

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NÁDYA CHRISTINA GUIMARÃES DUTRA

**CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FUNDAMENTA A INTEGRAÇÃO ENTRE
ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DO MARANHÃO**

SÃO LUÍS
2020

NÁDYA CHRISTINA GUIMARÃES DUTRA

**CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FUNDAMENTA A INTEGRAÇÃO ENTRE
ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr.^a Francisca das Chagas Silva Lima

SÃO LUÍS

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Dutra, Nádyá Christina Guimarães.

Concepção de formação que fundamenta a integração entre ensino médio e educação profissional na rede pública estadual do maranhão / Nádyá Christina Guimarães Dutra,xxxxxx xxxxx. - 2020.

153 p.

Orientador(a): Francisca das Chagas Silva Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Ensino Médio. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Formação Integral. 4. Trabalho. I. Lima, Francisca das Chagas Silva. II. xxxxx, xxxxx. III. Título.

NÁDYA CHRISTINA GUIMARÃES DUTRA

**CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FUNDAMENTA A INTEGRAÇÃO ENTRE
ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão –
PPGE/UFMA, como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr.^a Francisca das Chagas Silva Lima

Aprovada em __/__/__

Banca Examinadora:

Francisca das Chagas Silva Lima (Orientadora) - UFMA

Lucinete Marques Lima (Avaliadora Interna) - UFMA

José Henrique Paim Fernandes (Avaliadora Externa) – FGV

Maria José Pires Barros Cardozo (Suplente) – UFMA

SÃO LUÍS

2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono de toda Ciência, Sabedoria e Poder que me constituiu e me oportunizou o amor pelo conhecimento. Aos meus pais, o piauiense José de Arimatea Vieira Dutra, motorista, trabalhador brasileiro e portado de sonhos infinitos, um amante e autodidata da geopolítica e Arilda de Fátima Guimarães Dutra, professora formada na Escola Normal de São Luís, corajosa filha de um pescador e de uma dona de casa, moradores lá do vibrante bairro da Madre Deus. E minha gratidão a eles, vovó Creuza e vovô Naná, referência de valores e de fé pra toda vida.

Agradeço às queridas irmãs, Eliane, Adriana, Marília, Suzana e Roseane, fonte de carinho, laço de respeito e convivência de partilha valorosa, seja de alegria, seja de dores; ao meu irmão Junior, vínculo Divino que só engrandece minha história; aos/às amados/as sobrinhos/as, prolongamento da nossa existência e motivo de tantas alegrias. Agradeço ainda à madrinha Alcenira, fortalecimento da nossa criação, colaboradora dos nossos sonhos e sorriso vibrante que por tantos anos ecoou em nosso lar.

Meu agradecimento afetuoso ao Professor Marcell Costa Ferreira, parceiro de treze anos e de uma construção para a vida inteira, incentivador e apoiador desse sonho, desse trabalho.

Gratidão também aos parceiros e parceiras de caminhada laboral, amantes da educação e lutadores por uma educação pública de qualidade social entre os quais destaco Francisca Passos, mulher batalhadora, pedagoga autenticamente comprometida e parceria sensível e afetuosa de todas as horas.

Não posso deixar de mencionar meus amigos e minhas amigas (que bom que são tantos e tantas), incentivadores, fraternais, amorosos; de vários cantos; por uniões as mais diversas: por meio do trabalho, por meio da dança, por intermédio da fé; advindos da relação dos estudos, enfim. Porém, sempre verdadeiros e valiosos, cada um e cada uma, com suas singularidades e modos de expressar amor.

Meu agradecimento à minha orientadora Profa. Dra. Francisca Lima, uma referência, uma inspiração, uma condução sempre respeitosa e à Profa. Dra. Lucinete Marques, pela partilha das boas discussões e incentivo para seguirmos sempre em frente, colaborando e aprendendo com a Academia.

Por fim, agradeço aos participantes e colaboradores desta pesquisa pela disponibilidade e atenção dada à investigação, dentre os quais destaco a gestão escolar do campo empírico, sempre atenciosa, solícita e entendedora da colaboração das pesquisas em educação para o processo de construção e aprimoramento das práticas pedagógicas e da política pública para a área.

Não te mandei eu? Sê forte e corajoso;
não temas, nem te espantes, porque o
SENHOR, teu Deus, é contigo por
onde quer que andares.

(Josué 1:9).

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar a concepção de formação que orienta a Proposta Pedagógica das escolas públicas maranhenses de ensino médio integrado, por meio da percepção de gestores, docentes e estudantes. A pesquisa em questão tem por título “Concepção de formação que fundamenta a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional na Rede Pública Estadual do Maranhão”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – nível de Mestrado, da Universidade Federal do Maranhão e insere-se na linha de pesquisa História, Políticas Educacionais e Formação Humana. Como procedimentos metodológicos utilizou-se a pesquisa bibliográfica para subsidiar o aprofundamento sobre objeto da pesquisa e a análise de dados, notadamente, com aporte nos escritos de Karl Marx (2001), Antonio Gramsci (1981), Gaudêncio Frigotto (2005), Maria Ciavatta (2011), Otaíza Romanelli (2014), Dermeval Saviani (1994), Marise Ramos (2017), Acácia Kuenzer (2010), Jaqueline Moll (2010). Por meio da pesquisa documental, encontramos suporte nas legislações, programas e propostas relacionadas ao objeto, como a Lei nº 9.394 de 1996, a Lei nº 13.415 e Proposta Pedagógica para as escolas integradas da rede pública maranhense. Através da pesquisa de campo buscamos coletar dados mediante os seguintes instrumentos: entrevista semi-estruturada aplicada juntos aos gestores escolares e docentes e questionário aos estudantes da primeira e terceira série do ensino médio. Dessa forma, discorre-se sobre os conceitos que fundamentam a integração entre o ensino médio e o profissionalizante no Brasil, bem como a relação entre trabalho e educação e a concepção de formação integral. Apresenta-se os resultados das análises sobre o entendimento dos gestores, docentes e discentes em relação à Proposta Pedagógica de ensino médio integrado vivenciada no campo empírico. Concluimos que a concepção de integração que orienta o modelo operacionalizado não tem uma relação orgânica com as práticas pedagógicas, estabelecendo-se uma compreensão onde a formação para o mundo do trabalho é uma alternativa dentro do currículo e não a base para a promoção da formação integral que se objetiva na proposta de ensino.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino Médio Integrado. Trabalho. Formação. Formação Integral.

ABSTRACT

This research proposes to analyze the concept of training that guides the Pedagogical Proposal of Maranhão's public schools of integrated high school, through the perception of managers, teachers and students. The research in question has the title "Conception of formation that bases the integration between High School and Professional Education in the State Public Network of Maranhão", carried out within the scope of the Postgraduate Program in Education - Master's level, of the Federal University of Maranhão and falls within the line of research History, Educational Policies and Human Formation. As methodological procedures, bibliographic research was used to support the deepening of the research object and data analysis, notably with input from the writings of Karl Marx (2001), Antonio Gramsci (1981), Gaudêncio Frigotto (2005), Maria Ciavatta (2011), Otaíza Romanelli (2014), Dermeval Saviani (1994), Marise Ramos (2017), Acácia Kuenzer (2010), Jaqueline Moll (2010). Through documentary research, we find support in legislation, programs and proposals related to the object, such as Law No. 9,394 of 1996, Law No. 13,415 and Pedagogical Proposal for integrated schools in the public network of Maranhão. Through field research we seek to collect data using the following instruments: semi-structured interview applied together with school managers and teachers and questionnaire to students in the first and third grades of high school. Thus, it discusses the concepts that underlie the integration between high school and professional education in Brazil, as well as the relationship between work and education and the concept of comprehensive training. The results of the analyzes on the understanding of managers, teachers and students in relation to the Pedagogical Proposal of integrated high school experienced in the empirical field are presented. We conclude that the concept of integration that guides the operational model does not have an organic relationship with pedagogical practices, establishing an understanding where training for the world of work is an alternative within the curriculum and not the basis for the promotion of comprehensive training that is objective in the teaching proposal.

Keywords: High School. Integrated High School. Job. Formation. Integral Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura do Novo Ensino Médio	79
Figura 2 - Modelo da Escola da Escolha.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Equipe Gestora	28
Quadro 2 - Equipe Pedagógica	29
Quadro 3 - Número de Estudantes e Docentes 2019.....	29
Quadro 4 - Relação Preliminar de Entrevistados	30
Quadro 5 - Decretos Leis da Reforma Capanema	59
Quadro 6 - Taxa de analfabetismo (% nas faixas que o IBGE afere).....	81
Quadro 7 - Taxas de escolarização por níveis de escolaridade (%).	81
Quadro 8 - Quantidade de Matrículas por Curso Técnico	95
Quadro 9 - Distribuição da Carga Horária por Curso Técnico	97
Quadro 10 - Organização da carga horária - Docentes.....	105
Quadro 11 - Coordenadores de Área BNCC	107
Quadro 12 - Componentes Curriculares da BNCC e Docentes da Unidade A.	108
Quadro 13 - Coordenações de Curso Técnico	109
Quadro 14 - Componentes Curriculares da BNCC e Docentes da Unidade. ...	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Análise da Meta 03 do Plano Nacional de Educação	73
Gráfico 2 - Análise da Meta 11 do Plano Nacional de Educação	74
Gráfico 3 - Distribuição da carga horária total/parte do currículo	113
Gráfico 4 – Distribuição da carga horária total/parte do currículo.....	113
Gráfico 5 - Concepção da Proposta Pedagógica e Ensino Integrado	116
Gráfico 6 - Expectativa dos Discentes.....	116
Gráfico 7 - Motivação dos discentes da Unidade A para a definição da escola	123
Gráfico 8 - Conhecimento da Proposta Pedagógica	124
Gráfico 9 - Atendimento às necessidades e expectativas dos estudantes	126
Gráfico 10 - Avaliação do Modelo	128

LISTA DE SIGLAS

ALUMAR - Consórcio de Alumínio do Maranhão

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC - EM – Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão do Jovem

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e Emprego

SECTI – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Maranhão

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	31
2.1 A relação trabalho e educação no Brasil	35
2.2 Formação integral e integrada: pressupostos para a formação dos estudantes	49
3 A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	55
4 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRADA CONTEMPLADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PESQUISADA	80
4.1 Concepção de formação que orienta a integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional	83
4.2 A formação integrada	95
4.2.2 Percepção dos Docentes	103
4.2.3 Percepção dos Discentes	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A	142
APÊNDICE B	144
APÊNDICE C	146
ANEXO A	149
ANEXO B	151
ANEXO C	152
ANEXO D	153
ANEXO E	154

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre figurou nas reflexões mais densas sobre o desenvolvimento da humanidade e, com o surgimento dos Estados, passou a compor estrategicamente a organização das políticas públicas (LIMA; LIMA; CARDOZO, 2013). Entre os séculos XVIII e XIX, as teorias e discussões sobre educação, formal ou não, apontaram para a formação integral do homem como a principal finalidade do ato de educar. Isso diz respeito a consideração das dimensões da ciência e do mundo do trabalho no processo formativo, ou seja, o pensar e o fazer como aspectos interdependentes e indissociáveis no desenvolvimento do cidadão livre e autônomo.

O percurso mostra, contudo, uma gama de propósitos e dificuldades que impediram que a educação integral fosse concretizada através do poder do Estado, não obstante as legislações e projetos de formação estivessem imbuídos dos seus conceitos.

Nesse sentido, o cerne da questão sobre educação e formação esteve, sobretudo, na intencionalidade política sobre a formação das massas que acessaram o serviço público educacional no decorrer da história, ou seja, na educação da classe trabalhadora. Isso coloca, portanto, o tema do trabalho e educação no meio de contradições entre as concepções defendidas e adotadas pelo Estado e a formação praticada e pretendida nas instituições.

Desta feita, essa discussão segue central na construção e implementação de programas e projetos educacionais no Brasil, carecendo de um debate contínuo sobre a dualidade e as discontinuidades que acompanharam a organização da Educação Básica no país. Assim, seguir elevando os conceitos de trabalho e educação e a efetivação da organicidade entre ambos é um caminho para prosseguir-se vislumbrando uma formação do pleno desenvolvimento para todos, conforme garantido no texto constitucional brasileiro de 1988.

Nessa visão, o trabalho é o meio pelo qual o ser humano se transforma, transforma a natureza e se relaciona com outros homens para a produção da sua própria existência. Ou seja, “o trabalho não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser se humaniza, se cria, se expande em conhecimento” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 02).

No percurso de organização das sociedades temos um intenso processo de modificação da relação do homem com o trabalho, que saiu dessa condição de práxis humana ontológica e entrou na perspectiva da dominação dos detentores dos meios de produção sobre aqueles que colocavam à disposição sua força de trabalho para a subsistência. Daí se estabeleceu uma marcante dicotomia onde se acomodaram visões e experiências de trabalho, sob a perspectiva do regime capitalista, o que foi refletindo nos diversos campos da sociedade, bem como na ação do poder público.

Houve, assim, uma desarmonização entre o homem e sua atividade laboral no que concerne à ordem ontológica supracitada, pois o trabalho passou a refletir a exploração da força física, pelos detentores dos meios de produção, daqueles que buscavam a sobrevivência:

[...] se olharmos para a história e a sociedade, veremos que o trabalho não é mais feito, juntamente com outros homens, pela necessidade de apropriação da natureza externa, veremos que não é mais realizado pela necessidade de objetivar a própria humanidade, as próprias ideias e projetos, na matéria-prima. O que vemos é que o homem trabalha na pura subsistência [...] ele é mutilado em sua criatividade e humanidade (REALE, 1991, p. 193).

Na história da educação brasileira essa trajetória foi reeditada. A ideia de formação relacionada ao trabalho traduziu uma educação dual. A formação foi organizada, de modo dividido, entre aqueles que geririam as forças ou comporiam os meios intelectuais e os demais que empregariam a força para mover o capital e gerar riqueza para o país.

Consequentemente, ainda hoje, discute-se nas academias, dentro do movimento social, e mesmo nas redes de educação, sobre essa dualidade que segue se colocando quando são planejados espaço de oferta com a educação profissional articulada à formação geral para o estudante brasileiro. Podemos afirmar, que esse movimento é fruto de um histórico marcado pela fragilidade na construção e operacionalização do projeto de educação nacional, notadamente quando se chega à formação da juventude, ou seja, conforme definição da educação básica nacional, nas últimas séries da escolarização, na etapa do ensino médio.

Assim, voltando nosso olhar para a concepção do ensino médio na história da educação, de um modo geral, as dimensões da formação geral e qualificação para o trabalho caminharam de modo isolado, pois mesmo quando concebidas e

normatizadas com vistas à articulação, a primeira contemplava um conceito de formação mais abrangente, ao passo que a segunda consistia em uma formação mais restrita em conhecimentos, portanto, como finalidades que não dialogaram entre si.

No Brasil as transformações sociais conduzidas pelo processo de globalização econômica, associado às práticas neoliberais, reforçaram a relação da educação com a economia, determinando o desenho da política educacional do país. Isso manteve permanentemente em debate o local da formação integral através da educação escolar básica, pretendida nas normas e ratificada nos discursos oficiais.

Essa conjuntura coloca ao Estado o desafio de discutir e garantir o direito dos cidadãos de acesso ao conhecimento e à cultura construídos pela humanidade, promovendo a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida (RAMOS, 2010) em contraponto a uma educação dualista, que reproduz a sociedade de classes, e que direciona os mais pobres para um emprego imediato, consoante às necessidades e expectativas do mercado.

Com efeito, essa é uma questão que segue na contemporaneidade no centro da reflexão sobre as finalidades da educação básica. Outrora, essa reflexão foi fomentada pela criação das Escolas de Aprendizizes Artífices¹, do início do século XX, hoje é motivada pelas recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996.

Nessa consideração, temos uma construção frágil da política de formação da juventude no país, bem como esvaziado o conceito de formação integral. Depreende-se, assim, que ainda não é ofertada aos sujeitos do ensino médio uma formação integral, o que compromete a promoção do pleno desenvolvimento, da construção para a cidadania e da inserção jovem no mundo do trabalho, conforme determina a Constituição de 1988 no Art. 205; redação reiterada pela LDB, considerando que o objetivo dessa etapa da educação básica é: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

¹ Escolas destinadas ao ensino profissional primário gratuito criadas no ano de 1909 através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, na gestão do Presidente Nilo Peçanha.

Articular essas finalidades à concepção de formação integral e às particularidades inerentes à juventude brasileira segue como desafio para o ensino médio, tendo em vista que ele comporta um movimento que extrapola o âmbito pedagógico e desemboca no diálogo das políticas educacionais com as diversas políticas públicas, em especial a econômica.

