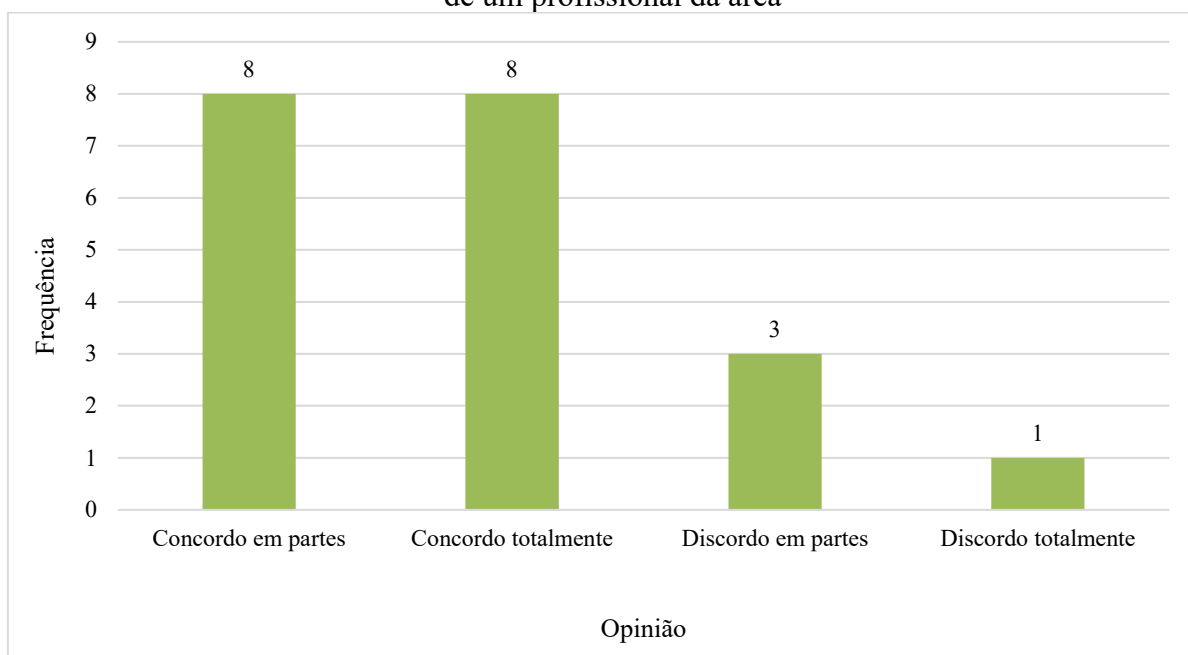
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Gráfico 28- As atividades que simulam situações reais contribuem significativamente para minha formação profissional



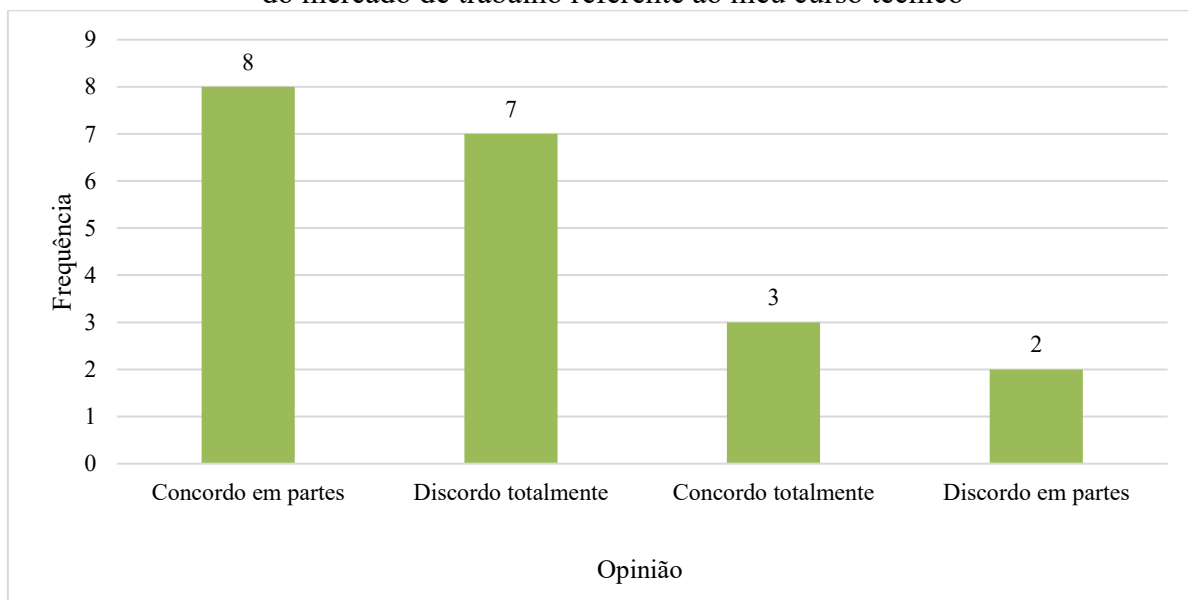
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 29 - O curso técnico me ajuda a desenvolver consciência sobre o papel e os deveres de um profissional da área



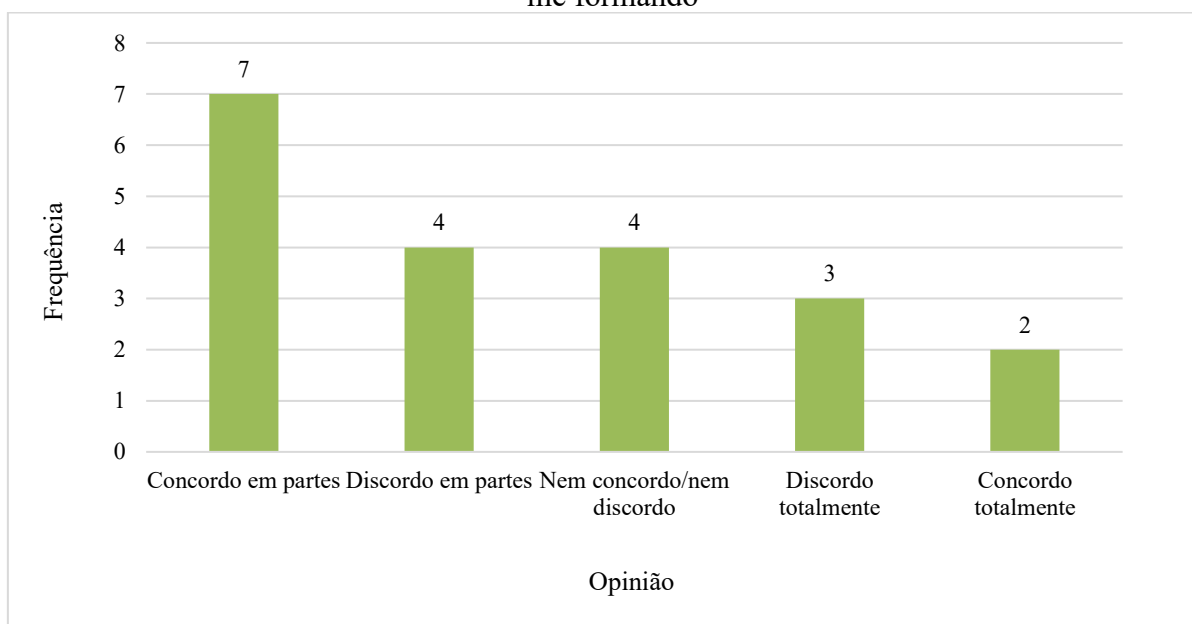
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 30 - O curso oferece um panorama bem consolidado sobre como estão as exigências do mercado de trabalho referente ao meu curso técnico



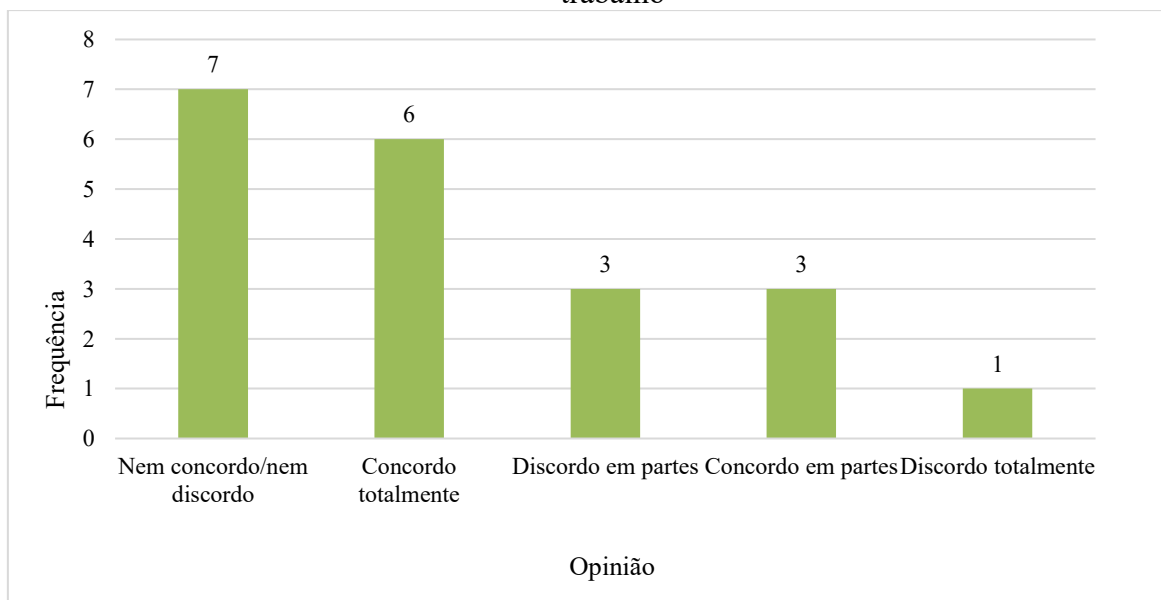
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 31 - Acredito que terei boas oportunidades de emprego na área técnica em que estou me formando