No Estado do Maranhão, a implantação do ensino médio articulado à educação profissional na rede pública estadual tem registro no ano de 2006 com um projeto contemplava uma proposta formativa que visava superar a dualidade entre formação geral e formação profissional, pautada na necessidade de uma formação integral e emancipatória. Tal proposta figurou como uma nova visão e possibilidade de formação dos jovens na pauta da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC, 2006).

Conforme Maciel (2011, p. 85),

A justificativa do governo maranhense para implantação do Ensino Médio Integrado foi a de que os homens despertaram para a importância da educação como necessidade proeminente para viverem com plenitude, como cidadãos envolvidos na sociedade. Também o fato das transformações tecnológicas que permeiam o mundo atual apontarem para mudanças tanto na estrutura, quanto na dinâmica do mercado de trabalho [...].

Além dessas visões mais amplas apontadas por Maciel (2011), temos também como influência para a concepção desse projeto de ensino médio integrado o contexto do final dos anos noventa e primeira década dos anos dois mil com estabelecimento de grandes empresas como a Vale S/A e o Consórcio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR), movimentando a oferta de cursos técnicos no Estado, tanto pelo setor público quanto pelas instituições privadas.

Contudo, a implementação das escolas de ensino médio integrado a partir dessa iniciativa que começou com o projeto do ano de dois e seis não ganhou escala, bem como não se estabeleceu como uma política, sendo retomada a proposta de implantação de integração no ano de dois mil e quinze com a criação de escolas para a oferta do ensino médio integrado e também em tempo integral.

Levando em consideração esse histórico brevemente pontuado e as possíveis questões que determinaram a opção pela concepção de ensino médio articulado à profissionalização adotada atualmente no Estado, o foco da presente pesquisa de mestrado é o de investigar a concepção de integração entre ensino

médio e educação técnica e profissional na proposta pedagógica das escolas integradas e em tempo integral da rede pública estadual do Maranhão. Destarte, propomos como problemas de investigação: Qual a concepção de formação contemplada na proposta pedagógica das escolas de ensino médio integrado da rede pública estaduais? Qual é a percepção dos participantes da pesquisa sobre a formação ofertada? Há correspondência entre a concepção de formação contemplada na proposta pedagógica e aquela apontada pelos participantes da pesquisa?

O objetivo geral da pesquisa consiste em “analisar a concepção de formação que fundamenta a integração entre ensino médio e educação profissional na proposta pedagógica das escolas de ensino médio integrado e tempo integral da rede pública estadual do Maranhão”. De modo específico propomos refletir sobre a constituição histórica do ensino médio e da educação profissional na história da educação brasileira; identificar a articulação da concepção de formação contemplada na proposta pedagógica das escolas integradas com a da base legal; analisar os princípios de integração que orientam tal proposta pedagógica; avaliar a relação entre a formação propedêutica e profissionalizante contida na proposta pedagógica; identificar a percepção dos participantes da pesquisa sobre a concepção de formação da instituição.

A minha relação com a temática decorre da formação em pedagogia e da experiência como gestora escolar da rede pública. Essa vivência permitiu conhecer a problemática enfrentada por gestores, professores e alunos na condução do percurso formativo, repercutindo na ampliação do nosso interesse em aprofundar os conhecimentos sobre os problemas vivenciados pela escola, além de identificar a necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre Políticas Públicas para a Educação Básica. Destaca-se ainda como motivador da realização da presente pesquisa a experiência pessoal em cargos de gestão pública em âmbito estadual por mais de três anos, o que reforçou o nosso compromisso social e político com as questões da educação em especial com o ensino médio seu processo de concepção, além da compreensão sobre a necessidade de construção e implementação da política de ensino médio integrado à educação profissional, observando as questões que determinaram as várias elaborações em torno formação da juventude.

A pertinência social reside nesse ponto, posto que é mister que a educação tenha como premissa sua condição de direito fundamental inalienável que vai no percurso da história revelando necessidades inerentes a cada tempo e beneficiário. No caso da formação articulada à profissionalização técnica de nível médio, há que se ressaltar o compromisso de oportunizar aos jovens o acesso à ciência, à cultura, à tecnologia, bem como a compreensão sobre o mundo trabalho com vistas à construção da cidadania e dignidade plenas.

Já sobre a pertinência científica, destacamos as reflexões gerais e estudos de campo sobre os desafios na oferta de ensino médio integrado à educação profissional no contexto das demandas dos estudantes do século XXI; de igual modo, a possibilidade de colaboração nos debates, que se mantém, sobre um ensino médio dualista e a importância da quebra de paradigma através da elaboração de políticas públicas exequíveis para a educação básica, que traduzam os interesses e necessidades educacionais da classe.

A pesquisa em educação é, por tudo isso, permeada por situações instigantes dada sua relação intrínseca com a dinâmica social e seus atores, que estão em constantes transformações por meio da sua interação com a realidade material e histórica. Diante disso, a área educacional precisa realizar estudos, pesquisas, debate e discussões, que extrapolem o senso comum e o imediatismo na resolução de problemas, com vistas a contribuir com a construção de conceitos e concepções de formação que tenham organicidade junto às práticas pedagógicas nas escolas e salas de aulas e que promovam a formação humana, o que deve ser feito a partir da reflexão da realidade aparente, partindo do empírico, para se chegar a uma compreensão mais elaborada do que há de essencial.

Nessa compreensão, esta pesquisa busca, a partir de um referencial teórico-metodológico, o materialismo histórico e dialético, analisar os diferentes dados da realidade relacionados ao objeto de estudo em questão. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, especificamente como um estudo de caso.

O enfoque qualitativo, segundo Sampieri (2013, p.34),

utiliza a coleta de dados sem mediação numérica para descobrir ou aprimorar perguntas da pesquisa no processo de interpretação; o autor também esclarece que as pesquisas qualitativas se baseiam mais em uma lógica e um processo

indutivo (explorar e descrever, e depois gerar perspectivas teóricas). Vão do geral ao particular.

Por conseguinte, caracterizado como de abordagem qualitativa, o estudo de caso, conforme André (1984, p. 52),

pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo.

Conforme as explanações acima, apreende-se que o enfoque qualitativo admite o movimento dos problemas e hipóteses levantadas sobre o objeto, considerando a dinâmica social na qual se insere. Além disso, admite um processo de indagação flexível, que Sampieri (2013) chamou de *holístico*, observando o fato dele considerar o todo do objeto cuidando de não incorrer na redução ao estudo de suas partes.

Sobre o materialismo histórico e dialético, a construção da teoria crítica de Marx sobre a economia e a sociedade capitalista revelou/considerou, em determinados momentos, a questão da educação como componente importante das discussões desenvolvidas sobre a sociedade classes.

De acordo com os estudos em Marx, a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento e a materialista histórica trata da organização dos homens na sociedade através da história (WACHOWICH, 2001). O enfoque marxista pretende, assim, que a realidade seja considerada como totalidade concreta e para tanto faz uso de categorias como *totalidade*, *práxis*, *contradição*, *mediação*, *movimento* entre outras. Vale destacar sobre a *totalidade* que ela não compreende uma apreensão plena de todos os fatos e aspectos concernentes a um objeto, mas sim uma totalidade que é sempre parte do que é, de fato, o todo estruturado e que segue em desenvolvimento.

O método materialista histórico e dialético caracteriza-se como uma proposta de reflexão ampliada, por meio da visualização do homem dentro das contradições sociais em vive. No que tange à educação, instiga-nos a um questionamento salutar sobre práticas pedagógicas na formação da classe trabalhadora: propomo-nos a formar o homem numa concepção integral ou conduzi-lo à alienação e reprodução do *status quo* da sociedade capitalista? Por este exemplo, destacamos a necessidade das pesquisas em educação, orientadas por diferentes paradigmas, incluindo o materialismo histórico e

dialético, a condução cautelosa da objetividade e das generalizações, a fim de não comprometer o aprofundamento das discussões para, assim, apreender o momento histórico, os desdobramentos e as perspectivas de construção do objeto.

Segundo Forquin (1995), na área da educação, pesquisas macrossociológicas com análises amplas e generalistas por muito tempo tiveram certo domínio no campo acadêmico. Contudo, as hipóteses levantadas nestas pesquisas apontavam para a necessidade de desdobramentos que buscassem explicações emergentes do cotidiano, das relações interpessoais, considerando as expectativas dos sujeitos envolvidos em seu contexto histórico.

Neste particular, reconhecendo a contribuição do materialismo histórico e dialético nas pesquisas em educação, pois trazendo, por exemplo, as categorias da *totalidade, trabalho, práxis, hegemonia, movimento e contradição*, faz um caminho que transpõe o empírico descrito por meio de uma análise da realidade que tem como base o percurso histórico do objeto de estudo. Além disso, visa refletir de modo consistente as questões atinentes a esse objeto no contexto social que tem como modelo econômico o capitalismo.

Triviños (1987) sublinha que as pesquisas da área educacional na linha teórica e metodológica do materialismo histórico e dialético devem considerar: No âmbito do materialismo dialético “a concepção dialética da realidade natural e social do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” (p. 73) e no campo do materialismo histórico, a clareza sobre os conceitos de “estrutura das formações socioeconômicas, modos de produção, força e relação de produção, classe social, história da sociedade como sucessão das formações socioeconômicas” (p. 73), entre outros.

Feitas tais definições, passamos a discorrer sobre o campo empírico da pesquisa: uma escola de ensino médio em tempo integral e integrada à educação profissional da Rede Pública Estadual do Maranhão. A criação das escolas com esse modelo ocorreu em janeiro de 2015, compondo a estrutura da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Maranhão (SECTI), e tiveram organização administrativa definida pela Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015. Com a Lei nº 11.000, de 02 de abril de 2019, as escolas profissionalizantes passaram a ter vínculo junto Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Entre

2015 e 2019, 13 (treze) unidades com oferta de ensino médio integrado e em tempo integral foram abertas.

A escolha por esse objeto, se dá pela compreensão de que garantir a educação para o pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e formação para o mundo do trabalho em escolas que articulam a formação geral à educação profissional passa pela construção de um projeto pedagógico orientado para a formação integral do homem. Sendo assim, os princípios que fundamentam a integração entre trabalho e educação devem observar conceitos e concepções do trabalho como princípio educativo, sem negar o objetivo da profissionalização em nível médio.

Essa questão percorreu toda a história da educação brasileira. A negação do trabalho como *práxis* educativa contribuiu para o estabelecimento de uma escola dualista e representativa da divisão de classes, bem como favoreceu para a fragilização da construção das políticas de formação da juventude na educação básica, ou seja, na oferta do ensino médio.

Esse percurso deixou suas marcas nas concepções diversas sobre as finalidades e objetivos para o ensino nos anos finais da educação básica que revelam desafios frente às exigências do mundo capitalista do século XXI, dentre eles o modo de conceber nas propostas e projetos pedagógicos a articulação entre trabalho e educação.

Sendo assim, é oportuno observar as concepções de integração entre trabalho e educação no modelo de escolas integradas e em tempo integral que compõe a atual política de educação para o ensino médio no Estado do Maranhão, isso porque está posto no escopo de tal política a uma oportunidade de revisitar a história, os conceitos e garantir a oferta de uma formação para o trabalho alinhada aos preceitos de uma formação humana integral.

Portanto, fica definido o campo empírico e apresentado o referencial teórico e metodológico para alcançarmos os objetivos dessa pesquisa. Apresentamos em seguida o desenho da proposta metodológica que contempla os seguintes desdobramentos: aprofundamento do referencial teórico, análise documental e realização de entrevistas.

Para a compreensão do objeto deste estudo será feito um aprofundamento teórico buscando referências atuais e crítico-reflexivas em torno das políticas educacionais de formação integral do ser humano, nas quais devem se inserir as

propostas de ensino médio integrado à educação profissional, bem como examinaremos os amparos legais elaborados nas últimas décadas para os anos finais da educação básica no Brasil.

O referencial teórico da pesquisa está estruturado nas seguintes seções e subseções: Conceitos que fundamentam a integração entre o ensino médio e a educação profissional – Questões sobre a relação educação, trabalho e emprego e o percurso de escolarização da classe trabalhadora no Brasil e Formação integral e integrada no ensino médio: possibilidades para um pleno desenvolvimento e ingresso no mercado de trabalho – e O ensino médio e a educação profissional na legislação educacional brasileira – Marcos legais do ensino médio e da educação profissional no Brasil: da década de 1930 à nova lei do ensino médio.

Trazer a reflexão sobre os diversos conceitos que fundamentam a integração entre o ensino médio e a educação profissional servirá para orientar a análise a ser realizada no estudo proposto, considerando que tal aprofundamento revelará as abordagens do tema trabalho na perspectiva do ensino, chegando às concepções que determinam sua oferta pelo poder público.

Sublinhamos, ainda, que recorrer ao percurso do ensino médio na história da educação brasileira é importante para identificarmos as diferentes concepções existentes sobre essa etapa no processo de definição por sua obrigatoriedade para a escolarização e, do mesmo modo, para compreendermos as motivações que levarão à sua articulação ou não correspondência com a educação profissional ao longo do tempo, destacando os avanços e retrocessos registrados nessa trajetória até os dias atuais.

Outro elemento que se revela para aprofundamento teórico é a questão do tempo garantido pelo poder público para a formação do jovem. Nesse aspecto, a política educacional contemporânea traz o tempo integral como possibilidade para uma educação mais abrangente e com mais aprendizagens aos estudantes. Contudo, cabe-nos, nesse sentido, retomar o que coloca Arroyo (1988, p. 5) em *Direito ao tempo na Escola*:

o que se pensar quando se propõe uma escola pública em tempo integral? e, corroborando com nossa perspectiva de estudo, o autor completa afirmando que é impossível entender as proposta de tempo integral, sem entender a história das propostas de

tempo integral, sua concepção do social, do trabalho, da cultura, do adulto e da criança, das relações entre as classes.

Desta feita, no estudo em questão consta uma inter-relação entre os elementos da história, as teorias pedagógicas atuais sobre o ensino básico e a profissionalização em nível médio e as concepções político-pedagógicas que determinaram a relação entre trabalho e educação a partir da década de 1930 no Brasil. Assim, pretende-se chegar à compreensão do contexto de surgimento das escolas de ensino médio integradas e em tempo integral no Maranhão, como também ter elementos para refletir sobre a proposta pedagógica implementada nas instituições que compõe a pesquisa.

Prosseguindo com o desenho da proposta metodológica, trazendo a fala de Nogueira (2008) para explicar em que consiste uma análise documental e sua relevância para a pesquisa em educação. Ele pontua:

A análise documental, para alguns autores, em muito se assemelha à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se desta basicamente pela natureza das fontes que as caracterizam (Gil, 1999, p. 66). Pádua (1997) define este tipo de pesquisa como sendo aquele desenvolvido a partir de documentos considerados cientificamente autênticos (não-fraudados), sejam eles contemporâneos ou históricos (p. 63).

Os documentos são apontados por Lüdke e André (1986) como uma poderosa e “natural” fonte de informação. As autoras afirmam que estes “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39).

Tais compreensões auxiliam o presente estudo que pretende analisar a concepção de formação que fundamenta a integração entre ensino médio e educação profissional presente na proposta pedagógica das escolas integradas e em tempo integral da rede pública estadual do Maranhão.

A proposta pedagógica é um documento-base que reúne as diretrizes para a organização teórico-prática no ambiente escolar, indo do macro, ou seja, ratificando o tanto o projeto político presente na opção por determinados modelos institucionais como apresentando as sustentações teóricas e as diretrizes que nortearão as práticas pedagógicas no dia a dia das escolas. Sendo assim, é para a instituição um meio para fazer o percurso pedagógico, mas também se configura como instrumento passível de aprimoramento a partir das reflexões vindas das

experiências acumuladas e da dinâmica próprias do ambiente escolar nos seus diversos contextos e particularidades. A esse respeito Kramer (1997) explana:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar [...]. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui [...]. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (p. 19).

Desta feita, compreende-se que a análise da proposta pedagógica que estrutura hoje as escolas de ensino médio integrado no Maranhão oferecerá elementos para uma análise dos diversos fatores que foram primordiais para a sua criação e definição do modelo implantado, seja no âmbito da gestão, do currículo ou mesmo das práticas docentes.

Especificamente o documento em questão está organizado em 18 tópicos que contemplam desde a contextualização do ensino médio no Maranhão até os fundamentos e métodos de operacionalização da proposta de ensino. Concernente ao que foi exposto acima, versa também sobre o Modelo Pedagógico optado para a organização da Matriz Curricular e implementação da jornada em tempo integral, neste caso o modelo da Escola da Escolha.

Por fim, como última etapa do trabalho, tratamos sobre a entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa que, como técnica de pesquisa qualitativa, a possibilita uma maior interação entre entrevistador e entrevistado favorecida por elementos como a maleabilidade do tempo para essa interação, da flexibilidade das perguntas preestabelecidas, ou seja, da oportunidade do acolhimento de novas perguntas que surgem a partir das respostas oferecidas pelo entrevistado e da apreensão de questões mais profundas e complexas, importantes às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Assim, Segundo Severino (2016), a pesquisa

[...] é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitada aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado [...]. O pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (p. 133).

Há diferentes formas de conduzir essa coleta de informações para se obter dos sujeitos essa gama de elementos que a entrevista oportuniza, elas se traduzem em algumas formas, como: entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, com grupos focais, história de vida, entrevista projetiva entre outras.

No âmbito da pesquisa em questão, o instrumento utilizado será semiestruturado. Segundo Barros & Lehfeld (2000, p.58),

a entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa.

Diante do exposto, partiremos de uma relação de questões previamente definidas, observando que outras poderão ser formuladas ao longo do processo em função das respostas obtidas. Neste particular, destacamos a factibilidade do surgimento de outros questionamentos pelo fato da política educacional e da realidade escolar diária passarem por constantes adequações e mudanças dadas as particularidades de cada espaço onde a educação é ofertada e se efetiva no diálogo com as demandas diversas dos beneficiários da escola pública.

Nesta perspectiva, a definição do grupo que comporá a amostra de entrevistados precisa trazer a possibilidade de apreensão e compreensão das diversas questões que permeiam o objeto escolhido. Nesse sentido, definimos no grupo de entrevistados diversos sujeitos da comunidade escolar.

Nos quadros a seguir apresentamos a organização da equipe gestora das escolas integradas e em tempo integral da rede estadual de ensino, os dados de matrículas e quantidade de docentes do campo empírico, bem como os grupos de entrevistados que comporão a pesquisa em questão:

Quadro 1- Equipe Gestora

ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR	
Gestor Geral	01
Gestor Pedagógico	01
Gestor Administrativo-Financeiro	01
Secretário Escolar	01

Fonte: Proposta Pedagógica (2016).

Quadro 2 - Equipe Pedagógica**ORGANIZAÇÃO DOS DOCENTES**

Equipe de Professores
 Professores Coordenadores de Área
 Professor Coordenador de Curso Técnico
 Professor Coordenador do Núcleo de Integração Escola-Trabalho
 Professor Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Olimpíada do Conhecimento

Fonte: Proposta Pedagógica (2016).

Relativo aos números de matriculados e de docentes vinculados à unidade escolhida como campo empírico, a qual chamaremos de “Unidade A”, conforme o Sistema de Gestão Acadêmica, constam:

Quadro 3 - Número de Estudantes e Docentes 2019**QUANTITATIVO DE ESTUDANTES E DOCENTES****“UNIDADE A”**

Estudantes	541
Docentes	41

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica

Isso posto, definimos os sujeitos para a composição da amostra da pesquisa, são eles: gestores, compreendendo os gestores geral e pedagógico da escola pesquisada; da equipe pedagógica, entrevistamos docentes que atuam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a Parte Diversificada do currículo e com a Base Técnica, além dos Coordenadores de Área e da Base Técnico; os estudantes ingressantes e concluintes do ensino médio, ou seja, da primeira e terceira séries, isso para considerar as expectativas daqueles chegam e a visão de quem sai e já fez todo percurso curricular, correspondendo ao ciclo completo da etapa, incluindo a formação profissionalizante.

Conforme a tabela abaixo, ficam explicitados, então, os sujeitos da pesquisa e as quantidades estabelecidas:

Quadro 4 - Relação de Entrevistados

Entrevistados	Quantidade	Perfil
Gestores	3	Diretor de Ensino Gestor Geral Gestor Pedagógico
Professores	5	Professor da Base Nacional Comum Curricular Professor da Parte Técnica
	5	Coordenadores de Área
Estudantes	60	Estudantes da 1ª e 3ª série do ensino médio
Total		entrevistados

Fonte: Dados da pesquisa

A dissertação está dividida em quatro seções: Introdução, contendo a apresentação do tema e a sua contextualização junto ao objeto de pesquisa definido. Além disso, faz uma breve abordagem à questão da formação do jovem por meio da educação básica e sua relação com a profissionalização a partir das concepções de trabalho articulado ao ensino geral, traz ainda questões que permeiam o olhar sobre e o público ao qual a educação profissional se destinou e se destina no Brasil. Segue a isso a explanação dos objetivos, o relato sobre a escolha do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético apontando as categorias de análise e de conteúdo para a pesquisa em questão. Por fim, tem-se a exposição do percurso metodológico com a caracterização do campo empírico, a definição dos participantes da pesquisa e da amostra, bem como das etapas que compõem o processo da pesquisa.

A segunda seção trata dos conceitos que fundamentam a integração entre ensino médio e educação profissional, para tanto aprofundará as questões atinentes à relação educação, trabalho e emprego e o percurso de escolarização da classe trabalhadora onde se firmaram várias concepções sobre a oferta de educação profissional. Em sequência a seção discorrerá sobre a formação integral e integrada nos anos finais da educação básica e a possibilidade do desenvolvimento pleno do jovem e ingresso no mundo do trabalho.

A terceira seção aponta todo o trajeto de construção do ensino médio e da educação profissional na legislação específica para a área tal como os debates nos setores ligados ao tema, seja no âmbito institucional dos governos ou nas

academias e instituições da sociedade civil organizada. Essa tratativa parte da década de 1930, destacando os escritos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e chega ao chamado Novo Ensino Médio, efetivado no ano de 2017 com a conversão da Medida Provisória nº 746/16 na Lei nº 13.415.

Já na quarta seção será exposto o curso ensino médio integrado à educação profissional na rede pública estadual maranhense entre 2006, quando foi consolidado um plano de implantação de escolas técnicas, e 2015, ano de criação das escolas de ensino médio integradas e em tempo integral. Seguidamente, os dados da pesquisa empírica serão apresentados com a reflexão das exposições dos participantes da pesquisa – gestores escolares, professores e estudantes –, e explanada a análise sobre a proposta pedagógica que traz as diretrizes e o modelo para a oferta de formação profissional técnica de nível médio no Estado Maranhão, bem como a perspectiva de formação para a juventude que acessa o ensino médio integrado e em tempo integral na atual política de educação da rede estadual maranhense.

A última seção traz as considerações final deste trabalho, ainda em processo de construção.

2 CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção abordaremos as categorias trabalho e educação apresentando e discutindo as concepções sobre ambas com fulcro em análises ontológicas, filosóficas e sociológicas, sobretudo. Desse modo, pretende-se subsidiar reflexões sobre a construção da relação entre trabalho e educação no âmbito da Educação Básica brasileira, com destaque para os anos finais desta etapa.

As discussões sobre as finalidades do ensino médio, justificam-se, sobretudo, porque nessa etapa da educação básica a relação trabalho e educação se sobressai (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Esse momento da trajetória escolar diz respeito à fase que consolida o projeto de formação no qual o jovem está inserido; sendo assim, os anos finais da educação básica relevam as concepções, a intencionalidade e o modo de condução, na prática escolar, da política de formação da juventude.

É sabido que educação pública ainda hoje não contempla a gama de necessidades do contexto do século XXI, tampouco conseguiu garantir na plenitude o direito à educação na forma da lei, ou seja, aquela para todos e com o objetivo da formação integral, isto é, a educação que firma as bases e conhecimentos do estudante para o mundo do trabalho e forma para uma visão crítica e atuação consciente sobre realidade na qual se insere, de modo a agir sobre ela, colaborar para seu desenvolvimento ou mesmo mudanças, se necessárias forem.

Nesse sentido, o ensino médio é a etapa que congrega especialmente esses elementos e, por isso, o ponto de articulação entre a formação geral e a profissional na educação básica. Historicamente essa articulação se mostrou frágil e descontínua. A relação entre as ofertas de ensino profissionalizante e geral passou por diversas experiências: em alguns momentos fazendo um trajeto indissociável, como definido pela Lei nº 5.692, de 1971, noutro fez caminhos isolados, como determinou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Hoje, existem diferentes estratégias de oferta do ensino técnico, destacando-se três: A subsequente, que requer a conclusão do ensino médio; concomitante, na qual o estudante matriculado no ensino médio também cursa o ensino técnico, em geral em outra instituição; e ainda integrada, quando o estudante cursa esse nível e essa modalidade de ensino de modo articulado, em uma mesma instituição (FREIRE; CHAVES, 2018).

Essas possibilidades formativas no curso do ensino médio foram retomadas pelas redes de educação pública a partir do Decreto nº 5.154/2004 que reabriu os debates sobre a escola integrada e sobre a formação integral, onde poderiam ser contemplados os campos da ciência e da cultura com vistas à formação emancipadora dos jovens estudantes; além disso, podendo representar para eles também a vivência do trabalho como *práxis* econômica alicerçada sob uma relação positiva e de não submissão. Ou seja:

[...] uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como *práxis* econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma

educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (RAMOS, 2008, p.3).

A citação de Ramos (2008) mostra que as discussões em torno da integração não se restringiam ao retorno da matrícula única para a formação geral e profissional no ensino médio, tratava-se da oportunidade de resgatar o debate sobre trabalho e educação como sustentáculos da formação humana integral mesmo no contexto da sociedade capitalista ditando seus interesses na reformulação do ensino médio.

Desse modo, era necessário avançar para a ressignificação do sentido do trabalho na educação, o que implicaria compreendê-lo como princípio educativo². Nesse aspecto, o trabalho não está relacionado apenas ao aprendizado de um ofício e à aplicação manual dos conhecimentos adquiridos. Além disso, era preciso, ainda, superar a ideia de que o trabalho manual propriamente dito não teria relação com o trabalho intelectual. Neste particular Saviani (2003, p. 138), nos trouxe o conceito de politecnia, que se “contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho envolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais”.

Numa reflexão mais atual, Freire e Chaves (2018) não se distanciam do que pensavam os autores supramencionados no cenário da retomada da integração entre educação e trabalho no início dos anos dois mil, sendo assim, ratificam que:

A partir das premissas Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia, o ensino médio integrado tem por objetivo formar um cidadão autônomo que seja capaz de desempenhar várias funções no atual cenário do país, e que além disso seja ético, e comprometido com a qualidade de vida de seu meio ambiente, exercendo o cooperativismo (p. 6).

Com esses escritos ratifica-se que a educação integrada traz consigo caminhos e possibilidades para uma educação integral e com isso vários conceitos e concepções que a sustentam tanto na teoria quanto nas práticas pedagógicas. Por isso, faz-se necessário também aprofundarmos sobre a

² Trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade (SAVIANI, 2005, p. 13).

concepção de educação integral, tendo em vista que na atualidade esse tema permeia as discussões sobre educação no Brasil, trazendo atrelada ainda o tema da educação em tempo integral (aquela com jornada escolar ampliada). Portanto, sobre a educação integral, cabe esclarecer que:

O termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva –, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos (PESTANA, 2014, p. 26).

Com efeito, embora a explanação acima seja simples e muito clara, a denominação educação integral passou por ressignificações ao longo do tempo. Por isso mesmo, alguns estudiosos, dentre estes Pestana (2018, p. 24), acreditam que “a educação integral carece de investigações mais aprofundadas, de modo a contemplar as ambiguidades, as contradições, enfim, as idiossincrasias do termo”.

Seguindo as reflexões sobre as exigências de um ensino médio integrado à educação profissional, Gramsci (1981) reforça que as práticas pedagógicas no ensino médio integrado devem corroborar para a formação do homem que, além de saber executar tarefas, seja capaz de resolver problemas e de modificar a sociedade da qual faz parte.

Contudo, é certo que junto às concepções e teorias diversas em torno do ensino médio e da formação para o mundo do trabalho precisamos agregar o olhar dos jovens que fazem esse trajeto acadêmico. A fim de exemplificar a relevância de ouvir os estudantes dos anos finais da educação básica, trazemos registros da pesquisa realizada por Bernardim e Silva (2016) com jovens de Curitiba - Paraná, com o propósito de compreender “os sentidos que os jovens atribuem ao ensino médio em geral e à educação profissional técnica de nível médio, em particular” (p. 211). E acrescenta:

Os resultados obtidos com a pesquisa nos permitiram confirmar a hipótese de que os jovens buscam na educação profissional técnica de nível médio a melhoria das suas chances de inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho. Essa constatação, todavia, não nos autoriza a estabelecer uma linearidade entre formação técnica e inserção laboral, uma vez que as relações entre escolarização, formação profissional e vivência da juventude vêm sendo tensionadas e reconfiguradas, conforme sinalizam as falas dos estudantes da nossa pesquisa e os estudos acerca do emprego e desemprego juvenil (BERNADIM; SILVA, 2016, p. 232).

Os pesquisadores ainda confirmam que os estudantes demonstraram ter conhecimento dos limites e possibilidades dessa educação oferecida em nível médio associado ao técnico, conforme destacado na citação a seguir:

Em relação aos limites, destacamos: não preparar para o vestibular; os problemas relativos à distribuição das disciplinas na grade curricular e à falta de integração entre elas; o tempo de um ano a mais para integralização curricular; a frustração quando não há adaptação e/ou identificação com o curso ou carreira técnica proposta. Em relação às possibilidades, destacamos: a variedade de disciplinas, a carga horária superior ao ensino médio regular e o tratamento diferenciado por parte da escola e dos professores; a formação para a vida e para o trabalho, considerando a relação direta dos cursos técnicos com o cotidiano dos jovens estudantes trabalhadores; o efeito compensatório da educação profissional, tendo em vista que a escola pública em geral é desvalorizada pela sociedade e pelo mercado de trabalho; o fortalecimento do vínculo com a escola, que resulta do estreitamento da relação com os colegas e os professores; a opção por um curso técnico específico que funciona como uma antecipação das possibilidades futuras de carreira; as vantagens que a educação profissional oferece aos que não se sentem seguros de seguir o mesmo percurso dos estudantes do ensino médio regular, os quais têm como foco o prosseguimento de estudos na universidade (BERNADIM; SILVA, p. 232-233, 2016).

A análise da citação revela duas dimensões que precisam ser consideradas: uma é a proposta da política pública de formação integral oferecida em cursos de ensino médio integrado à educação profissional e a outra a efetivação dessa proposta na realidade das escolas que trabalham com esse nível e modalidade de ensino.

Logo, a ótica dos estudantes nos confirma que é necessário investigar em que medida as dimensões do trabalho e da educação estão sintonizadas e quais as concepções determinam suas diretrizes, pois definem as práticas pedagógicas, e traduzem as perspectivas do jovem sobre sua trajetória escolar. Por conseguinte, nas reflexões desenvolvidas no tópico a seguir, buscar-se-á aprofundar a compreensão das concepções que permeiam e fundamentam a relação entre ensino médio e educação profissional no Brasil.

2.1 A relação trabalho e educação no Brasil

No curso da história, o homem se desenvolveu a partir da sua relação com a natureza, própria e externa, adquirindo novos conhecimentos e enfrentando os

desafios que foram sendo apresentados a ele dentro do processo de intensas modificações nos desenhos sociais. Essa dinâmica entre o humano e a natureza independe do contexto sócio-histórico e é característica da existência. Portanto, o homem é parte da natureza e com ela se confunde à medida que são transformados mutuamente por meio da relação que estabelecem em si. A esse respeito Marx elucida que:

[...] O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é parte da natureza (MARX, 2001, p.116).

Nessa inter-relação apontada por Marx o trabalho foi a atividade de maior significado para que o homem mobilizasse conhecimento e promovesse a construção da sociedade, que foi se firmando através da força de trabalho que ele empregou e se configurando a partir dos modos de produção determinados com vistas à geração de riquezas e ao desenvolvimento econômico. Assim, saímos das relações de trabalho com fins de subsistência ou mesmo cooperativas nas comunidades primitivas ao atual modelo dos setores produtivos do capitalismo, que estimulam hoje a produção de conhecimento e, por conseguinte, interferem nos padrões e oferta de educação formal.

Por esse contexto, trabalho e educação têm íntima ligação. No caso das sociedades capitalista, buscou-se sempre estabelecer entre ambos uma relação onde notadamente a educação servisse às perspectivas econômicas, organizando modelos de formação para o trabalho que fortalecessem os propósitos do capital.

Sendo assim, na lógica da evolução desse capital, espaços, modalidades e conteúdos formativos foram gerados para garantir a oferta de educação articulada com sua realidade em cada tempo. Por outro lado, essa ordenação revelou contradições entre as visões de trabalho e educação e entre as teorias adotadas pelos sistemas educacionais e as práticas pedagógicas nas escolas, o que levou à problematização da dicotomia fazer/pensar trazida pelo ideário do capitalismo à educação.

Isso ocorreu porque o homem reconheceu que seu processo educativo precisava dar conta das diversas aprendizagens que sua interação com a

natureza e com o meio possibilitava. Nesse sentido, entre os variados conceitos que surgiram para definir a educação no curso de sua história, há aquele que a concebe como fenômeno social. E este conceito, em particular, considera que os princípios, objetivos e finalidades do ato de educar devem ser com vistas à formação integral, ou seja, conforme nos trazem Antunes e Padilha (2010, p. 17):

[...] uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais.