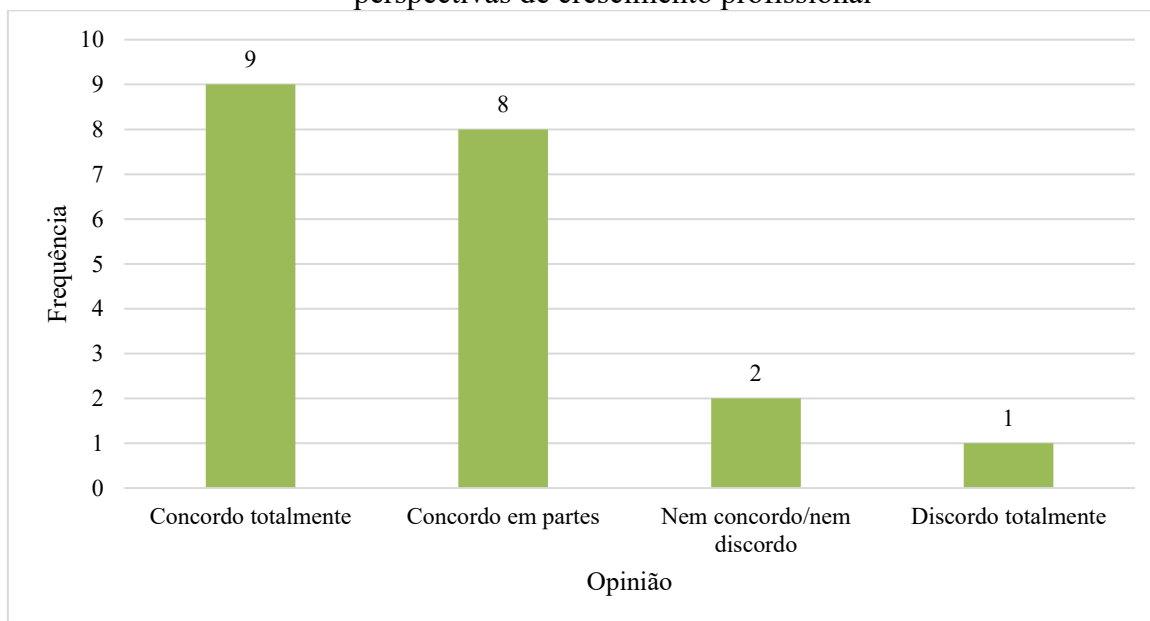
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 32 - A profissão técnica que escolhi possui prestígio e relevância no mercado de trabalho



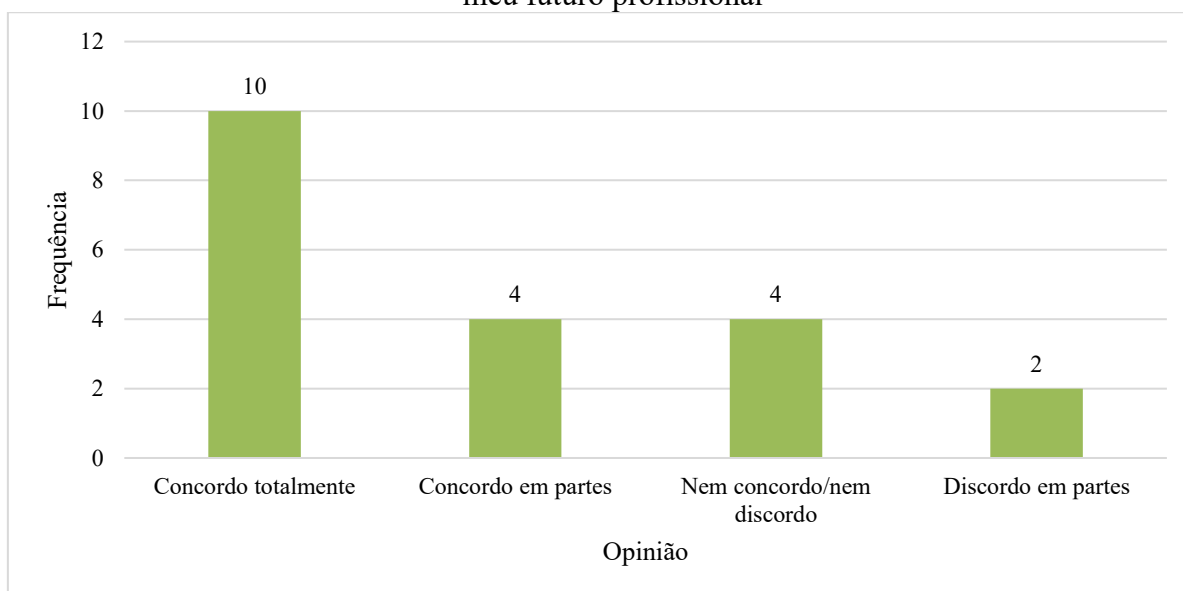
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 33 - O curso técnico no campus Maricá do IFFluminense ampliou minhas perspectivas de crescimento profissional



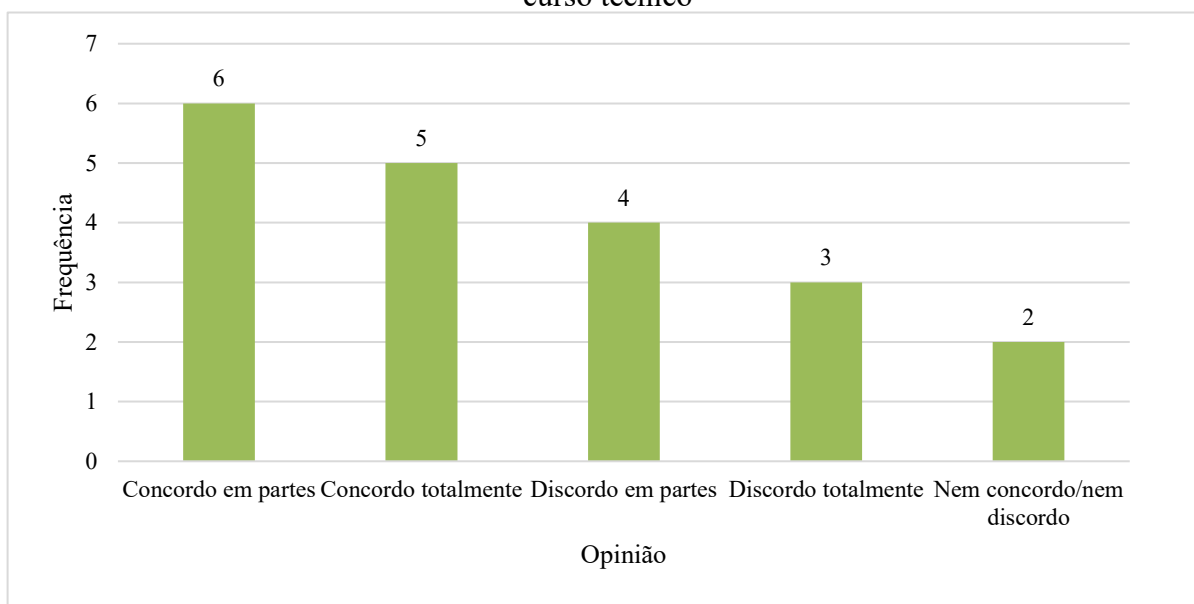
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 34 - Antes de ingressar, eu acreditava que o curso contribuiria significativamente para meu futuro profissional