Trazendo outros conceitos, segundo Saviani (2003, p. 13), “a educação é ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Tal compreensão, apresenta a educação pensada como processo de mediação no interior da prática social, sendo princípio, meio e fim do fenômeno educativo, estabelecendo desse modo um vínculo indissociável com problemas, situações, questões teóricas e práticas que desembocam no processo de ensino e aprendizagem.

Já para José Carlos Libâneo (1994), a educação é um fenômeno social de grande amplitude, que busca desenvolver a formação humana em diferentes aspectos, possibilitando a atividade do homem no meio social,

A educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento omnilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais (p.22).

Nesse aspecto da omnilateralidade trazida por Libâneo, temos um olhar sobre o homem genérico (SOUSA JÚNIOR, 1994) – que aprende, interage, dialoga, observa, gosta, faz – e com isso a indicação para uma dialética que supera a fragmentação do homem e, portanto, a fragmentação do processo educativo formal que lhe é dirigido.

Na educação brasileira, a LDB nº 9.394/96, define no Art. 2º, que os princípios e fins da educação têm tríplice natureza e devem propiciar: o pleno desenvolvimento; o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Como processo sistemático intencional, a educação deve potencializar

o desenvolvimento cognitivo progressivamente, conforme a faixa etária e a complexidade dos conteúdos e temas a serem aprendidos.

Quanto ao exercício pleno da cidadania, centra-se no próprio direito de ser cidadão, direito já assegurado na Carta Magna de 1988, segundo a qual todos são iguais perante a lei. Nessa acepção, a cidadania está relacionada, por exemplo, às próprias condições de acesso e permanência na escola, numa perspectiva da garantia de educação para todos.

No entendimento sobre as finalidades da educação reside sua relação particular com o tema trabalho. Em razão disso, ele é um conteúdo de extrema relevância para a educação, tanto no papel central de definição da política pública quanto no sentido formativo mais particular, que se materializa na escola e na sala de aula. Em vista disso a presença ou ausência das concepções de trabalho no processo de ensino e aprendizagem revelam o modo como é compreendida a formação dos filhos dos trabalhadores que ingressam no ensino público. Decerto que, regra geral, a prática e entendimento do trabalho articulado à educação formal no Brasil ao longo do tempo traduziu os preceitos do capitalismo. Como fala Marx (2001), a anatomia da sociedade deve ser encontrada na economia política, sendo assim o conceito de trabalho nas práticas educativas não representou uma educação emancipatória.

Houve, assim, a predominância da perspectiva de formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado, que limita o homem na sua capacidade produtiva e relação de sentido com sua atividade laboral, isto é, uma visão de “trabalho alienado que aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental” (MARX, 2001, p. 116). Desse modo, ficou comprometido na teoria e na vivência escolar a experiência do trabalho como princípio ontológico e formativo básico da formação humana (SILVEIRA, 2010).

Explanando questões conceituais, de acordo com o Dicionário do Pensamento Social do Sec. XX, trabalho é o esforço humano dotado de um propósito e envolve a transformação da natureza, através de dispêndio de capacidades físicas e mentais. Já emprego é a relação, estável, e mais ou menos duradoura, que existe entre quem organiza o trabalho e quem o realiza, através de contrato no qual o detentor dos meios de produção paga pelo trabalho de outros, que são possuidores apenas da sua força de trabalho.

Dessa forma fica evidenciado que o trabalho está ligado às questões ontológicas do ser, sendo assim, surgiu primeiro que o emprego, no contrato do homem com a natureza e teve desdobramentos a partir de então. Ivo Tonet (2007, p. 10) explicita, em Marx, essa compreensão:

Para Marx, o trabalho é o ato ontológico fundamental do ser social. Isso porque o trabalho contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social. Ele, porém, deixa claro que isso se refere ao trabalho enquanto criador de valores-de-uso e não valores-de-troca. Naquele sentido, portanto, o trabalho é uma determinação inalienável do ser social, pois é através dele que o homem realiza seu intercâmbio com a natureza.

Considerando as características do trabalho no sentido ontológico, é salutar aprofundarmos as diversas configurações e experiências de trabalhos feitos pelo homem ao longo do tempo para nos apropriarmos do processo de constituição e desenvolvimento da educação pensada e ofertada para classe trabalhadora.

Abordamos inicialmente o trabalho do homem primitivo, recordamos que este fazia a coleta dos alimentos e vivia, especialmente, da caça e da pesca; o trabalho era cooperativo, as tarefas eram distribuídas por sexo e idade. Esse processo de organização já configurava a divisão natural do trabalho. Com o passar do tempo, o homem criou e foi aperfeiçoando as ferramentas rudimentares, como machados, lanças de pedra e bronze, até dominar a natureza deixando de ser nômade, passando a desenvolver a pecuária, a agricultura e a pastorícia, chega ao trabalho com metais, gerando condições para a produção de instrumentos e armas.

Na sociedade Antiga, existiam duas classes, os homens livres e os escravos. Os primeiros viviam do ócio, da contemplação, do lazer, a classe abastada. O trabalho era considerado uma atividade subalterna, dura e penosa.

Com o declínio da sociedade escravagista surgem então os feudos e o trabalho é desenvolvido pelos servos da gleba; um trabalho servil, sem nenhum tipo de direitos, podendo ser observado como uma escravidão disfarçada. A propriedade e os instrumentos de trabalho eram privados. Sobre isso, Chauí (2000, p.536), destaca que:

A propriedade privada da terra pelos senhores e a propriedade dos instrumentos de trabalho pelos artesãos livres, membros das corporações dos burgos. A terra é trabalhada por servos da gleba e a sociedade se estrutura pela divisão entre nobreza fundiária e servos (no campo) e artesãos livres e aprendizes (na cidade).

Entre elas surge uma figura intermediária e conduzem a mudança que conhecemos: a propriedade privada capitalista - o comerciante. As lutas entre comerciantes e nobres, o desenvolvimento dos burgos, do artesanato e da atividade comercial conduzem a mudança que conhecemos: a propriedade privada capitalista.

O trecho de Chauí nos mostra que com o surgimento das cidades, do comércio, da burguesia e da atividade da pequena indústria, o servilismo entrou em decadência. O êxodo rural e o surgimento de novos ofícios foram gerando a formação de corporações que se aglutinaram como modo de controlar o próprio mercado da época e a concorrência. Com o advento da Revolução Industrial³ temos a invenção das máquinas, a substituição do ofício de artesão por operários, o trabalho nas fábricas. Mais tarde, surge a mecanização e mais os avanços na indústria com a criação da máquina a vapor, e do próprio trabalho assalariado.

Com efeito, a exploração do homem por meio da sua força de trabalho, na relação desigual entre proprietários e não-proprietários de bens, vem antes mesmo da Revolução Industrial, do surgimento do trabalho assalariado e do próprio capitalismo enquanto sistema econômico. Contudo, conforme Hobsbawm (2000), na obra *Mundos do Trabalho*, o interesse acadêmico sistemático pelo tema se dá com mais ênfase entre os anos de 1830 e 1840, ou seja, no curso da segunda fase da revolução industrial, momento da descoberta do petróleo, da inserção da eletricidade, da invenção da telefonia, do motor de explosão, entre outros eventos que exigiram mais especializações no trabalho com vistas à fabricação em série e à organização de cadeias. Por tudo isso, os debates políticos sobre as condições laborais e tratamento do sistema à classe operária na Europa se intensificaram. A exploração, a precariedade das condições para a realização das atividades e a divisão social do trabalho compunham o desenho do capitalismo já estabelecido, como caracteriza Marilena Chauí (2000, p. 536):

Os proprietários privados possuem os meios, condições e instrumentos do trabalho, possuem o controle da distribuição e do consumo dos produtos. No outro polo social, encontram-se os trabalhadores como massa de assalariados inteiramente expropriadas dos meios de produção, possuindo apenas a força de trabalho, colocada à disposição dos proprietários dos meios de produção, no mercado de compra e venda da mão-de-obra.

³ A Revolução Industrial tem início nos anos de 1760 e se situa no conjunto das Revoluções Burguesas com a crise do Antigo Regime e a passagem do capitalismo comercial para o capitalismo industrial.

O cenário trazido por Chauí seguiu nas demais fases da Revolução, mudando somente na forma de conduzir e tratar a relação de compra e venda da mão-de-obra, mencionada acima pela outrora, a medida do progresso tecnológico nas fábricas, porém, isso ocorreu durante todas as fases do capitalismo sem nunca abandonar a exploração do trabalhador e a busca pelo fortalecimento da burguesia e do capital. Sob essa máxima firmou-se a relação entre o burguês e o empregado, sobre a qual Marx e Engels (2007) destacam, na *A Ideologia Alemã*, o caráter eminentemente utilitário para o detentor do poder financeiro declarando que,

[...] apenas uma relação é de seu interesse, a relação de exploração; todas as outras relações só valem para ele enquanto possa subsumi-las àquela relação, e mesmo onde lhe ocorram relações que não se deixam subordinar diretamente à relação de exploração ele acaba por subordiná-las [...]. A expressão material desse proveito é o dinheiro, o representante dos valores de todas as coisas, pessoas e relações sociais (p. 396).

Com essa explanação Marx nos permite compreender que o trajeto da Revolução Industrial atendeu ao ideal do maior acúmulo possível a partir da relação de uso por parte do empregador em relação ao empregado, sendo que a modernização dos meios de produção corroborava com todas as perspectivas do capitalismo. Nesse aspecto, a terceira fase da Revolução, já no século XX, surgida no pós-Segunda Guerra, trouxe a automação da produção que favoreceu o surgimento dos robôs na execução das tarefas mais elaboradas, impregnando a indústria do conceito de eficácia. Por outro lado, essas novas investidas geraram a diminuição do valor e a redução da força de trabalho, apresentando também maiores exigências de conhecimentos, para atender a especialidade das tarefas laborais (RODRIGUES, 2019).

Na atualidade estamos vivendo a 4ª fase da Revolução Industrial, denominada também por Indústria 4.0. Nessa nova fase da automação, deparamo-nos com a extinção de uma série de posto de emprego em decorrência, muitas vezes, da concentração de tarefas em um só sujeito, proporcionada pelo avanço da tecnologia. Para ilustrar, basta que lembremos do uso de aplicativos bancários e dos “diálogos” com atendentes virtuais.

“Os recursos humanos agora, mais que nunca, deviam estar preparados para trabalhar com máquinas de última geração,

aptos a descobrirem defeitos na linha de produção e corrigi-los, sem comprometer o processo” (FILHO, 2003, p. 4).

Esse é o quadro proporcionado pela “Nova Ordem Mundial” que tem a mundialização do capital e a ideologia neoliberal como epicentro das práticas políticas, econômicas, de organização social e da oferta de serviços públicos nas nações capitalistas. Dessa forma, os desenhos dos projetos educacionais no Brasil foram influenciados também pelos ditames neoliberais que fundamentaram concepções relativas ao fortalecimento do capitalismo na sua atual fase de desenvolvimento.

Tal configuração dialoga com a Teoria do Capital Humano, discutida sobretudo a partir da década de 1960 nos Estados Unidos e reverberando para os países capitalistas. Com ela, a relação trabalho e educação foi concebida como a grande oportunidade para a ampliação da atividade econômica. Sobre isso, Saviani (1994, p. 1) relata a significativa mudança que sobre a educação na transição do século XX para o século XXI:

[...] passando a educação a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da “teoria do capital humano”, uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho).

Com base nas considerações de Saviani é confirmada o aspecto de permeabilidade da política educacional possibilitando, por exemplo, a sustentação dos programas e projetos de desenvolvimento econômico. Entretanto, mesmo no contexto do grande fortalecimento do capitalismo pela Indústria 4.0, o autor propõe que a discussão sobre o trabalho como princípio educativo se mantenha, posto que a ligação entre trabalho e educação é relativa à própria existência humana.

A reflexão sobre o trabalho no seu sentido ontológico e como princípio educativo eleva os princípios e fins da educação básica que, no caso do Brasil, fez uma experiência contínua de uma educação dualista, ainda que tenha admitido as várias possibilidades de oferta de ensino público no decorrer da história, inclusive a oferta de educação geral articulada à profissionalização; contudo, atendo à lógica dos atuais conceitos de empregabilidade, qualidade total,

produtividade, formação do trabalhador produtivo entre outros característicos do capitalismo na atualidade.

Assim, a política capitalista no seu sentido mais amplo, descrita por todo esse movimento suprarregistrado, ratificou a oferta de educação escolar com vistas à manutenção do *status quo* da sociedade por ela configurada em cada tempo histórico e, conseqüentemente, como meio para a consolidação e garantia dos interesses do grande capital. Por isso, as instituições educacionais figuraram como espaços estratégicos para ajustar a vida social em torno do trabalho à luz do ideário desse regime econômico.

Retornando ao contexto brasileiro, como já afirmado, com as legislações atuais, a preparação para o trabalho é uma das finalidades da educação; ela é uma dimensão junto a outras como a ética e o acesso ao conhecimento produzido, à tecnologia e à cultura, por exemplo. Além destes aspectos, as normas trazem que a formação dos cidadãos na escola deve contemplar o estímulo à criatividade e a compreensão do espaço escolar e da sociedade como *lócus* de exercício da democracia. A reunião desses pontos corrobora para o que é compreendido como formação integral.

De um modo geral, esse discurso que esteve presente na construção das políticas públicas para a educação brasileira nos séculos XX e XXI. Mesmo em períodos como a Ditadura Militar (1964-1985), encontramos, por exemplo, na redação da Lei nº 5.692/71, sancionada na gestão do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), a expressão *formação integral do adolescente* (Art. 21) como um dos objetivos do ensino de 2º grau.

Contudo, na prática, os projetos de educação foram operacionalizados, notadamente, para atender a lógica do capital, na qual o país se inseriu no final do século XIX com a abertura de indústrias. Assim, a oferta de educação também traduziu a divisão da sociedade em classes.

Reproduzindo de algum modo o que aconteceu na Europa do século XVIII, a educação da classe trabalhadora iniciou em casa, pois a escola era espaço frequentado pelas elites; no caso brasileiro, herança da colônia e do império, quando os filhos dos ricos eram preparados as universidades, até aquelas fora de nossas terras.

Ocorre que com a mudança do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial a necessidade de ampliar a oferta de educação por meio do

poder público tornou-se cada vez mais evidente, o que foi efetivado pensando num modelo específico para os filhos dos proletários, ou mesmo para o “aperfeiçoamento” destes, as chamadas Escolas de Aprendizes Artífices⁴, estabelecidas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha. Sobre a norma, Soares (1982, p. 59) explica:

Na exposição de motivos do referido decreto considerava Nilo Peçanha "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, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação".

O objetivo dessa investida revela que a ação governamental estava longe de um propósito de formação da classe trabalhadora; tratava-se mais de conceber a medida como protetiva àqueles que eram considerados os verdadeiros membros da sociedade à época, além de uma forma de ocupar a juventude de um modo que favorecesse às intenções do próprio governo. Como consta nos termos do Art. 2º do mesmo decreto, a operacionalização seria com “a oferta de oficinas que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola” (BRASIL, 1909).

As Escolas de Aprendizes Artífices mantiveram-se por três décadas, de 1909 a 1942 e com o avanço da República foram compondo as políticas educacionais até o Estado Novo de Getúlio Vargas, portanto, esse modelo de escola foi marcante para o que entendemos por educação dualista, que acompanhou a oferta do ensino público reproduzindo a divisão social do trabalho, ou seja, uma educação para os que dominam e outra para os subalternos.

Na sequência, vieram as Leis Orgânicas⁵ do ensino industrial (1942) e do ensino comercial (1943) como novo método de definição das oportunidades de qualificação para os trabalhadores. A primeira teve como objetivo a “preparação

⁴ A Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão foi criada em 16 de janeiro de 1910.

⁵ Conjunto de medidas entre os anos 1942 a 1946 com o objetivo de constituir bases organizativas à educação nacional, traduzidas em Decretos-Lei.

profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (Art. 1º), já a segundo pretendeu “formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados” (Art. 1º; inciso I). Em seguida vieram a Leis para o ensino agrícola – “as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (Art. 1º) – e para o ensino normal. Sobre este o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, definia:

[...] o ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Esse formato de estruturação das políticas públicas, dava maiores possibilidades de organicidade à concepção de educação dual. Esse modelo ganhou sustentação no diálogo dos projetos educacionais com os projetos de desenvolvimento do Brasil que, por seu turno, miraram na preparação das massas para ocupar os diversos postos de trabalhos oriundos das medidas do setor econômico.

Desta feita, a educação foi sendo organizada para a utilização de força de trabalho em postos empregos, não para a formação para do homem à luz do mundo do trabalho, o que demandaria a efetiva implantação um projeto de formação integral.