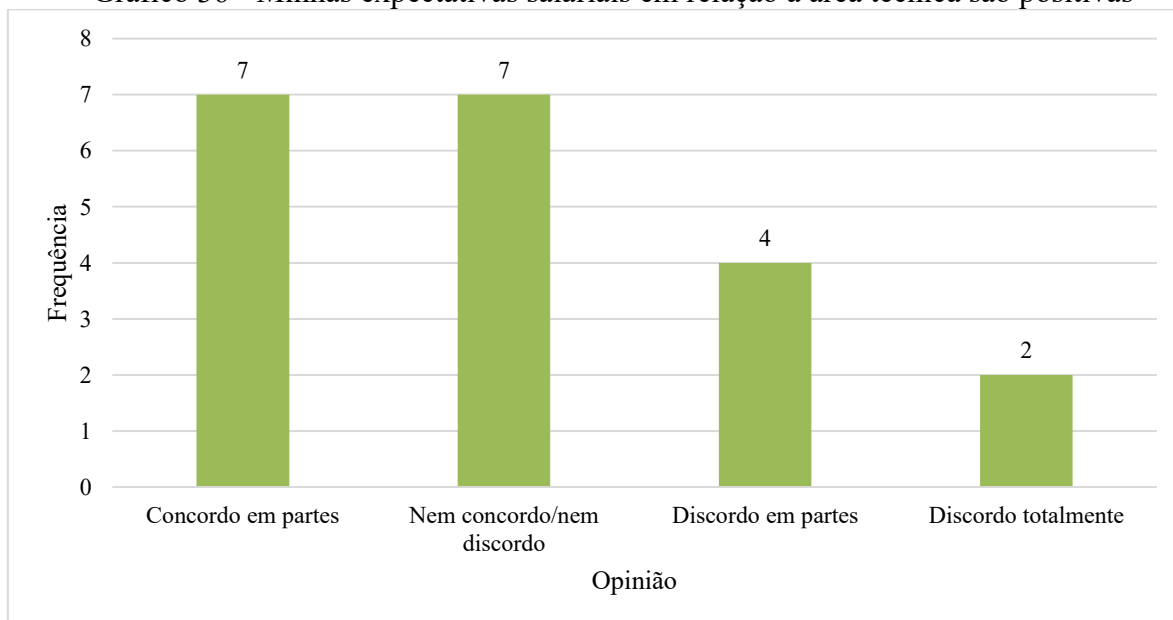
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 35 - O curso foi capaz de me situar quanto à realidade salarial relacionadas ao meu curso técnico



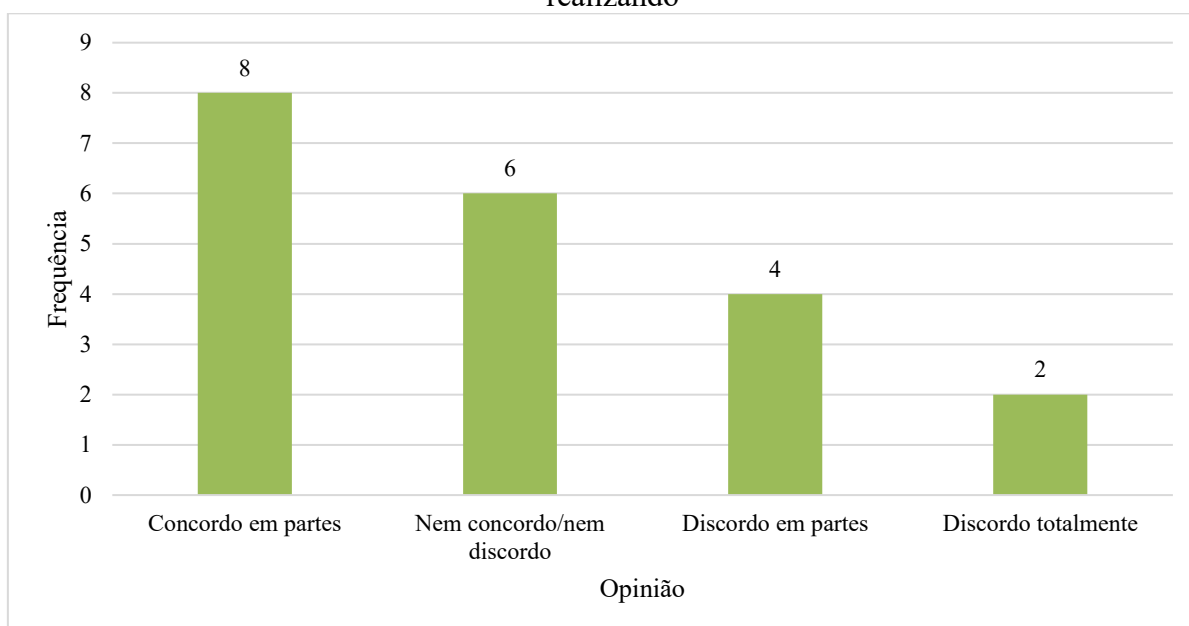
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 36 - Minhas expectativas salariais em relação à área técnica são positivas



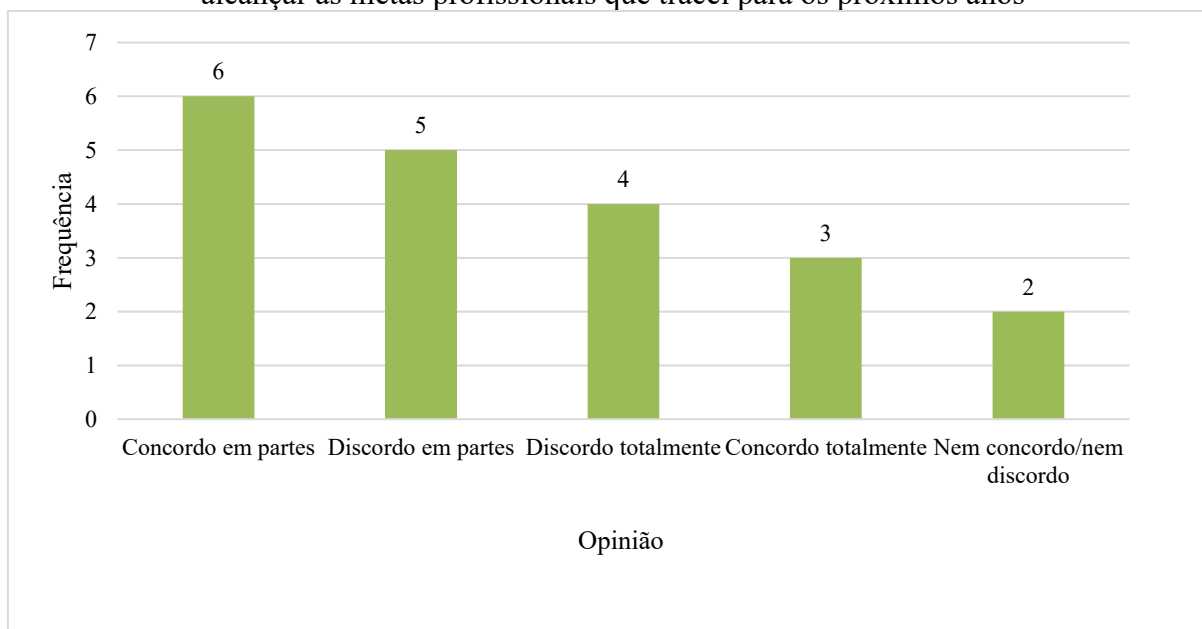
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 37- Atualmente, mantenho boas expectativas em relação ao curso técnico que estou realizando



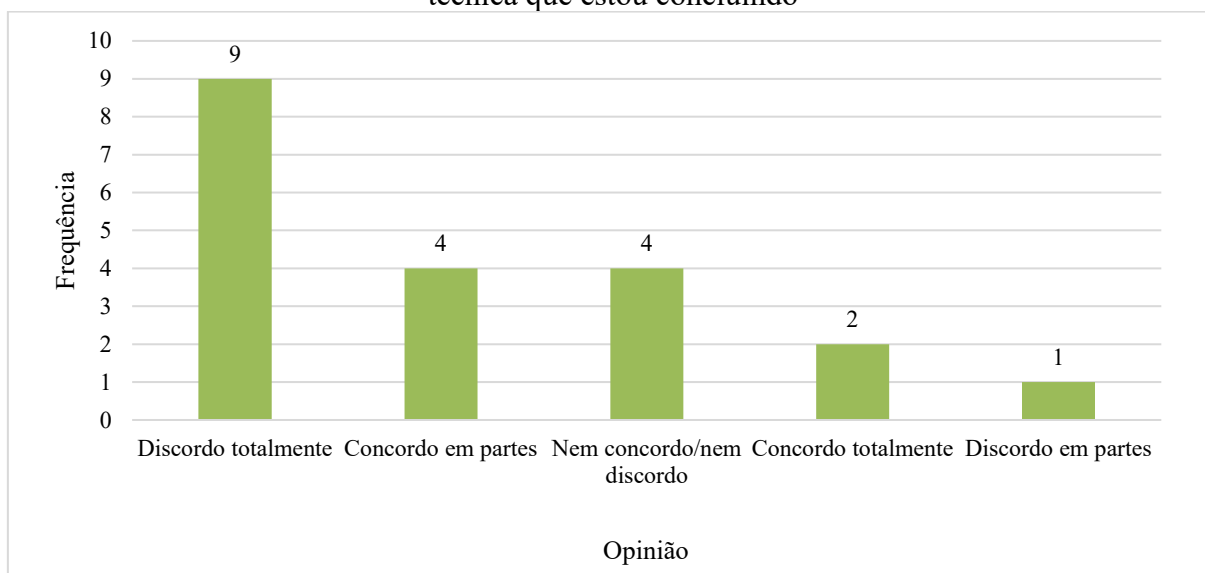
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 38 - Considero que a formação técnica que estou recebendo será fundamental para alcançar as metas profissionais que tracei para os próximos anos



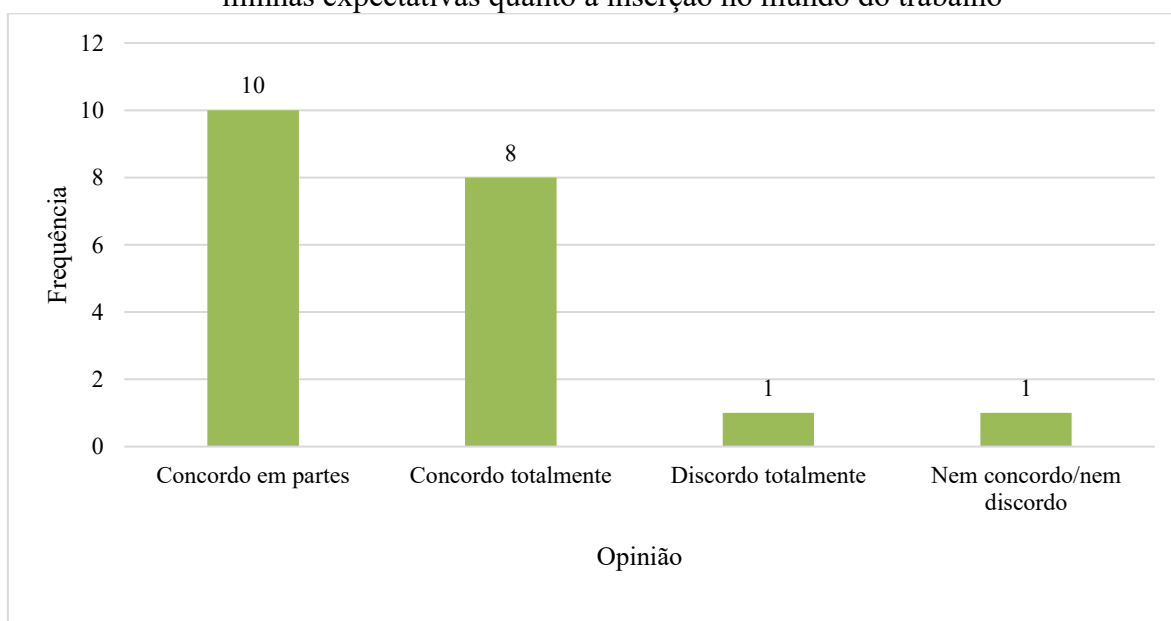
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 39 - Tenho interesse em ingressar no ensino superior em um curso relacionado à área técnica que estou concluindo



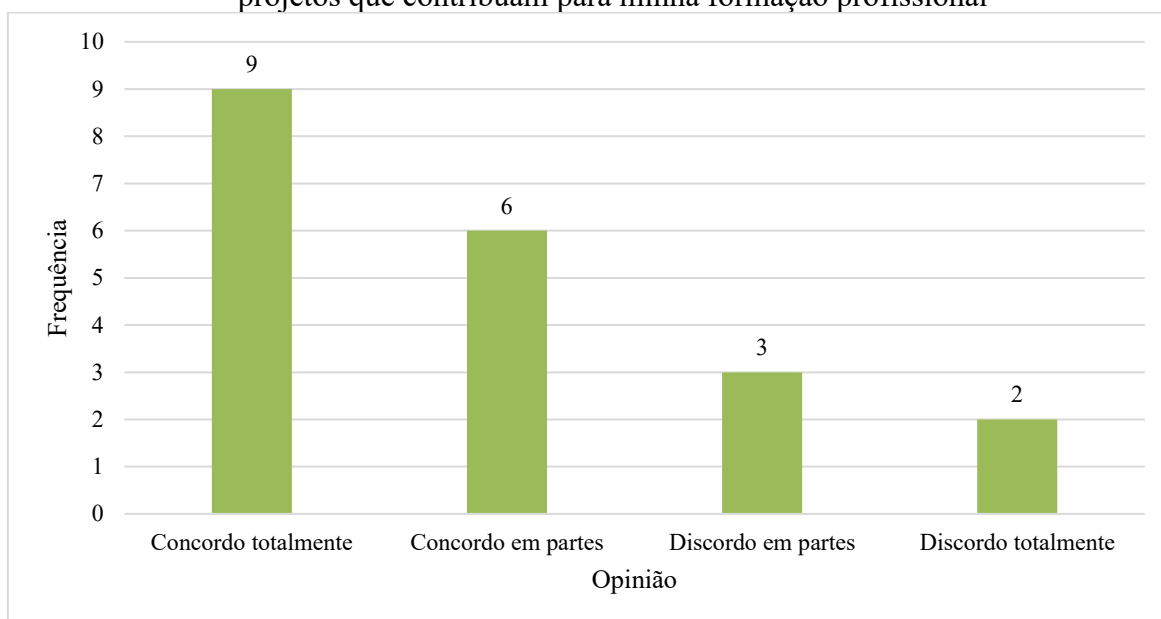
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 40- Optar pelo curso técnico integrado, em vez do ensino médio regular, fortaleceu minhas expectativas quanto à inserção no mundo do trabalho



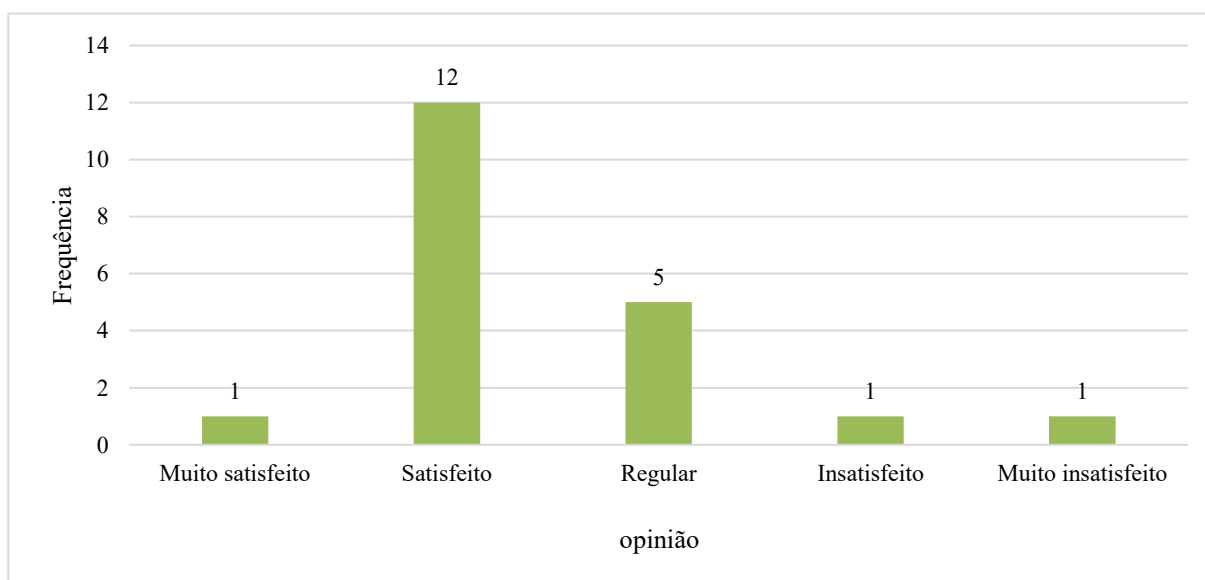
Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 41 - Durante o curso técnico, sou incentivado(a) a buscar estágios e participar de projetos que contribuam para minha formação profissional



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Gráfico 44 – Em uma escala de 0 a 10, o quanto você está satisfeito com a qualidade do curso técnico que você escolheu?



Fonte: Questionário — IFFluminense *Campus* Maricá, 2025.

Nota: As percepções foram atribuídas em uma escala de 0 a 10, sendo: 1 e 2 – muito insatisfeito; 3 e 4 – insatisfeito; 5 e 6 – aceitável/regular; 7 e 8 – satisfeito; e 9 e 10 – muito satisfeito.

Nota: Usando uma escala em que cada ponto vale 20% (1=20% ... 5=100%), a satisfação média dos alunos fica em torno de 80%.