Seguindo o curso histórico, a hegemonia política e econômica que se constituiu versava sobre o conceito de desenvolvimentismo e também se apoiava no diálogo afinado com as grandes potências econômicas e com os ideais da burguesia já reconhecida no modelo de sociedade àquela altura.

No campo educacional, já era inevitável ratificar a obrigatoriedade do ensino para uma dada faixa etária, respondendo, às exigências de “parceiros” internacionais e às próprias demandas da sociedade brasileira, que entre as

décadas de 1950 e 1970 mudou de configuração, após acentuado êxodo rural e avanço do processo de urbanização. Contudo, ficaram reveladas questões inerentes ao acesso e permanência da classe trabalhadora nas escolas públicas, além de expostos os entraves ao prosseguimento nos estudos para os mais pobres.

Na década de 1970, por exemplo, quando o ensino era obrigatório para a faixa etária de sete a quatorze anos, dados do Censo Demográfico⁶ mostraram que apenas 48% dos ingressos nas escolas públicas permaneciam em escolarização até os dezessete anos. No mesmo período, o Brasil também registrou 43% de analfabetos. Nos anos que seguiram até o final da década de 1980, o ensino profissionalizante figurou como a principal, e em alguns momentos, única opção para os filhos da classe trabalhadora.

Com a chegada dos anos de 1990, quando são reforçadas as discussões sobre as novas diretrizes para a educação nacional, pós-ditadura militar, a educação da classe trabalhadora seguiu sem um propósito de formação que viabilizasse a livre escolha do jovem sobre seu futuro. A possibilidade de ingresso nas universidades, por exemplo, seguiu para uma minoria.

A educação profissionalizante se estabeleceu no projeto de governo desse período e foi o caminho factível para a realidade da juventude mais pobre do país. Esse desenho, conforme Lima (2007, p. 85), foi alicerçado, no seguinte entendimento:

Sob o discurso de era necessário implantar uma nova ordem na estrutura de produção de bens e serviço e que a educação teria uma grande responsabilidade nesse processo, foi elaborada a proposta de Educação Profissional, em 1991, pela Secretaria Nacional de Ensino Técnico (SENTEC), do Ministério da Educação (MEC) [...]. Essa proposta fazia parte das políticas mais amplas de desenvolvimento econômico, do Governo Collor, as quais proclamavam a necessidade de investimentos na formação e desenvolvimento dos recursos humanos para que o país ingressasse num novo patamar de desenvolvimento, tal como o que teria sido feito pelos países detentores de tecnologia de ponta.

Para aceitação dessa proposta, que claramente retomava a realidade da escola dualista e deixava em evidência um projeto educacional que ainda segregava “o pensar do fazer” (LIMA, 2007, p.86), foi disseminado para os jovens,

⁶Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/>

e demais trabalhadores que buscavam aperfeiçoamento, o discurso da oportunidade.

Assim, as concepções que influenciaram o projeto de educação nacional, propositadamente, não direcionavam políticas públicas para a formação integral da classe trabalhadora e compensação do passivo em relação à orientação do ensino público ao longo da história, quase que exclusivamente, para a cultura do emprego. Isso porque, educação já refletia sobremaneira as determinações da política neoliberal se instalou na estrutura de governo e seguiu determinando as políticas educacionais.

Decerto, naquela fase, as críticas da classe trabalhadora sobre a manipulação da oferta de educação, passando a reivindicar, por exemplo, o acesso ao ensino superior, ganhou densidade pelo país e reforçou o debate sobre os percursos de formação que deveriam ser oportunizados para todos que buscassem o ensino público. A Constituição Cidadã foi uma inspiração para essa movimentação e culminou, como já foi dito, nos objetivos da educação básica expressos na LDB nº 9.394/1996.

Com efeito, a nova lei de diretrizes e bases, dado o próprio texto aprovado e os interesses em torno dele, não representou a instituição de um modelo de educação que na prática colaborasse para redução das desigualdades sociais por meio de uma oferta consoante às exigências de formação dos cidadãos na transição entre os séculos XX e XXI.

O ensino propedêutico e ensino profissionalizante ficaram no centro das grandes disputas dentro do setor educacional, o que trouxe instabilidade sobre o que seria determinado como modelo de formação da classe trabalhadora.

A partir dos anos dois mil, sucessivos programas de inclusão social foram criados nas diversas áreas dos serviços públicos. Na educação isso foram efetivados por meio, sobretudo, da oferta de educação profissional. Isso afastou dos projetos político-pedagógicos, no nível dos Estados e das próprias escolas, o debate sobre uma formação que articulasse ciência, cultura, tecnologia e trabalho, visto que programas complementares davam conta de subsidiar a qualificação profissional.

Como tradução das novas iniciativas de formação da classe trabalhadora na educação pública do século XXI, citamos a criação do projeto Escola de

Fábrica⁷, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)⁸, que foi destaque na gestão de Dilma Rousseff.

Ambos foram concebidos com objetivo de dar maiores possibilidades de inclusão social aos jovens e adultos de baixa renda (matriculados ou egressos de escolas públicas), prevendo bolsa-formação, bem como buscaram aproximá-los da realidade do setor produtivo e do emprego, especialmente estabelecendo a parceria entre o público e o privado para a operacionalização de ações estratégicas de ambos os programas.

As diversas formas de ofertas delineadas até aqui passaram a coexistir dentro da política de educação nacional vigorando ainda nos dias de hoje – ensino propedêutico integrado à educação profissional, programas suplementares para qualificação profissional de nível médio e projetos especiais voltados para a formação da juventude.

Esse composto nos leva à compreensão de que a atualmente é a educação para os filhos dos trabalhadores, ou seja, para a camada mais pobre do país. Tal configuração segue fragilizando a estrutura da educação básica pública no território nacional, tanto no conceito quando na operacionalização, visto que, muitas vezes, dividem investimentos que poderiam ser concentrados num mesmo espaço e programas mais completos.

Essa realidade corrobora para as determinações dos setores privados e do entendimento neoliberal sobre a proposta de educação pública na contemporaneidade. Nesse sentido, a educação do trabalhador segue traduzindo os preceitos do capitalismo como foi o percurso até este século.

O desafio que se impõe atualmente para a formação dos jovens oriundos da classe trabalhadora é superar o antigo modelo escolar no qual a dualidade firmou suas bases – cursos propedêuticos para os filhos da elite e cursos técnicos profissionalizantes para os filhos das classes trabalhadoras. Defendemos uma formação integral e integrada, pois ela nos colocará no horizonte do pleno desenvolvimento dos jovens e adultos, inclusive, com seu ingresso no mundo do trabalho, porém de forma mais consciente, sabendo reconhecê-lo.

⁷ Criado pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.

⁸ Instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

Essa visão não ignora as demandas de qualificação para o trabalho na era da microeletrônica, tampouco, desconhece os caminhos, debates e lutas anteriores sobre a escolarização das massas. Igualmente, não é utópica. Ela é, na verdade, uma insistência sobre a indispensabilidade de considerar contexto histórico, realidade, teoria e prática na educação do trabalhador. Kuenzer (s/d), em suma, apresenta desses elementos com a conjuntura educacional atual:

Diga-se de passagem que muito se tem falado e escrito sobre a relação entre teoria e prática, mas pouco se avançou na praxis pedagógica comprometida com a emancipação dos trabalhadores em uma sociedade que, por ser atravessada pela base microeletrônica, passou a demandar o desenvolvimento das competências cognitivas complexas [...] e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das competências afetivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o stress, de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade (p. 3).

Definitivamente, a educação do pleno desenvolvimento, não é aquela que estritamente prepara para o mercado de trabalho, deixando os sujeitos suscetíveis aos interesses do capital; também não é a que ignora a realidade concreta, atitude que, por vezes, concebe a categoria trabalho de forma abstrata ou essencializada (SILVA, 2015). Sendo assim, a relação educação, trabalho e emprego não se fará orgânica no percurso de formação da classe trabalhadora e seguirá distante da concepção de trabalho como princípio educativo factível num modelo e oferta de educação integral e integrada.

2.2 Formação integral e integrada: pressupostos para a formação dos estudantes

Kuenzer (s/d) apresenta um retrato do cenário de mudanças pelas quais o mundo passou, notadamente, em virtude da globalização da economia. Assim, compreendo as questões que impactam na visão do processo educativo, a pesquisadora indica as modificações que se fazem necessárias à área da educação e da profissionalização dentro desse contexto:

a globalização da economia e a reestruturação produtiva derrubaram as fronteiras também no campo da ciência, constituindo-se áreas transdisciplinares em face da problemática do mundo contemporâneo; este mesmo tratamento precisará ser dado aos conteúdos, derrubando-se as clássicas divisões entre as disciplinas, para compor novos arranjos de conteúdos das várias áreas do conhecimento, articulados por eixos temáticos

definidos pela práxis social e pelas peculiaridades de cada processo produtivo na formação profissional (p. 19).

Desse modo, entendemos que a imprescindível articulação entre teoria e prática, promovendo a formação do cidadão na sociedade do século XXI, bem como viabilização da experiência do trabalho como princípio educativo, é possível através da formação integral e integrada na educação básica.

Ramos (2014, p. 15) discute “o tema da integração entre a educação básica e a educação profissional, destacando que o ensino médio é um importante campo de luta”. Conforme aponta, “o sujeito que se encontra nesta etapa da formação também é disputado, já que é nele que se manifestam as relações com a ciência, a tecnologia, a divisão social do trabalho” (RAMOS, 2014, p. 15).

Ramos (2014) segue explicando que a década de 1980, embora considerada perdida para os economistas, pode ter um significado diferente do ponto de vista social. Muitas foram as conquistas desse período, como a própria democratização do país; além disso, houve, por exemplo, a construção de um Sistema Único de Saúde. Já no âmbito educacional, embora não tenhamos alcançado um sistema, a autora faz referência a salutar retomada do debate sobre a tradicional dicotomia na formação da juventude na escola pública. Sobre esse contexto e debate, Guadêncio Frigotto (2006, p. 40) registra:

A ideia de democratização substantiva no campo educacional, fortemente presente na década de 1980, expressava uma reação ao caráter autoritário das reformas e políticas educacionais efetivadas ao longo da ditadura civil-militar. O confronto no âmbito da concepção de práticas educativas na escola dá-se entre tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica.

Como Ramos (2014) indicou, no Brasil a dualidade mencionada ainda “tende a se reproduzir dentro da escola, no seu conteúdo, nas suas finalidades e no destino profissional de cada um, onde se define quem terá um futuro brilhante e quem não vai ter” (p. 19). É contra esse estabelecimento que o projeto educação pública precisa conceber na realidade concreta a escola unitária, e mais que isso, a formação politécnica, pretendendo o ser omnilateral.

Resgatar os debates sobre tais conceitos, não diz respeito apenas ao reforço das teorias de Marx e Gramsci como coerentes e justas para a educação da classe trabalhadora, mas é uma forma de insistir na factível superação da

educação onde uns são preparados o fazer e outros para o acesso aos bens culturais e intelectuais. É buscar vencer a separação entre o executar e o pensar, quando se determina quem faz o primeiro e a quem pertence o segundo. De igual modo, a persistência em falar sobre a aplicabilidade da integração entre educação e trabalho representa o enfretamento do que Florestan Fernandes (1995) sublinhou como “exaltação teórica”, referindo-se à limitação do debate sobre o trabalho como princípio educativo ao campo das ideias em alguns momentos da história da educação brasileira.

Na acepção do trabalho como princípio educativo, os conceitos de escola unitária e formação politécnica e omnilateral sempre estiveram relacionados. Contudo, antes de aprofundar mais sobre eles, tratando sobre suas possíveis exequibilidades através do ensino integrado, destacamos que pô-los em relevo não tem por objetivo trazer os escritos marxianos e gramscianos como fórmulas para a educação, sim como inspiração teórico-prática (FERRETTI, 2009) com vistas à formação integral.

Precisamente, a escola unitária constitui-se num modelo que concebe todos que a acessam como portadores de igual direito de aprender, portanto, ela é um espaço que não considera a divisão de classes e que coloca os sujeitos, sem distinção, diante da possibilidade e necessidade do desenvolvimento intelectual e laboral. Considera, pois, que a relação entre essas aprendizagens deve ser orgânica.

A observância dessa articulação entre o intelecto e o labor traduz um movimento contra o pensamento hegemônico da sociedade capitalista que coloca a aprendizagem de um ofício como um conhecimento menor valor e desvinculado do conhecimento científico, que não demandaria, portanto, uma visão holística sobre o mundo, o ser e a sociedade. Essa concepção estreita a respeito do trabalho na pauta da educação formal, cultivada de modo intencional, pode ser afetada pela escola unitária, pois, conforme a descrição de Antônio Gramsci (2010, p. 108):

A escola unitária, ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. [...]. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma

ampliação inaudita da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc.

A escola unitária pensada por Gramsci pode ser alinhada à perspectiva da escola integral e integrada na contemporaneidade, visto que o teórico aborda com clareza as perspectivas da igualdade entre os estudantes no âmbito escolar, da relação teoria e prática e da experiência dessas duas dimensões na realidade social concreta, o que indubitavelmente, são demandas atuais da educação. Esse conceito de *unitária* não nos remete somente à defesa da instituição única, que reunisse todos num mesmo espaço, mas ele também aponta para a horizontalização dos conhecimentos diversos; um contraponto à hierarquização dos saberes.

Além disso, a menção à *ampliação inaudita da organização prática da escola* nos permite refletir sobre o papel do Estado, que não pode desconsiderar a necessidade de insumos materiais para a transformação das práticas pedagógicas, ao passo que precisa utilizar de modo coerente os recursos já disponíveis, posto o histórico de investimentos em programas descontínuos ou que não promoveram o fortalecimento da oferta de educação pública; ao contrário, serviram a interesses externos a ela.

Sobre a politécnica, cabe relacioná-la ao aspecto da integração. Ao pensar sobre um ensino integrado é comum associá-lo apenas à relação com uma qualificação profissional sem observar, contudo, que na perspectiva da politécnica os diversos conhecimentos se articulam e se tornam interdependentes para se alcançar uma formação emancipatória.

Levando em conta a realidade concreta do trabalhador na sociedade capitalista, a educação politécnica promove o “domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (SAVIANI, 2017, p. 160).

Nesse sentido, podemos destacar a forma como Marx trata a formação politécnica observando que ela se encontra entre as estruturas e as injunções próprias e essenciais do sociometabolismo do capital (SOUZA JR., 2015, p.67). Ele atenta que no cenário pós-revolução industrial o mercado exigiu um trabalhador polivalente; não obstante, o que permanecia como meio para que o

trabalhador vislumbrasse um futuro livre do domínio tirano do capital era sua própria força de trabalho.

Portanto, uma articulação entre a formação polivalente, que se impunha para que o operário garantisse sua sobrevivência, com a politécnica, manteria o trabalhador no campo da consciência em relação ao capital, bem como lhe proporcionaria uma educação que não segrega o intelectual do laboral. Em resumo, Sousa Jr. (2015, p. 67) coloca:

A proposta de politécnica de Marx parte dos elementos da realidade que não podem ser negados e revira, assim, a proposta burguesa para alinhá-la aos horizontes dos anseios proletários: a formação polivalente sim, mas não como mero treinamento para tornar a força de trabalho apta ao manuseio do capital; a polivalência que Marx incorpora à sua proposta de politécnica aparece enriquecida de educação geral, de formação baseada nos fundamentos científicos e tecnológicos [...].

Concordando também com a definição de Ramos (2014, p.21), a politécnica “diz sim do princípio das múltiplas técnicas, mas para expressar uma concepção de educação que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos, culturais da produção da vida”. É quando chegamos ao entendimento de uma formação omnilateral, isto é, integral.

O conceito de omnilateralidade se aproxima da noção de integralidade visto que considera que o homem precisa ser compreendido na sua totalidade, é um conceito que também corresponde à ideia de conjunto (NOSELLA, 2007). Desta feita, a formação omnilateral converge com a perspectiva de formação integral, pois ambas estão relacionadas à imprescindibilidade do ato educacional formal considerar os aspectos históricos, culturais, políticos e sociais que permeiam a vida humana. Na atualidade, esse pressuposto encontra correspondência na defesa de um modelo de formação integral e integrada no âmbito da educação básica, ou seja, nas séries que correspondem ao ensino médio.

Entrando nos aspectos mais objetivos sobre essa questão, Ramos (2014) elenca as respostas da formação omnilateral na prática educativa:

Uma formação omnilateral tem como projeto e pressuposto a possibilidade de que o ser humano nos seus momentos de formação que as suas experiências formativas possam ajudar tanto a desvelar e revelar potencialidades que cada um possui, quanto potencialidades que possam ser futuramente desenvolvidas. E que permitam ao sujeito compreender a multiplicidade de conhecimentos e de recursos que a humanidade produziu. Então não é somente a concepção de formação

omnilateral, mas também o desenvolvimento das potencialidades múltiplas (p. 19-20).