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá

**GUIA SIMPLIFICADO PARA CONSTRUÇÃO
E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE
AVALIAÇÃO DE CURSOS**



Vaniza Oliveira Freitas
Gabriela Dias Bevilacqua



INSTITUTO FEDERAL

Fluminense
Campus Maricá

GUIA SIMPLIFICADO DE COMO A ESCALA DE PERCEÇÃO DISCENTE DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFFLUMINENSE CAMPUS MARICÁ FOI DESENVOLVIDA.

Objetivo:



•Este guia tem como objetivo orientar, de forma simplificada, pesquisadores(as) na construção, validação e análise da confiabilidade de instrumentos de avaliação, com foco especial em pesquisas educacionais e sociais. O material foi concebido tanto como um guia metodológico quanto como um roteiro de apresentação da *Escala de Percepção Discente dos Cursos Técnicos Integrados (EPDCTI)* do IFFluminense Campus Maricá, desenvolvida no âmbito do mestrado acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá

1

O QUE É UM INSTRUMENTO ?



- **Um instrumento de avaliação pode ser compreendido como um conjunto sistemático de itens elaborado para mensurar construtos não observáveis diretamente, como atitudes, percepções, crenças ou competências. Essa definição dialoga com a tradição da mensuração nas ciências sociais, que reconhece a avaliação como um processo de representação empírica de conceitos teóricos.**



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá



1

O QUE É UM INSTRUMENTO ?

Na pesquisa educacional, os instrumentos assumem função estratégica, pois permitem transformar experiências subjetivas em dados analisáveis, desde que sejam submetidos a procedimentos de validação e confiabilidade. “Antes da coleta de dados, o pesquisador precisa garantir que os instrumentos utilizados para mensurar os conceitos o fazem de maneira satisfatória. Para tanto, se faz necessário considerar dois critérios: fidedignidade e validade” (Gil, 2024, p. 96).

A qualidade de um instrumento depende principalmente de:

- Clareza conceitual;
- Fundamentação teórica;
- Evidências de validade;
- Evidências de confiabilidade.



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá

2 DEFINIÇÃO CLARA DO CONSTRUTO:



Antes de escrever qualquer item, é essencial responder:

- O que exatamente desejo medir?
 - Como esse construto é definido na literatura?
 - Ele possui dimensões ou fatores distintos?

Recomendações:

- Realizar revisão de literatura atualizada;
- Identificar modelos teóricos consolidados;
- Delimitar claramente o público-alvo;
- Evitar construtos excessivamente amplos.

Dica prática: escreva uma definição operacional do construto. Se não for possível explicá-lo claramente em um parágrafo, ele ainda não está bem definido.



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá

3

GERAÇÃO INICIAL DOS ITENS:



Com o construto definido, inicia-se a elaboração dos itens.

Boas práticas:

- Produzir número maior de itens do que o necessário;
- Garantir que cada dimensão tenha múltiplos itens;
- Usar linguagem simples e adequada ao público;
- Evitar termos ambíguos, duplas negativas ou perguntas duplas;
- Redigir itens que expressem apenas uma ideia por vez.

Exemplo de erro comum:

“Estou satisfeito com o curso e com a infraestrutura oferecida.”

(duas ideias em um único item).



4

ESTRUTURA LÓGICA E FORMATO DE RESPOSTA:



O instrumento não deve ser concebido como uma simples lista de perguntas, mas como uma sequência organizada e intencional, que conduz o respondente de forma clara e coerente ao longo da coleta de dados.

- introdução que estabelece confiança e motivação;
- corpo principal organizado por tópicos/conceitos;
- fechamento agradecendo e reforçando a importância da participação.

Formato de resposta:

- Escala Likert (ex.: 1 a 5 ou 1 a 7);
- Escalas de frequência;
- Escalas de intensidade.

É importante manter consistência no formato ao longo do instrumento.



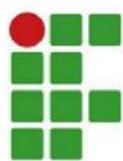
INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá

5

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE



- **Validade de construto** → verifica se a estrutura interna do instrumento corresponde ao modelo teórico proposto, analisando se os itens se organizam em fatores coerentes com as dimensões do construto (ex.: análise fatorial exploratória ou confirmatória).
- **Validade de critério** → examina a relação entre os resultados do instrumento e medidas externas relevantes, buscando evidenciar se os escores obtidos se associam a desempenhos, comportamentos ou indicadores já reconhecidos na literatura (critério concorrente ou preditivo).



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá

6

VALIDADE DE CONTEÚDO



Após a elaboração inicial, recomenda-se submeter os itens à avaliação de especialistas.

Objetivos:

- **Verificar clareza;**
- **Avaliar pertinência teórica;**
- **Identificar redundâncias;**
- **Analisar representatividade das dimensões.**

Pode-se utilizar índices quantitativos, como:

- **Índice de Validade de Conteúdo (IVC);**
- **Coeficiente de concordância entre juízes.**

Recomenda-se:

- **Selecionar juízes com expertise na área;**
- **Fornecer definição clara do construto;**
- **Solicitar avaliação estruturada (escala de relevância, clareza, adequação).**

Itens com baixa concordância devem ser revisados ou excluídos.



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá

7

ESTUDO PILOTO



Antes da aplicação final, é essencial realizar um pré-teste com pequena amostra do público-alvo.

Objetivos:

- **Verificar compreensão dos itens;**
- **Identificar dificuldades de interpretação;**
- **Estimar tempo de resposta;**
- **Detectar problemas operacionais.**

O teste piloto é fundamental porque permite identificar falhas antes da aplicação definitiva, reduz erros de mensuração e garante que o instrumento realmente meça o que se propõe a medir, assegurando maior consistência e qualidade aos dados.



INSTITUTO FEDERAL

Fluminense
Campus Maricá

8

CONFIABILIDADE

A confiabilidade refere-se à consistência das medidas.

Principais indicadores:

- Alfa de Cronbach;
- Ômega de McDonald;
- Estabilidade teste-reteste.



Valores aceitáveis variam conforme contexto, mas geralmente coeficientes acima de 0,70 são considerados adequados para pesquisas iniciais.



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá



REFINAMENTO FINAL DO INSTRUMENTO



Com base nas análises:

- **Excluir itens com baixa carga fatorial;**
- **Revisar itens problemáticos;**
- **Verificar equilíbrio entre dimensões;**
- **Avaliar tamanho final da escala.**



ASPECTOS ÉTICOS

Toda pesquisa envolvendo pessoas deve:

- **Garantir anonimato;**
- **Solicitar consentimento;**
- **Assegurar confidencialidade ;**
- **Submeter-se ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).**



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá



REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, p. 3061–3068, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/5vBh8PmW5g4Nqxz3r999vrn/>. Acesso em: 14 out. 2024.

ALMEIDA, Maria Olívia Duarte Batistuta e; ALMEIDA, Ricardo; GAYDECZKA, Beatriz. Elaboração e validação de instrumento de avaliação de um curso de Medicina por egressos. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 13, n. 22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/87363>. Acesso em: 25 dez. 2025.

BOATENG, Godfred O.; NEILANDS, Torsten B.; FRONGILLO, Edward A.; MELGAR-QUIÑONEZ, Hugo R.; YOUNG, Sera L. Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. **Frontiers in Public Health**, v. 6, p. 149, 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2018.00149/full>. Acesso em: 17 dez. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2024.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, Luiz (org.). **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM/IBAPP, 1999. p. 231-258.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STEIN, Lilian Milnitsky; FALCKE, Denise; PREDEBON, Juliana Carmona; ROCHA, Kátia Bones; ÁVILA, Luciana Moreira de; AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer de. A construção de um instrumento de avaliação discente de um programa de pós-graduação. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 141-147, julho-dez. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/psi-30081>. Acesso em: 11 jan. 2026.



<https://www.instagram.com/iffmarica/>



<https://www.facebook.com/iffmarica/>

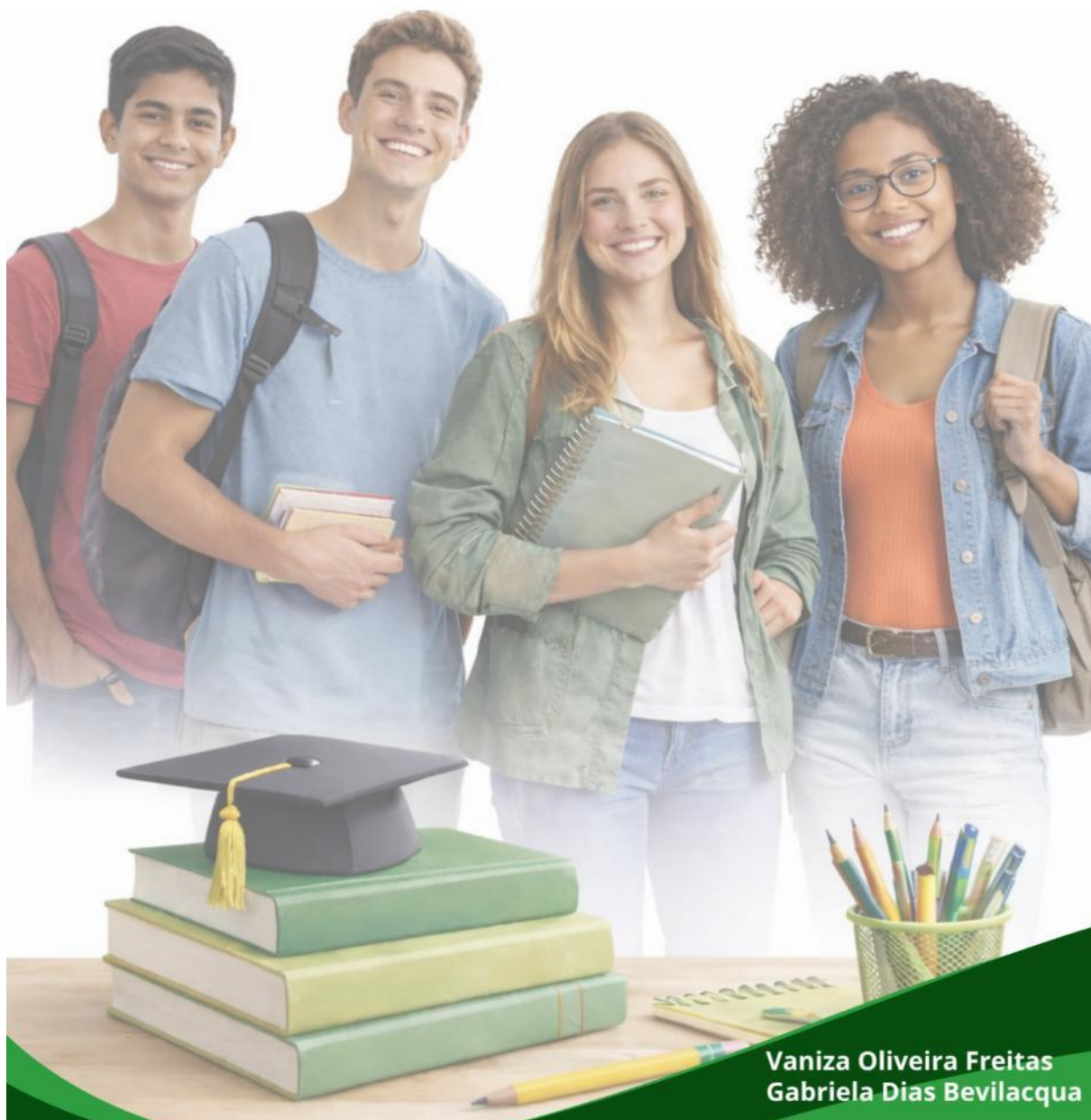


portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica

INSTITUTO FEDERAL Fluminense

Campus
Maricá

Escala de Percepção Discente dos Cursos Técnicos Integrados - EPDCTI IFFluminense *Campus Maricá*



Escala de Percepção Discente dos Cursos Técnicos Integrados- EPDCTI IFFluminense *Campus Maricá*

Instruções ao aplicador/responsável

Objetivo: Estas instruções visam orientar a aplicação da Escala de Avaliação da Percepção Discente dos Cursos Técnicos Integrados do IFFluminense *Campus Maricá*. O objetivo é garantir que a coleta de dados ocorra de forma eficaz e respeitosa.

1- Local de aplicação:

- Escolha um ambiente tranquilo e confortável, onde os alunos se sintam à vontade para participar. Salas vazias, laboratórios de informática, espaços de convivência ou auditórios podem ser opções adequadas.
- Certifique-se de que o local esteja livre de distrações, como barulho excessivo, para facilitar a concentração dos alunos.

2- Horário de aplicação:

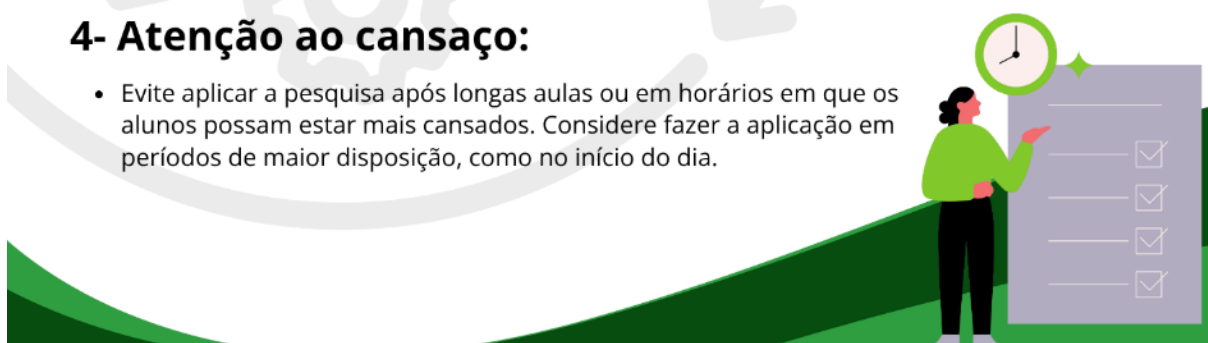
- A aplicação deverá ocorrer em momentos que não coincidam com aulas regulares, evitando prejuízos ao processo de aprendizagem dos alunos.
- Considere a possibilidade de aplicar o questionário em momentos como intervalos, antes ou depois das aulas.

3- Conforto dos alunos:

- Providencie cadeiras confortáveis e um ambiente adequado para que os alunos possam se concentrar na atividade.
- Ofereça água e lanches leves, se possível, para criar um ambiente acolhedor e descontraído.

4- Atenção ao cansaço:

- Evite aplicar a pesquisa após longas aulas ou em horários em que os alunos possam estar mais cansados. Considere fazer a aplicação em períodos de maior disposição, como no início do dia.



5- Explicação da pesquisa:

- Antes de iniciar, explique aos alunos o propósito da pesquisa de forma clara e objetiva. Informe que a escala busca entender sua percepção sobre o curso e que suas respostas são anônimas e confidenciais.
- Explique que o feedback dos alunos é essencial para compreender melhor suas vivências no curso. As respostas serão analisadas com seriedade e poderão servir de base para reflexões e possíveis melhorias na qualidade dos cursos e na experiência acadêmica.

6- Tempo para responder:

- Informe aos alunos quanto tempo eles terão para completar a escala. Um tempo de 30 a 40 minutos geralmente é adequado.
- Esteja disponível para esclarecer dúvidas durante a aplicação, garantindo que todos compreendam as perguntas.

7- Agradecimento:

- Ao final da aplicação, agradeça a participação de todos, ressaltando que a contribuição de cada um é essencial para a análise dos dados e para a reflexão sobre os aspectos que envolvem a qualidade dos cursos.

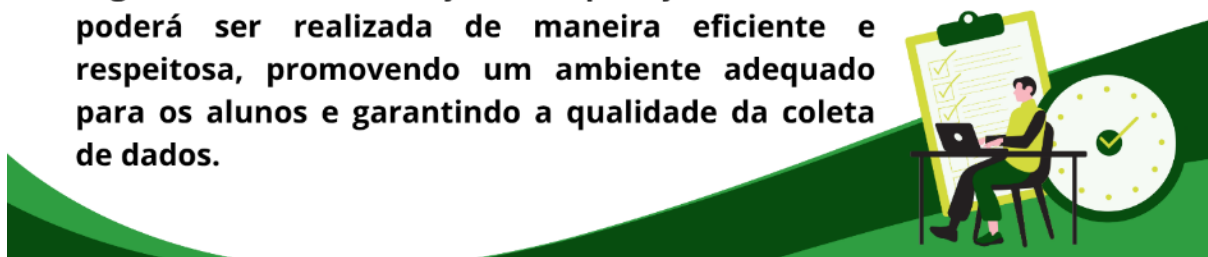
8- Coleta das respostas:

- Após a conclusão, verifique se não há itens em branco, garantindo que todas as respostas foram devidamente registradas.

9- Análise dos resultados:

- Sugere-se que, para a apresentação dos resultados, as respostas fechadas possam ser organizadas com apoio de estatística básica, o que permite explorar médias, frequências e medidas de dispersão, eventualmente acompanhadas de gráficos, tabelas ou infográficos que facilitem a visualização das informações. No caso das questões abertas, pode ser útil recorrer à Análise de Conteúdo de Bardin, possibilitando a identificação de categorias e sentidos recorrentes nos relatos. Além disso, recomenda-se que essas informações, quantitativas e qualitativas, possam ser reunidas em um relatório integrado, caso se considere pertinente encaminhá-lo à Direção de Ensino do *campus*.

Seguindo estas orientações, a aplicação da escala poderá ser realizada de maneira eficiente e respeitosa, promovendo um ambiente adequado para os alunos e garantindo a qualidade da coleta de dados.