Esse apontamento direciona nosso olhar para ações pedagógicas que podem efetivar uma formação integral por meio da escolarização, ou seja, na realidade do dia a dia dos estudantes. Por isso mesmo, Ramos (2014) prossegue indicando que numa instituição de ensino básico a estrutura curricular deve contemplar as dimensões: ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

O processo de integração dessas diferentes dimensões é “um desafio permanente, porque há mudanças constantes na configuração social na atualidade, interferindo na constituição do currículo” (RAMOS, 2014, p. 23), por exemplo. Daí essa integração com vistas à formação integral ser um processo que se constrói permanentemente no cotidiano desafiador da escola pública brasileira.

Nesse sentido, a modalidade de ensino integrado à educação profissional, prevista em nossa estrutura educacional, traz consigo o aspecto do enfrentamento dessa realidade desafiadora e constitui-se como um modelo que precisa, e pode ter suas bases firmadas no trabalho como princípio educativo para promover a inteira relação entre teoria e prática. Isso não significa tratar o trabalho como o tema mais importante do projeto integrado, embora tal modelo qualifique para uma atividade profissional específica; conquanto, está só terá parte no pleno desenvolvimento se articulada às outras dimensões da vida do homem.

Falar do pleno desenvolvimento é garantir que a atividade laboral não represente uma alienação ou mesmo uma relação meramente utilitária do novo trabalhador com sua própria força de trabalho. Nesse sentido, Kuenzer (s/d), desenha, que ao acessar o conhecimento, outro tipo de compreensão e interação se estabelece entre esse trabalhador e as diversas situações inerentes aos setores produtivos:

[...] há que considerar que é a posse do conhecimento que promoverá a passagem da aceitação da autoridade para a autonomia, na perspectiva da autonomia intelectual e ética, permitindo que o trabalhador passe a ser partícipe, através de sua atividade, da criação de novas possibilidades de trabalho, no que diz respeito aos processos tecnológicos e às formas de organização (p.20).

A compreensão formativa na educação integral e integrada tem ainda como premissa subsidiar ao discente um conhecimento amplo vencendo, como já foi mencionado, a separação entre o manual e o intelectual, pois a integração na

perspectiva da escola unitária, politécnica e, portanto, de formação omnilateral não trata do aprendizado de um ofício no sentido limitado, isto é, um adestramento para uma tarefa ou função (FRIGOTTO, 1995, p. 177). Contrariamente, o pleno desenvolvimento factível no modelo integral e integrado trata de uma educação que forma, no sentido *lato*, e, por conseguinte, emancipa o trabalhador.

3 A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Nesta seção trataremos sobre como se constituiu historicamente o ensino médio indicando as discussões em torno da sua articulação com a educação profissional por meio do estabelecimento das normas que definiram a organização da oferta de ensino propedêutico e profissionalizante no âmbito da educação pública do país. Tal abordagem nos permitirá também entender as conexões entre as políticas educacional e econômica, bem como as determinações do capitalismo nesta relação, possibilitando chegarmos à compreensão sobre a formação dos trabalhadores no século XXI no atual cenário neoliberal no qual o Brasil se insere.

3.1 Abordagem história e normativa sobre o ensino médio e a educação profissional

A educação como política pública estruturada e coordenada pelo governo federal organizou-se tardiamente no Brasil. Somente em 1930 no governo do então presidente Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como primeiro ministro Francisco Campos, até aquele momento Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais. Anteriormente, os assuntos atinentes à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, atrelado ao Ministério da Justiça, a organização, e a oferta da educação era de responsabilidade dos Estados.

É importante destacar, nesse período, a movimentação da sociedade civil com o intuito de discutir a relevância da educação como componente fundamental da consolidação de um projeto de nação, para o que se fazia necessário, entre outras medidas, a extensão da escolaridade obrigatória, tal como explicitado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Esse Manifesto foi lançado em março de 1932 como fruto da IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1931. O documento foi assinado por um grupo de educadores e intelectuais, dentre os quais destacam-se: Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Cecília Meireles, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. O documento propunha uma reformulação do sistema educacional brasileiro à luz das questões que permeavam o Brasil pós-Revolução de 1930, bem como definir princípios e bases para orientar a oferta de uma educação pública contemplando a todos indistintamente sem diferenciação de classes, e trazendo, neste particular, a questão da “escola única”.

Nos termos do escrito:

[...] a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, , 1932, p. 06).

Junto à defesa da “escola única” inseriu-se também a defesa da escola pública, laica, obrigatória e gratuita, o que se contrapôs à denominada “escola tradicional” e às instituições de ensino católicas. Tais propostas receberam a adesão de uma parte considerável da população. Assim, a publicação do Manifesto teve repercussão relevante e influenciou experiências de educação desenvolvidas no Distrito Federal, sob a coordenação de Anísio Teixeira, e em estados como Pernambuco e São Paulo. Ressalta-se que alguns dos princípios defendidos pelos escolanovistas foram inscritos na Constituição de 1934.

Nesse período, foram aprovadas as reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942). A reforma Francisco Campos, foi caracterizada por um conjunto de medidas materializadas por meio de uma série de decretos, dentre os quais destaca-se o que dispôs sobre a organização do ensino secundário (correspondente ao ensino médio), do ensino comercial e do ensino superior.

A reforma, conforme aponta Dallabrida (2009) representou uma grande investida do Estado para a organização da educação no território brasileiro, pois,

Estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento

do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (p. 185).

Tal visão sobre a configuração da política educacional traduz ainda a ausência de uma experiência de educação formal consolidada até então. Com a expulsão dos jesuítas, ocorreu a desconfiguração do modelo de educação estabelecido em terras brasileiras. Já com o Marquês de Pombal existiu uma investida na organização de normas para a educação e durante o Império a vivência de um modelo de gestão descentralizado para as províncias. Contudo, em nenhum desses tempos, houve êxito na implantação de um modelo educacional para o território. Nesses contextos, a educação sofreu com as diversas intempéries que permearam os processos de organização político-administrativa do país.

A esse respeito Romanelli (2014) faz críticas à reforma do ensino de segundo grau da Segunda República, pelo excesso de fiscalização e controle, do processo de ensino aprendizagem. A autora tece críticas também à reforma do ensino comercial, tal como explicitado a seguir:

[...] nota-se, na reforma do ensino comercial, organização de um sistema fechado sem articulação com os outros ramos do ensino, terminal em alguns casos, em ambos os ciclos, e com uma possibilidade única de acesso à educação de nível superior, que era o curso superior de finanças (p. 142).

Essa realidade dialoga com o perfil de sociedade capitalista em desenvolvimento no Brasil a partir dos anos de 1930 com a emergência do modelo urbano-industrial em substituição ao agrário-exportador. Esse cenário também favoreceu o crescimento do Estado como aparelho burocrático-organizacional e, portanto, instrumento estratégico para o fortalecimento do projeto político-econômico vislumbrado, ou seja, aquele que tornaria o Brasil num país forte no setor industrial. Dessa forma, a educação foi definida pelo governo como um dos setores para a sustentação dessa investida, o que o próprio ministro da educação Francisco Campos validou em discurso proferido à época onde sinalizou que as ações do setor educacional *procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista*.

Já com o ministro, Gustavo Capanema, temos um fortalecimento do Ministério de Educação e Saúde Pública, enquanto órgão da União responsável pela coordenação da política educacional no país. A frente da pasta por mais de uma década (1934-1945), Capanema estabeleceu uma reforma que alcançou o ensino secundário, bem como a formação técnica com a reorganização do ensino comercial e do ensino industrial. Destaca-se também nesse contexto a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, posteriormente denominado de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI em atendimento a pressões exercidas pelos industriais que reivindicavam a atuação do governo federal através da criação de escolas para atender a demanda das empresas que necessitavam de profissionais qualificados para ocupar as vagas abertas nas indústrias que se instalavam no país.

A Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas e inspirada no modelo fascista polonês, foi o grande aparato para a forma de condução da educação adotada pelo ministro Capanema, que deu destaque a duas concepções de educação, uma dirigida a elite e outra para a classe popular.

Nesse sentido, destaca-se que o art. 129 Carta Magna dispõe que “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937). Ou seja, no que tange a obrigatoriedade da oferta do ensino de modo geral, a Constituição Polaca, como foi também denominada, retrocedeu em relação ao texto de 1934. Houve uma concentração na oferta de educação profissional, inclusive com a abertura para atuação da iniciativa privada, nesse ramo de ensino, cabendo ao poder público apenas uma ação supletiva. Já no que tange ao financiamento da educação da infância e da juventude o art. 129 dispõe que: No caso de

[..]faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

Sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, as iniciativas das reformas Capanema foram disseminadas por meio de uma série de decretos-lei, sobretudo, a partir de 1942, conforme o quadro a seguir.

Quadro 5 - Decretos Leis da Reforma Capanema

Nº	DATA	MATÉRIA
Decreto-lei nº 4.073	30 de janeiro de 1942	Organizou o Ensino Industrial
Decreto-lei nº 4.048	22 de janeiro de 1942	Instituiu o SENAI
Decreto-lei nº 4.244	de 9 de abril de 1942	Organizou o Ensino Secundário
Decreto-lei n.6.141	28 de dezembro de 1943	Reformou o Ensino Comercial
Decreto-lei n. 8.529	02 de janeiro de 1946	Organizou o Ensino Primário a Nível Nacional
Decreto-lei 8.530	02 de janeiro de 1946	Organizou o Ensino Normal
Decretos-lei n 8.621 e 8.622	10 de janeiro de 1946	Criaram o SENAC
Decreto-lei n. 9.613	20 de agosto de 1946	Organizou o Ensino Agrícola

Fonte: Pesquisa realizada

A partir da reforma, o ensino secundário, passou a ser ofertado com sete anos, conforme anteriormente já estabelecido pela Reforma Francisco Campos, passando a ter a seguinte configuração: percurso de escolarização de sete anos distribuídos em quatro anos de ginásio e três anos de colégio, este segmentado em clássico (com foco nas Humanidades) e científico (com foco nas Ciências Naturais). Seguindo o mesmo desenho, o ensino profissionalizante ficou definido em ginásio técnico com quatro anos e colégio técnico com três, e compreendia três setores da economia: ensino industrial, ensino comercial e ensino agrícola.

A Reforma provocou alterações significativas também na formação de nível técnico e afetou ainda a formação para o magistério que se dava nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Essa alteração, somente, foi regulamentada após o fim da Era Vargas, em 1946.

Destaca-se que com a deposição de Vargas, a forma de atuação política foi modificada sendo mantida sua intenção expressa através da configuração do ensino secundário que permaneceu como realidade para as elites e mesmo o ensino técnico ofertado à classe trabalhadora manteve acesso dificultado a estes, tendo em vista a exigência do exame de admissão para aqueles que pretendiam o ingresso. Tal situação configurava-se como uma contradição no contexto de um país que avançava na concepção e prática capitalista e que, em vista disso, carecia de mão de obra qualificada.

O modelo Capanema se configurou excludente na letra das normas e nas práticas pedagógicas, refletidas no currículo escolar e na definição dos objetivos da educação pública à época, dialogando, com a educação pensada e organizada para o atendimento dos interesses da classe de maior poder aquisitivo, já estabelecida no país.

Como exemplo dessa realidade, trazemos um trecho da Exposição de Motivos do Decreto-lei nº 4.244, assinada por Capanema em 01 de abril de 1942, na qual destacamos a justificativa para edição dessa normativa:

[...] o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra [...] (BRASIL, 1942).

A partir de tal fragmento refletimos: Se na realidade socioeconômico da Era Vargas os filhos das camadas populares, naturalmente, optariam por uma formação que os conduzissem ao emprego, quem seriam os “condutores”? Quais cidadãos assumiriam as responsabilidades maiores da nação? Fica evidente que as diferentes classes sociais tinham opções por trajetórias distintas. E, sendo desse modo definidos os papéis sociais a serem desempenhados, em consonância com a escolha pelo modelo de escolarização. Romanelli (2014), destaca que “isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social”.

A esse respeito, Ciavatta e Ramos (2011) explicam a dicotomia entre ensino secundário e profissional no período dos anos de 1930 a 1940, bem como

a concepção sobre os públicos a serem atendidos por cada tipo de oferta e os impactos sociais definidos por essa visão e prática educacionais:

As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica (p.29).

O que nos trazem as autoras corrobora ilustra o padrão de educação no Brasil com o avanço da industrialização e os caminhos para o desenvolvimentismo que impregnaria ainda mais o discurso dos governos. O êxodo rural seguiu trazendo os trabalhadores atraídos pelos postos de empregos, a indústria ampliava a carência pessoal melhor qualificado, além de outras áreas como a de comércio e serviços.

Por tudo isso, a expansão capitalista exigiu dos governos que seguiram, a implementação de mais reformas educacionais atingindo prioritariamente o ensino secundário e profissional, o que se expressa, entre outras medidas, na criação do SENAC em 1946 que junto ao SENAI formariam essa mão de obra necessária ao contexto nacional.

Entretanto, também surgiram as pressões da sociedade colocando em pauta o acesso ao ensino superior pelas camadas populares e as elas ofertado, o que resultou na homologação da Lei nº 1.821, de março de 1953, abrindo as iniciativas para a correspondência entre o ensino secundário e os cursos técnicos.

Assim, através do Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, o governo federal regulamentou a Lei nº 1.821, estabelecendo a equivalência entre os cursos profissionais e o curso secundário. Contudo, a norma ainda trazia restrições como, por exemplo, condicionar a transferência a exame de adaptação, como consta na redação do art. 3º, parágrafo primeiro, do referido decreto: “A transferência somente se efetivará mediante exames de adaptação nas disciplinas que não figurarem no curso de origem”. Já o acesso ao ensino superior ficava definido pela relação com a habilitação técnica somada ao exame de vestibular.

Foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024, publicada em 1961, após treze anos de tramitação no Congresso Nacional, que possibilitou a equiparação do tempo e do currículo para correspondência entre os cursos de

formação geral e de qualificação profissional. Todavia, conforme analisam Trein e Ciavatta (2006) todo desenho da educação no país, somou um caráter assistencialista às classes populares aos projetos de desenvolvimento nacional, sobretudo, o econômico. Nos pontos a seguir, abordaremos os normativos legais da educação que seguiram, à luz das discussões que envolveram a oferta de ensino propedêutico e de educação profissionalizante no Brasil.

- **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**

O documento é fruto do anteprojeto de lei encaminhado ao Legislativo ainda em 1948, tendo sua tessitura por iniciativa do ministro de Educação e Saúde Clemente Mariani. A previsão constitucional de uma lei de diretrizes para a área de educação existiu desde a Carta de 1934 e foi mantida no texto promulgado em 1946, estabelecendo a responsabilidade da União em legislar sobre a matéria. Da primeira previsão legal, foram, ao todo, vinte e sete anos para a efetivação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A organização do ensino ficou definida (mantida) em pré-primário, primário, ensino médio e superior. A LDB de 1961 consolidou seu Título VII como “Educação de Grau Médio”. No Capítulo I, “Do Ensino Médio”, a lei versava no Art. 34: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961). O destaque do texto ficou para a plena equiparação entre o ensino secundário e o ensino técnico e, com essa definição, as pontuações sobre o currículo traziam uma composição de disciplinas obrigatórias e optativas, além de práticas educativas nos mesmos termos.

Garantiu-se, na letra da lei, uma relação entre os conteúdos curriculares, encaminhando para os cursos de ensino médio de grau técnico disciplinas tanto do curso ginasial quanto do colegial secundário. Já o acesso ao ensino superior ficou condicionado à aprovação no exame de vestibular, eliminando a condição da correspondência entre formação técnica e o curso superior que poderia ser acessado pelo estudante, conforme estabelecido pela Lei de Equivalência.

Com efeito, tal estruturação representou ganhos para a organização da rede educacional brasileira, entretanto, ela não fazia do ensino médio uma política pública definida nacionalmente.

Muitas questões atinentes ao momento político interferiam sobremaneira na organização da oferta do ensino no país, de um modo geral. Quando da aprovação da lei nº 4.024 estava em curso o modelo parlamentarista de governo, o que limitava a ação do então presidente João Goulart (1961-1964). Ademais, o país vinha de uma condição política instável, traduzida na própria posse de Goulart sob os olhares dos setores das forças armadas, e economicamente sofria com os altos números da dívida externa.

Sob as propostas da conhecidas Reformas de Base, pesava a questão da reforma agrária e na área de educação o acesso ao ensino superior. É certo que também naquele período os investimentos para a área de educação não condiziam com a demanda que movimentava muitos debates pelo país, o que fora facilitado pela aproximação do governo Jango com os sindicatos e demais movimentos sociais.

Entretanto, esse cenário somado às pressões dos setores conservadores ao governo populista em curso dificultaram a implementação de uma política pública educacional estruturada e com capilaridade nacional. Portanto, muitos ainda permaneceram à margem do acesso à escola.