Escala de Percepção Discente dos Cursos Técnicos Integrados - EPDCTI IFFluminense *Campus Maricá*

Instruções aos participantes

Objetivo: Esta escala visa avaliar a percepção dos alunos do terceiro ano dos cursos técnicos do IFFluminense Campus Maricá levando em consideração a qualidade dos cursos e as suas expectativas profissionais:

Instruções:

1-Leia cada afirmação com atenção:

Cada pergunta foi elaborada para entender sua opinião sobre aspectos do curso, como conteúdo, professores, infraestrutura, apoio, etc.

2- Escolha a opção que melhor representa sua opinião:

Para cada afirmação, marque apenas uma opção, de acordo com sua percepção:

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

3- Haverá duas questões discursivas:

Tente ser breve na resposta.

4- Seja honesto em suas respostas:

A sinceridade ao responder é fundamental. As informações coletadas serão tratadas de forma anônima e confidencial, e utilizadas como subsídios para refletir e propor melhorias nos cursos.

5- Responda a todas as perguntas:

É importante que você responda a todas as afirmações, mesmo que não tenha uma opinião forte sobre alguma delas. Se não tiver certeza, escolha a opção que mais se aproxima do que você pensa.

6- Finalização:

Após completar toda a escala, por favor, entregue o questionário ao responsável.

7- Agradecimento:

Agradecemos sinceramente por dedicar seu tempo para participar desta avaliação.



TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE



Atribuições do Técnico em Meio Ambiente:

- Coletar, armazenar e interpretar informações, dados e documentações ambientais.
- Auxiliar na elaboração, na análise de projetos, nos relatórios e estudos ambientais.
- Propor medidas para a minimização dos impactos e recuperação de ambientes já degradados.
- Executar sistemas de gestão ambiental.
- Organizar programas de educação ambiental com base no monitoramento, na correção e prevenção das atividades antrópicas, na conservação dos recursos naturais através de análises preventivas.
- Organizar redução, reuso e reciclagem de resíduos e/ou recursos utilizados em processos.
- Identificar os padrões de produção e consumo de energia.
- Realizar levantamentos ambientais.
- Operar sistemas de tratamento de poluentes e resíduos sólidos.
- Relacionar os sistemas econômicos e suas interações com o meio ambiente.
- Realizar e coordenar o sistema de coleta seletiva.
- Executar plano de ação e manejo de recursos naturais.
- Elaborar relatório periódico das atividades e modificações dos aspectos e impactos ambientais de um processo, indicando as consequências de modificações.
- Realizar ações de saúde ambiental nos territórios.
- Desenvolver tecnologias sociais ambientais.
- Promover ações de manejo ambiental.
- Avaliar e monitorar sistema de tratamento e abastecimento de água, bem como de esgotamento sanitário.
- Monitorar os indicadores de qualidade do ar atmosférico.
- Executar ações de controle e manejo da poluição.
- Realizar vistoria ambiental e sanitária.
- Realizar monitoramento ambiental.
- Elaborar diagnóstico das condições socioambientais, econômicas e culturais.
- Identificar e intervir nos problemas de saúde relacionados aos fatores de riscos ambientais do território com o propósito de contribuir para melhoria da qualidade de vida da população.
- Conhecer e utilizar sistemas de informação geográficas para uso em atividades de geoprocessamento no trabalho ambiental.
- Integrar ações da saúde do trabalhador com saúde ambiental.
- Conhecer e integrar o sistema de saneamento ambiental bem como sua relação com a saúde pública.
- Auditar sistemas de gestão ambiental.
- Atuar nas áreas de educação, proteção e recuperação ambientais

PARA ATUAÇÃO COMO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE, SÃO FUNDAMENTAIS:

- Conhecimentos das políticas públicas de Meio Ambiente e compreensão de sua atuação profissional frente às diretrizes, princípios e estrutura organizacional do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).
- Conhecimentos das políticas públicas de saúde e compreensão de sua atuação profissional frente às diretrizes, princípios e estrutura organizacional do Sistema Único de Saúde (SUS).
- Conhecimentos e saberes relacionados a processos de sustentabilidade, territorialização e monitoramento ambiental.
- Organização, responsabilidade, resolução de situações-problema, gestão de conflitos, trabalho em equipe de forma colaborativa, comunicação e ética profissional.
- Atualização e aperfeiçoamento profissional por meio da educação continuada.
- Visão abrangente e integrada dos tópicos ambientais (água, ar, solo, fauna e flora) e sua dinâmica.
- Orientação e controle de processos voltados às áreas de conservação, pesquisa, proteção e defesa ambiental.
- Atuar em equipes de gerenciamento ambiental de órgãos públicos e privados.

Infraestrutura necessária para o curso:

- Biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado
- Laboratório de informática com sistemas de informações geográficas, sistemas de desenho técnico e acesso à internet
- Equipamentos para trabalho de campo



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense
Campus Maricá

Visite o site para mais informações:

www.cnct.mec.gov.br

TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

Atribuições do Técnico em Edificações:

- Desenvolver projetos de arquitetura, estrutura, instalações elétricas e hidrossanitárias de até 80 m² usando meios físicos ou digitais.
- Elaborar orçamentos de obras e serviços.
- Planejar a execução dos serviços de construção e manutenção predial.
- Executar obras e serviços de construção e manutenção predial.
- Executar ensaios de materiais de construção, solos e controle tecnológico.
- Conduzir planos de qualidade da construção.
- Coordenar a execução de serviços de manutenção de equipamentos e instalações em edificações.

Infraestrutura necessária para o curso:

- Biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado
- Laboratório de informática com software para desenho de projetos e gerenciamento de obras
- Laboratórios para realização dos ensaios de materiais de construção e solos
- Laboratórios para desenho e planejamento de obras
- Laboratórios para simulação de obras e ambientes construídos
- Laboratório de técnicas construtivas
- Laboratório de topografia



PARA ATUAÇÃO COMO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES, SÃO FUNDAMENTAIS:

- Conhecimentos e saberes relacionados aos processos de planejamento e construção de edificações de modo a assegurar a saúde e a segurança dos trabalhadores e dos futuros ocupantes do imóvel.
- Conhecimentos e saberes relacionados à sustentabilidade do processo produtivo, às técnicas e processos de produção na construção civil, às normas técnicas.
- Habilidades e competências relacionadas à liderança de equipes, à solução de problemas técnicos e trabalhistas e à gestão de conflitos.

Escala de Percepção Discente dos Cursos Técnicos Integrados - EPDCTI IFFluminense *Campus Maricá*

Qual sua idade?

Qual foi o sexo atribuído no seu nascimento?

- Masculino
- Feminino

Em qual curso você está matriculado?

- Meio Ambiente
- Edificações

Como você se autodeclara em relação à cor/raça?

- Preto(a)
- Pardo(a)
- Branco(a)
- Amarelo(a)
- Indígena

O que ou quem mais o influenciou a escolher este curso?

- Identificação pessoal com o curso
- Influência da família
- Influência de amigos
- Prestígio e reputação da Instituição
- Localização geográfica da Instituição
- Perspectiva de mercado e empregabilidade
- Outro: _____



Avaliação da dimensão “Matriz Curricular”

1. Observo que os materiais didáticos do meu curso são coerentes com as disciplinas e contribuem para meu aprendizado.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

2. As disciplinas do eixo técnico utilizam uma variedade de métodos de ensino que favorecem o meu aprendizado.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

3. O curso técnico proporciona situações de aprendizagem em que teoria e prática estão integradas.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

4. As disciplinas do eixo técnico abordam uma diversidade de temas relevantes para a minha formação profissional.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

5. As disciplinas do eixo técnico se relacionam com outras matérias como português, matemática, biologia, entre outras, ajudando a entender melhor os conteúdos.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

6. Sinto que o curso promove uma formação que vai além do aspecto técnico, incluindo dimensões críticas e humanas.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

7. Sinto que as avaliações refletem de maneira adequada meu desempenho e conhecimento.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente



Avaliação da dimensão “Corpo Docente”

8. O ambiente criado pelos professores, em geral, favorece a participação e o diálogo com a turma.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

9. Em geral os professores estão disponíveis para ajudar os alunos em suas dificuldades acadêmicas, mesmo fora da sala de aula.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

10. Em geral os docentes promovem um ambiente aberto para que nós, alunos, expressemos nossas ideias.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

11. Em geral os métodos de ensino dos professores são claros e facilitam a compreensão dos conteúdos.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente



Avaliação da dimensão “Infraestrutura”

12.As salas de aula possuem infraestrutura adequada para as atividades do curso.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

13.Os laboratórios estão disponíveis e preparados para atender às demandas das disciplinas técnicas.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

14.Os equipamentos utilizados nas aulas e eventos funcionam adequadamente e atendem às necessidades pedagógicas.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

15.Os equipamentos de informática disponíveis exclusivamente para os alunos atendem às necessidades acadêmicas.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

16.Os veículos oficiais atendem às necessidades das atividades externas previstas no curso.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

17.A estrutura física e a disponibilidade do ginásio atendem às demandas dos estudantes.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

18.O espaço físico do refeitório e os equipamentos disponíveis, como geladeiras, estufas, micro-ondas e outros, atendem às necessidades dos estudantes.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

19.A biblioteca do campus possui espaço, funcionamento e um acervo que supre minhas necessidades.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente



Avaliação da dimensão “Suporte Institucional”

20. Sinto que a Direção Geral está disponível para ouvir e atender às demandas dos estudantes.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

21. A Direção de Ensino oferece suporte eficaz às necessidades dos alunos.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

22. O apoio da Direção de Administração contribui para o bom funcionamento da instituição.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

23. O Registro Acadêmico oferece suporte eficiente às demandas dos alunos.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

24. A Coordenação Técnico-Pedagógica do meu curso está sempre disponível quando solicito ajuda.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente



Avaliação da dimensão “Políticas de Atendimento ao Discente”

25. Sinto que o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) está disponível e acessível para atender às demandas dos estudantes.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

26. As políticas de bem-estar psicológico (por exemplo, grupos de apoio, atividades de prevenção à ansiedade, palestras sobre saúde mental, rodas de conversa sobre temas relevantes, campanhas de conscientização e programas de acolhimento) contribuem para um ambiente acadêmico saudável.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

27. A instituição promove ações para prevenir diferentes tipos de violência no campus (por exemplo, agressões físicas, bullying, racismo e discriminação por gênero ou orientação sexual).

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente



Avaliação da dimensão “Expectativas Profissionais”

28. As atividades que simulam situações reais contribuem significativamente para minha formação profissional.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

29. O curso técnico me ajuda a desenvolver consciência sobre o papel e os deveres de um profissional da área.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

30. O curso oferece um panorama bem consolidado sobre como estão as exigências do mercado de trabalho referente ao meu curso técnico.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

31. Acredito que terei boas oportunidades de emprego na área técnica em que estou me formando.

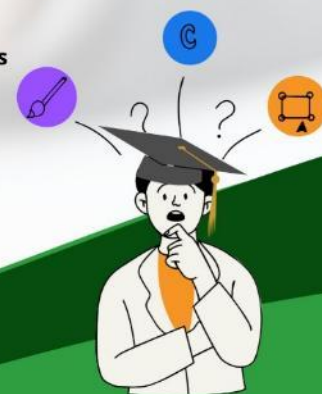
- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

32. A profissão técnica que escolhi possui prestígio e relevância no mercado de trabalho.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

33. O curso técnico no campus Maricá do IFFluminense ampliou minhas perspectivas de crescimento profissional.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente



34. Antes de ingressar, eu acreditava que o curso contribuiria significativamente para meu futuro profissional.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

35. O curso foi capaz de me situar quanto à realidade salarial relacionadas ao meu curso técnico.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

36. Minhas expectativas salariais em relação à área técnica são positivas.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

37. Atualmente, mantenho boas expectativas em relação ao curso técnico que estou realizando.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

38. Considero que a formação técnica que estou recebendo será fundamental para alcançar as metas profissionais que tracei para os próximos 5 anos.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

39. Tenho interesse em ingressar no ensino superior em um curso relacionado à área técnica que estou concluindo.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente



40. Optar pelo curso técnico integrado, em vez do ensino médio regular, fortaleceu minhas expectativas quanto à inserção no mundo do trabalho.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

41. Durante o curso técnico, sou incentivado(a) a buscar estágios e participar de projetos que contribuam para minha formação profissional.

- Discordo totalmente
- Discordo em partes
- Nem concordo/ nem discordo
- Concordo em partes
- Concordo totalmente

42. Quais são, na sua opinião, os principais pontos positivos de fazer um curso técnico integrado ao ensino médio para sua futura vida profissional?

Avaliação da dimensão “Sugestões e Avaliação Geral”

43 . Em poucas palavras, diga o que a Instituição poderia fazer para melhorar a qualidade da sua formação profissional?

44 . Em uma escala de 0 a 10, o quão você está satisfeito com a qualidade do curso técnico que você escolheu?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muito Insatisfatório		Insatisfatório		Regular Aceitável		Satisfatório		Muito Satisfatório	



Você tem algum tipo de vínculo empregatício?

- Sim
- Não
- Prefiro não responder

Qual a renda mensal da sua família?

- Menos de R\$ 1.000
- R\$ 1.000 a R\$ 2.000
- R\$ 2.001 a R\$ 3.000
- R\$ 3.001 a R\$ 4.000
- R\$ 4.001 a R\$ 5.000
- R\$ 5.001 a R\$ 6.000
- R\$ 6.001 a R\$ 7.000
- Mais de R\$ 7.000
- Não sei / Prefiro não responder

Qual a profissão do seu pai ?

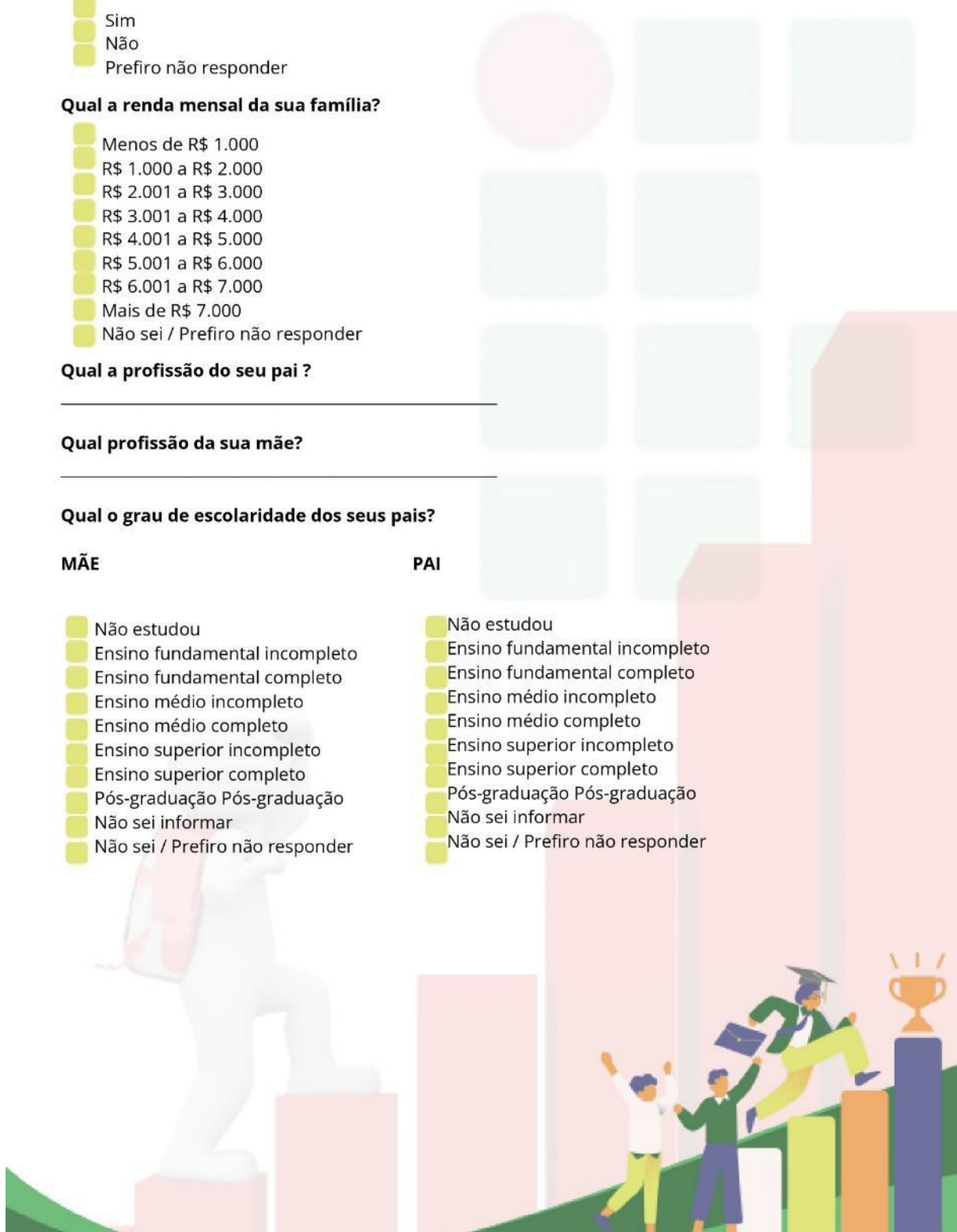
Qual profissão da sua mãe?

Qual o grau de escolaridade dos seus pais?**MÃE**

- Não estudou
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação Pós-graduação
- Não sei informar
- Não sei / Prefiro não responder

PAI

- Não estudou
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação Pós-graduação
- Não sei informar
- Não sei / Prefiro não responder





<https://www.instagram.com/iffmarica/>



<https://www.facebook.com/iffmarica/>



portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica

**INSTITUTO
FEDERAL**
Fluminense

Campus
Maricá