Conforme dados do IBGE⁹, à época o Brasil possuía 39,5% da população, entre 15 e 69 anos, analfabeta. Nesse contexto, figuras como Darcy Ribeiro e Paulo Freire potencializaram os debates referentes à educação. Surgiram o primeiro Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), baseado na pedagogia freiriana. Com ações voltadas para o combate ao analfabetismo e com as reformas de base pautadas, sobretudo, na questão do ensino superior, o grau médio não teve pensada uma política estruturada nessa fase.

Na prática, e com sustentação legal, os setores privados ampliaram a oferta de matrículas no pós-primário, o que foi garantido também na oferta do ensino profissionalizante, conforme consta no Art. 108 da LDB: “O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do

⁹ Disponível em: IBGE

ensino técnico e científico”. Cabe reforçar a manutenção da falta de obrigatoriedade do grau médio presente na Constituição de 1947, com registro na redação do Art. 168, inciso II, que o “ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1947).

Destarte, mesmo no contexto do nacional-desenvolvimentismo a Lei de Diretrizes e Bases não foi fruto de uma discussão orgânica sobre os graus e níveis de ensino de modo a observar o papel estruturante da educação para a sociedade brasileira, tampouco representou as necessidades das classes populares.

De um negativo ao positivo, o texto garantiu aos estabelecimentos particulares um tratamento do Poder Público, mas ratificou a distribuição de recursos para a educação. Pontos que permanecem entre discussões e disputas com o golpe militar que estabeleceu mais uma ditadura no país.

- **A Lei nº 5. 692 de 1971 e a Lei nº 7. 044, de 18 de outubro de 1982**

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fez a junção dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, efetivando, o que conhecemos através de diversos estudos, a “profissionalização compulsória”:

Pretensiosamente denominada de Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus [...]. Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de *profissionalizantes* – destinados a formar técnicos e auxiliares para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial, não teriam mais lugar nesse nível de ensino. (CUNHA, 2014, p. 915).

Uma série de acontecimentos na área de educação, e mesmo nos setores econômicos, desembocaram na investida dos militares quanto à nova legislação. A partir de 1965 foram assinados os convênios entre o Ministério da Educação e Cultura com a *United States Agency for International Development* (USAID)

trazendo para o país apoio técnico na construção do plano de educação para o ensino médio e aportando recursos financeiros para a execução dele. Foram concebidos e implantados, então, “os ginásios orientados para o trabalho”.

No campo da economia, durante a gestão militar país também viveu o chamado “Milagre Econômico”. Entre os anos 1967 a 1973 houve registros de elevadas taxas de crescimento creditadas ao aumento da oferta de empregos e à diminuição do papel do setor público.

Desta feita, a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau estimulou o crescimento da oferta de ensino pelo setor privado, beneficiando a elite e os setores das classes médias que desejavam ingressar no ensino superior. Nesse sentido, para além da relação com o contexto econômico, Cunha (2017) explica que a profissionalização compulsória foi também uma estratégia para conter as crescentes demandas por acesso ao ensino superior. Em sua visão,

[...] os planejadores da ditadura pretendiam desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de nível médio, parte dos jovens que aumentavam ano após ano o número de demandantes de vagas nas universidades públicas, cujos “excedentes” engrossavam as manifestações de descontentes. Esses planejadores supunham que a demanda de técnicos era generalizada e suficientemente grande para absorver os novos diplomados em cursos profissionais. E isso em todos os setores da atividade econômica. (p. 02).

Essa análise encontra fundamento quando observamos que a universalização do ensino técnico profissionalizante não era uma prática nos Estados Unidos, de onde vinha a concepção da USAID que, como fora assinalado aqui, apoiou técnica e financeiramente o projeto de ensino médio no Brasil. Não obstante, entre as consequências da implementação de tais está a organização do movimento estudantil em torno da pauta e a insatisfação da elite com a radical transformação do ensino secundário que, nas escolas de tradicionais, formava seus filhos para o mundo acadêmico e das letras. Além disso, houve ainda a contrariedade dos proprietários de escolas privadas.

As problematizações envolvendo a implementação da profissionalização no ensino de 2º grau também tiveram sustentação técnica e administrativa. Sobre o primeiro aspecto, pesavam, principalmente, a qualificação dos docentes e a constante atualização do currículo à luz das transformações tecnológicas do

século XX e o próprio avanço do capitalismo; já em relação ao segundo, as escolas necessitaram de uma gama de recursos materiais e humanos como meio fundamental para a profissionalização dos jovens.

Isso significou a imprescindibilidade de um grande investimento na rede de educação e revelou a falta de condições para a plena aplicação da lei no território. Esses aspectos, somados às pressões de diferentes frentes, foram a base para a reinterpretação dos objetivos do ensino de 1º e 2º grau presente na legislação educacional do governo ditatorial, o que aconteceu por meio da publicação de pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) e culminou com a publicação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Nesse contexto, o Parecer nº 76 de 1975 ganhou destaque por abordar com outra concepção o objetivo da educação profissional, a de “tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola” (BRASIL, 1975).

Além disso, o documento trouxe as habilitações básicas que seriam experiências no 2º grau com vistas a uma educação profissionalizante de cunho mais geral e com o aperfeiçoamento na empresa e conforme as demandas dela; com isso, “estaria preparando para adquirir amplo leque de incumbência dentro da empresa”. Desta feita, reuniu habilitações profissionais previstas no parecer anterior – nº 45 de 1972 – em grupos divididos, por exemplo, para as áreas de saúde, edificações, comércio e administração.

Na sequência, a lei de 1971 seguiu com a reinterpretação de seus termos e a discussão sobre a qualidade do ensino de 2º grau ganhou espaço e avolumou a pauta de reivindicações sobre a educação no governo militar, que já usava das características repressoras para dissipar as contestações dos excedentes dos vestibulares. Portanto, com essa trajetória de análises da Lei nº 5.692, que chegou ao início dos anos de 1980, ficou ratificada a necessidade da substituição efetiva da redação vigente.

No governo João Baptista Figueiredo (1979-1985), a Lei nº 7.044 modifica a lei de 1971, obrigando a escola à preparação para o trabalho e retirando do texto a compulsoriedade para habilitação profissional no 2º, conforme Art. 4:

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.
 § 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982).

A inserção das expressões “formação integral” e “preparação para o trabalho” não mudam os propósitos tampouco a ideologia do governo militar com relação à educação. Concisamente, a nova legislação resolveu a questão em torno dos debates sobre um único caminho formativo no 2º grau, mantendo o aspecto dual da educação pública e agradou, por fim, aos setores privados tanto com essa mudança, trazida pela nova lei, quanto pela legitimação de sua participação na oferta do ensino técnico através do Art. 6: “As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas”.

Os caminhos da educação pública até essa fase expõem que a relação entre educação e trabalho se deu em cenários de interesses e disputas. A voz de uma elite que reclamou por uma educação que não os levasse às fábricas, indústrias ou comércio; uma classe média que desejava posição social e uma classe trabalhadora que almejava acessar ao ensino superior, contornaram a política nacional, que buscava uma inserção no contexto do capitalismo mundial, permitindo, para tanto, que outros países influenciassem e determinassem a política interna.

As reflexões sobre essa conjuntura no final do Regime Militar já davam pistas sobre os debates que teria o trajeto até a Lei de Diretrizes e Bases de 1996; em suma:

“do ponto de vista da educação, ocorreu uma disputa entre o ajuste do sistema educacional às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entraram em cena em termos organizacionais e pedagógicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

- **Lei nº 9.394 e as regulamentações de 1997, 2004 e 2008**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui o ensino médio como etapa final da educação básica com duração de três anos e apresentou as seguintes finalidades para o curso:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A redação apresentou um Ensino Médio que contempla as aprendizagens e experiências adquiridas no ensino fundamental e prepara para os estudos posteriores e traz concepções atinentes à formação humana e exercício da cidadania com inspiração na Constituição Federal de 1988 que marcou a reinserção do país num regime democrático com o fim da Ditadura Militar após 21 anos.

A promulgação da lei de 1996 não estabeleceu a obrigatoriedade e universalização do ensino médio. O texto organizou o intervalo dos 06 aos 14 anos de idade do educando como aquele que deveria ser para matrículas obrigatórias na educação básica. No tocante ao financiamento, essa definição foi garantida pela regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁰, por meio do Decreto nº 2.264, de 1º de janeiro de 1998. Com isso, não estavam priorizadas políticas para a estruturação do ensino médio no país, mantendo as discussões e indefinições sobre função propedêutica e preparação dos jovens brasileiros para o mercado de trabalho. Cunha (2014, 932) resume tal cenário:

Da fusão obrigatória dos ramos do ensino médio, no governo do general Emílio Médici, passou-se, no governo Fernando Henrique Cardoso, à apartação obrigatória entre os cursos de ensino médio

¹⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano.

de caráter geral e os cursos profissionais, a ponto de o Decreto nº 2. 208/97 proibir a existência do ensino técnico integrado. [...]. Diante da falta de identidade, o ensino médio continua caracterizado pela dupla negação: já não é ensino fundamental, destinado a todos; nem é a inda ensino superior.

O Decreto nº 2. 208, de 17 de abril de 1997, regulamentou o §2º do art. 36 da LDB, além dos Arts. 39 a 42 que tratam sobre educação profissional. Neste particular ficou o texto:

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto (BRASIL, 1997).

Tal normativo legal, atendeu as reformas educacionais implementadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, compreendidas no pacote “Reforma do Estado Brasileiro”. As análises da época concluíram que as reformas de Cardoso serviram, sobretudo, às intenções do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e de outros organismos internacionais. No caso da educação e da configuração do ensino técnico, prevaleceu o discurso de formação de mão de obra para atender as demandas do desenvolvimento econômico e social. Sobre isso, Trein & Ciavatta (2006, p. 123) *apud* BIRD, 1992 explanam:

Cunha confirma as recomendações do BIRD sobre a educação técnica e profissional desde o início da década de 1990, no sentido de mudança na estrutura educacional, de separação da educação e da capacitação, para vincular mais estreitamente a capacitação com a economia. Chega a recomendar a retirada das escolas técnico-profissionais do âmbito do Ministério da Educação. Manifesta sua preferência pelo “modelo latino-americano de formação profissional”, originário do Brasil, nos anos de 1940, e tem como estratégia privilegiar o setor privado.

Mormente observamos que a profissionalização em questão não representou uma formação ou mesmo foi adequada para que o estudante vislumbasse o prosseguimento dos estudos, como previu o texto das diretrizes de 1996. O estímulo nos cursos profissionalizantes era para o ingresso imediato do jovem no mercado de trabalho. Retomando a trajetória anterior do ensino técnico, Saviani (2016, p. 153) conclui sobre esse processo:

O cerne da política educacional do Governo FHC relativamente à educação profissional foi a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Isso significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora, é essa dualidade que se retornou com o Decreto n. 2. 208, de 17 de abril de 1997.

A política educacional do período seguiu com esse formato, refletindo, ainda, na redução dos investimentos em educação e na consequente busca por financiamento internacional aqui já mencionada, ou seja, com Fernando Henrique Cardoso “o projeto educacional do capital, orientado interna e externamente pelos organismos internacionais, torna-se a política oficial do governo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 75).

Em 23 de julho de 2004, no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2203-2006), foi publicado o Decreto nº 5.154 que alterou novamente a regulamentação da educação profissional no Brasil, revogando aquele de 1997 e reorganizando especialmente os currículos e cursos do ensino médio e técnico. Dessa forma, possibilitou-se um currículo com ensino médio integrado e foi mantida a rede concomitante e subsequente, onde seguiram atuando fortemente os interesses da perspectiva neoliberal já estabelecida no país.

Acompanhando as mudanças na educação profissional, foi sancionada a Lei 11.741, em 16 de julho de 2008, que altera os dispositivos da Lei nº 9.394/96 e, como descrito no seu texto introdutório, objetivou “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”.

A lei mudou o Capítulo que passou a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”. Com isso, ratificou-se as previsões do decreto de

2004, que foram inclusos na referida lei e foi promovida a nova organização da educação profissional que ficou:

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Colocou-se numa visão de organicidade dentro da legislação as habilitações para o trabalho no âmbito do ensino médio e no nível superior, aglutinando-as na “formação profissional e tecnológica”. Tecnicamente, um sistema de educação nacional poderia, então, pensar o processo educativo para uma articulação entre ciência, cultura e trabalho, reformulando conceitos e práticas.

- **Emenda Constitucional nº 59 e Plano Nacional de Educação 2014-2024**

Outra mudança de efeito para as discussões sobre o ensino médio no Brasil ocorreu com a da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que trouxe a oferta de *educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade* (CF, Art. 208), em substituição ao texto *ensino fundamental obrigatório e gratuito (idem)*. Com os novos termos, ficou demarcado o ano de 2016 para a plena implementação da modificação no Art. 208 da Carta Magna.

Por conseguinte, a lei estabeleceu também para todas as etapas o apoio de programas suplementares a fim de garantir o acesso e a permanência dos estudantes (transporte, alimentação, materiais didáticos entre outros). Corroborando com tal indicativo, o financiamento público para a educação básica foi garantido pela lei que criou Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹¹, que substituiu o FUNDEF.

¹¹ Criado a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

No ano 2014 foi publicada a Lei nº 13. 005, de 25 de junho, que aprovou o Plano Nacional de Educação, discutido na II Conferência Nacional de Educação (CONAE), no mesmo ano. Com o tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, o documento final da conferência reuniu cerca de 30 mil colaborações ao texto final da lei, oriundas dos encontros preparatórios nas 26 unidades da federação e no Distrito Federal e com vistas ao alcance das 20 (vinte) metas fixadas pela lei para o decênio 2014-2024.

Em suma, e fazendo referência, sobretudo, à nova organização da educação básica promovida pela EC nº 59/2009 e pela Lei nº 12. 796/13¹², a II CONAE concluiu:

A despeito dos avanços legais, o panorama brasileiro continua apresentando desigualdades no acesso, qualidade e permanência de estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Para a efetiva garantia desse direito fazem-se necessárias políticas e gestões que visem à superação do cenário, requerendo a construção do SNE e do PNE como política de Estado consolidada na organicidade entre os processos, na organização, regulação, fiscalização, ação sistêmica e no financiamento (BRASIL, p. 13. 2014).

Para o ensino médio, ficou definida a meta 3 – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) –, já para a educação profissional técnica de nível médio ficou estabelecida a meta 11 – triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio¹³ e que, pelo menos, 50% da expansão da oferta seja no segmento público.

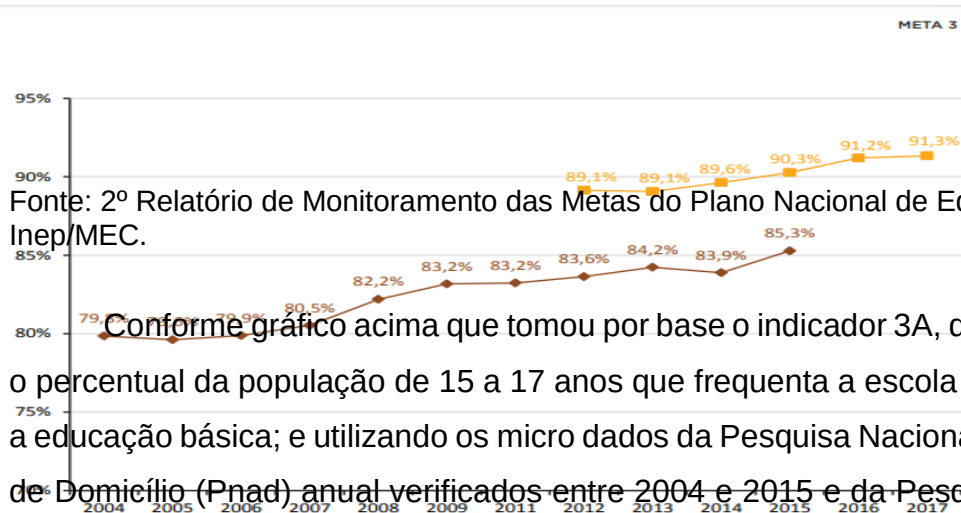
O PNE já passou por dois ciclos de monitoramento que foram consolidados em documento e apresentados à sociedade para a reflexão sobre a política pública de educação. A seguir, dois gráficos de análise geral das metas 03 e 11,

¹² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

¹³ A educação profissional técnica de nível médio compreende os seguintes tipos de oferta: curso técnico integrado, inclusive à educação de jovens e adultos (EJA); curso técnico concomitante e curso técnico subsequente, nos termos do artigo 36-B e do artigo 36-C da Lei nº 9.394/1996; e normal/magistério. (BRASIL, p. 193, 2018)

respectivamente, gerados a partir dos trabalhos de acompanhamento das metas do plano:

Gráfico 1- Análise da Meta 03 do Plano Nacional de Educação



Fonte: 2º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. Inep/MEC.

Conforme gráfico acima que tomou por base o indicador 3A, que representa o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica; e utilizando os micro dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) anual verificados entre 2004 e 2015 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio contínua (Pnad-c) para o período de 2012 a 2017, ambas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o gráfico mostra o cenário da meta 3 após três anos de vigência da Lei nº 13.005/14:

O atendimento escolar da população de 15 a 17 anos de idade apresenta uma trajetória de crescimento no período analisado [...]. O Brasil avançou em cinco anos (2012-2017) 2,2 pontos percentuais (p.p.) conforme a estimativa com a Pnad-c, um ritmo de crescimento médio aproximado de 0,4 p.p. ao ano. Segundo esta pesquisa, em 2017, a cobertura escolar foi de 91,3% desse grupo etário, ou seja, cerca de 900 mil adolescentes estão fora da escola e não concluíram a educação básica. (BRASIL, p. 59, 2017).

A universalização prevista para alcance até do ano de 2016 não se efetivou, ficando a reflexão sobre os impactos das taxas de evasão para o êxito da meta. Assim, a análise sobre os dados até o ano de 2017 aponta que: *o desafio da Meta*

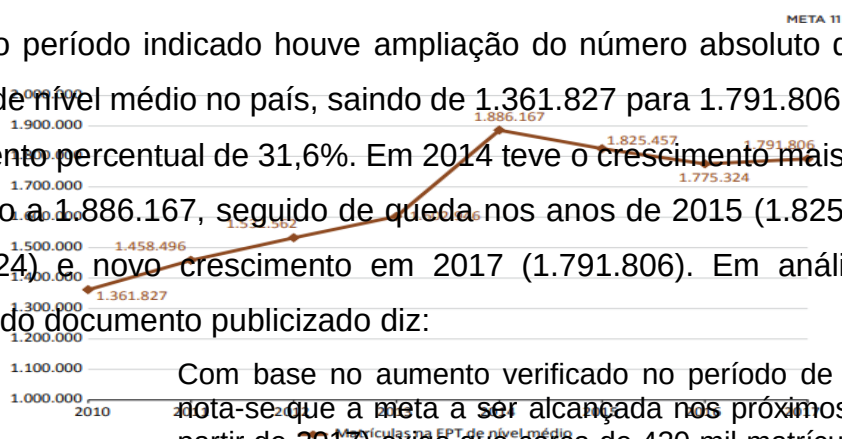
3 quanto à universalização do atendimento da população na faixa etária de 15 a 17 anos recai sobre a evasão escolar, visto que praticamente todos esses adolescentes ingressaram na idade adequada (p. 60).

Sobre a meta 11, o indicador 11A sinaliza o número absoluto de matrículas de educação profissional técnica (EPT) de nível médio. O estudo dos dados sobre a oferta nessa etapa se deu no intervalo dos anos de 2010 a 2017, como segue no gráfico:

Gráfico 2 - Análise da Meta 11 do Plano Nacional de Educação

Fonte: 2º Relatório de Monitoramento das Metas do PNE. Inep/MEC.

No período indicado houve ampliação do número absoluto de matrículas de EPT de nível médio no país, saindo de 1.361.827 para 1.791.806, gerando um crescimento percentual de 31,6%. Em 2014 teve o crescimento mais significativo, chegando a 1.886.167, seguido de queda nos anos de 2015 (1.825.487) e 2016 (1.775.324) e novo crescimento em 2017 (1.791.806). Em análise global, a redação do documento publicizado diz:



Com base no aumento verificado no período de 2010 a 2017, nota-se que a meta a ser alcançada nos próximos sete anos (a partir de 2017) exige que cerca de 430 mil matrículas novas, em média, sejam criadas a cada ano. Ao se tomar o avanço desde 2013, constata-se que o ritmo de crescimento foi de 47 mil matrículas novas por ano, nove vezes menor do que o necessário para o alcance da meta em 2024 (BRASIL, 2017, p. 194).

Esses cenários evocam reflexões sobre o ensino médio brasileiro. O planejamento e modelo de políticas pensadas para a etapa, mesmo antes da obrigatoriedade, dizem respeito à descontinuidade de programas e a falta de

organicidade com as perspectivas da juventude brasileira. Isso reflete o baixo impacto de grandes investimentos representados nos números, quando ainda temos mais de 900 mil em idade própria que não chegam a concluir a educação básica, conforme afirmou a pesquisa supracitada.

Se levarmos em conta a distorção idade-série os dados da Pnad/IBGE mostram que em 2017 apenas 59,2% dos jovens brasileiros com 19 anos já haviam concluído o ensino médio. É com base nesse cenário que os anos finais da educação básica seguem sob o experimento de novas políticas e proposição de mudanças. Foi, assim, pautado nos dados de abandono, evasão e desempenho dos estudantes do ensino médio que o Governo Federal conduziu as ações que desembocaram na chamada reforma do ensino médio brasileiro.

- **Lei nº 13.415/ 2017 e seus desdobramentos normativos**

A Lei nº 1.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi criada a partir da conversão da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. A edição da medida provisória foi fruto de questionamentos, visto que trazia um conteúdo que efetivaria em pouco tempo mudanças significativas na educação nacional; houve, então, mobilização por parte de grupos de docentes e discentes pelo país, que contestaram esse meio para consolidar uma nova política para a formação da juventude brasileira.

Setores da sociedade e estudiosos apontaram à época a importância de prosseguir com os debates sobre uma reforma no ensino médio a partir Projeto de Lei nº 6.840, de 2013, bem como com a releitura dos normativos já consolidados para a etapa. Outrossim, ratificaram que a publicação da MP nº 746 constava como uma medida antidemocrática e de caráter retrocedente em relação a temas como a articulação entre o ensino médio e a educação profissional e a relação entre trabalho, ciência e cultura no currículo. Reunindo essa visão,

[...] é importante destacar a forma autoritária que se revela neste ato [...]. O dispositivo Medida Provisória se aplica a situações de emergência nas quais o executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão, sob a condição de que esta seja afirmada ou rejeitada, no todo ou em parte, mediante a sua conversão em Projeto de Lei [...]. Ora, o ensino médio dispõe de uma legislação completa e atual. Citamos pelo menos duas, a saber: a) a LDB em seu conteúdo original aprovado em 1996 e com as revisões

posteriores, dentre as quais a que incorpora a integração da educação profissional ao ensino médio [...]; b) as atuais DCNEM (Parecer n. 05/2011 e Resolução n. 2/2012, do CNE), um dos textos mais avançados que regulamenta o ensino médio, no qual estão presentes os princípios educativo do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo do ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2016, p. 36).

Posto isso, observou-se que essa primeira iniciativa concentrou esforços no estímulo à criação de escola de ensino em tempo integral pelo país, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que foi regulamentada através da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Objetivamente, a norma previu a transferência de recursos para a implementação ou manutenção do modelo de escola inspirada na “Escola da Escolha”, já experimentado no Estado de Pernambuco, do qual veio o ministro gestor da reforma que se desenhava, Mendonça Filho.

Nesse sentido, a portaria trazia para o programa um padrão de governança que deveria ser criado nas secretarias de educação que o aderissem, além disso, excluiu o financiamento para escolas com educação profissional integrada e determinou a redefinição da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas que passariam a compor a nova política, ou seja, as matrículas de EJA deveriam ser progressivamente transferidas para outros espaços.

Com a sanção a Lei nº 13.415/17, ficou alterada, entre outros, a LBD, a Lei do FUNDEB e a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola. O texto legal manteve como mote a possibilidade de o jovem escolher sua trajetória nos anos finais da educação básica, a partir da construção dos seus projetos de vida, isto é, o conceito da supracitada “Escola da Escolha”, que, em suma, afirma que no seu modelo os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser. E para tanto o modelo é operacionalizado pela ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar: equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes, de forma a viabilizar o projeto escolar de educação integral (INSTITUTO DE CORRESPONDÊNCIA PELA EDUCAÇÃO- ICE BRASIL, 2019)

Nessa acepção, a lei definiu a ampliação da carga horária e a flexibilização curricular como centros do projeto que o governo federal chamou de “Novo Ensino Médio”. A redação da legislação determina que a carga horária mínima anual – até então de oitocentas horas – *deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017* (Art. 24, parágrafo 1º).

Já nas questões atinentes à reorganização curricular, a norma dispôs:

Art. 4º - O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e suas tecnologias;

V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017)

Dessa modificação surgiram inúmeros questionamentos. Aprofundando a letra lei, identificamos a definição dos componentes de língua portuguesa e matemática como únicos obrigatórios nas três series da etapa e a língua inglesa como obrigatória para a educação básica, podendo, assim, sua oferta ser organizada no percurso do estudante. Outra modificação sensível promovida pela Lei nº 13.415/17 foi a exclusão da LBD da obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia nas três séries do médio (previsão inserida nas diretrizes pela Lei nº 11.684/2008). Com isso, estava firmada a chamada flexibilização curricular apoiada na autonomia dos Estados para a construção dos currículos dentro de cada território através da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que seria publicada *a posteriori*.

Progredindo com as mudanças nos normativos, em 31 de novembro de 2018, foi publicada a Resolução nº 3, do Conselho Nacional de Educação, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), acomodando o currículo em Formação Geral Básica com carga horária total máxima de mil e oitocentas horas e os itinerários formativos com carga horária total mínima de mil e duzentas horas. No Atr. 6º aparecem os seguintes conceitos:

II - Formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;

III - Itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 02)

Essa nova composição firma-se na crítica à anterior estrutura curricular do ensino médio, com núcleo comum e parte diversificada. Os elaboradores da reforma a apontaram como rígida, por conta do número de disciplinas, treze no total, e avaliando-a como pouco atrativa para o estudante do século XXI, gerando, segundo discurso dos dirigentes do Ministério da Educação, entre outras consequências, a reprovação, o abandono e a evasão.

Contudo, mesmo com as problematizações para a ratificar a necessidade de reforma no ensino médio, permaneciam as dúvidas sobre a viabilidade operacional do que estava posto, mesmo com os normativos já publicados; isso ocorreu, notadamente, com a visão sobre a implementação dos itinerários formativos e a inexistência de uma BNCC para orientar a elaboração dos currículos em âmbito estadual.

Sendo assim, em seguida à publicação das novas DCNEM, veio a Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, instituindo a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

A BNCC-EM conformou os dispostos da Lei nº 13.415/17, e, seguindo a concepção do documento publicado primeiramente para as etapas da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, foi orientada por competências e habilidades; em síntese, o documento traz como repertório as quatro áreas de conhecimento e dez competências (Competências Gerais da Educação Básica) atreladas a conjuntos de habilidades, compreendidas na redação da BNCC-EM como as aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos estudantes:

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. [...]. Para assegurar o

desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental. As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática). [...] área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2018, p. 35).

Considerando que essa estruturação se direciona à definição das mil e oitocentas horas de um currículo redesenhado para três mil horas nos anos finais da educação básica, o Ministério da Educação publicou ainda a Portaria nº 1.432, em 28 de dezembro de 2018, estabelecendo os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme previsão das DNCEM. Ilustrativamente ficou assim desenhado o ensino médio nacional:

Figura 1- Estrutura do Novo Ensino Médio



Fonte: Documento sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

Com todos os normativos supracitados, fecha-se um conjunto de orientações-base para a implementação do Novo Ensino Médio, contudo, seguiram as dúvidas sobre sua exequibilidade, sustentadas pelas análises técnico-pedagógicas, pelas reflexões sobre a realidade da escola pública

brasileira e também no que tange ao financiamento para a implementação das mudanças, nesta partícula, reforçadas pelo término de vigência da lei do FUNDEB¹⁴.

No que tange à concepção de educação técnica e profissional de nível médio, coube ao itinerário cinco a articulação entre educação e mundo do trabalho na nova legislação. No parágrafo 6º, do Art. 36, a oferta é abordada indicando que os sistemas considerem “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação (inciso I) e possibilitando a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho (inciso II)”; para tanto, indica o estabelecimento de parcerias, ratificando a inserção dos setores privados na implementação da reforma, o que se confirmou na presença de instituições como a Fundação Lemman, o Instituto Itáu BBA e a Fundação UNIBANCO na discussão da Lei nº 13.415/17 e na sinalização de “apoio” à sua execução nos estados.

4 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRADA CONTEMPLADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PESQUISADA

A presente seção analisa a concepção de formação integrada constante na Proposta Pedagógica das escolas de ensino médio profissionalizante da rede pública maranhense observando os princípios educativos, os pressupostos legais e teórico-metodológicos, bem como os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos que a norteiam. Igualmente, buscar-se-á compreender o desenho curricular da instituição pesquisada à luz da opção pela jornada em tempo integral e a articulação da formação geral com a formação técnico-profissionalizante.

Conforme o Educacenso 2019, a rede pública estadual do Maranhão conta com 325.316 (trezentos e vinte e cinco mil e trezentos e dezesseis) matriculados, destes 4.200 (quatro mil e duzentos) são estudantes do ensino médio integrado à educação profissional em tempo integral¹⁵.

¹⁴ A Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, que criou o FUNDEB, estabeleceu o prazo de 14 anos, a partir de sua promulgação, para sua vigência. Assim, esse prazo será completado no final de 2020. (Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes>)

¹⁵ Dados disponíveis em sistema de monitoramento próprio do Governo do Maranhão.

A oferta de ensino médio articulado à profissionalização técnica no Estado do Maranhão foi vislumbrada no ano 2000 como um dos desdobramentos da política de reforma pensada para a etapa a partir de discussões oriundas do Ministério da Educação naquele período. O documento Plano de Reforma e Expansão do Ensino Médio no Maranhão (PEM), daquele ano, reuniu metas que tinham por objetivo construir condições que garantissem a oferta de um ensino médio com maior qualidade até o ano 2020, o que incluiu a elaboração de um projeto para a expansão do ensino profissionalizante na etapa (MACIEL, 2011).

Contudo, no transcorrer de duas décadas, o Maranhão seguiu com antigos desafios na área educacional relativos aos altos índices de analfabetismo em diferentes faixas etárias da população, conforme evidenciado nos dados do quadro abaixo:

Quadro 6 - Taxa de analfabetismo (% nas faixas que o IBGE afere)

Categoria	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
15 anos ou mais	20,8	19,9	19,6	18,8	16,7	16,8	16,3
18 anos ou mais	22,6	21,9	21,4	20,6	18,3	18,2	17,6
25 anos ou mais	27,0	26,0	25,6	24,1	21,8	21,7	21,0
40 anos ou mais	38,1	37,1	36,5	34,6	31,8	31,8	30,5
60 anos ou mais	55,7	55,7	51,9	51,1	47,8	47,9	45,5

Fonte: IBGE – PNAD Contínua (2019).

A análise dos dados do quadro mostra que, embora decrescente entre os anos de 2012 a 2018 as taxas de analfabetismo no Estado ainda apresentam percentuais elevados em todas as faixas etárias que o IBGE afere, variando entre 16,3% (porcentagem de jovens analfabetos) e 45,5%, que representa da população de idosos analfabeto no Estado.

Trazendo percentuais de escolarização no território maranhense, encontramos:

Quadro 7 - Taxas de escolarização por níveis de escolaridade (%).

Categoria	2016	2017	2018
0 a 5 anos	51,6	51,8	53,9
0 a 3 anos	27,3	28	30

4 e 5 anos	96,9	96,3	97,3
6 a 14 anos	99,2	99,3	98,9
15 a 17 anos	87	84,4	85,7
18 a 24 anos	27,2	27,2	28,7
25 anos ou mais	3,9	4	4,5

Fonte: IBGE – PNAD Contínua (2019).

Os dados mostram o aumento dos índices de escolarização alcançados por diferentes por faixas etárias, considerando o total de ingressos na rede educacional maranhense entre os anos de 2016 e 2018. Entretanto, em percentuais divulgados pelo INEP/MEC¹⁶, o Estado do Maranhão apresentou entre 20% e 40% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio com defasagem escolar de dois ou mais anos, ou seja, em situação de distorção idade-série.

Essa realidade reforça o desafio a ser enfrentado não apenas no âmbito estadual, mas também municipal e nacional no que tange ao tempo conclusão da educação básica pelos ingressos nas redes públicas. Dados da PNAD/IBGE de 2017 indicam que apenas 59,2% dos jovens brasileiros com 19 anos já haviam concluído o ensino médio. Já no Maranhão, a partir da consolidação do Educacenso de 2018, verificou-se que 89,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam matriculados na educação básica e que 63,5% nessa faixa etária estava cursando o ensino médio, apontando que se somam às questões da situação de distorção idade-série e da conclusão tardia da educação básica, um quantitativo significativo de jovens fora da escola.

Uma das situações ligadas a essa realidade diz respeito aos registros de abandono¹⁷, que seguem com destaque nas discussões sobre a forma de oferta de ensino médio hoje no país, com questionamentos sobre sua atratividade para a juventude, ou seja, na perspectiva de um ensino que precisa dialogar com as expectativas de formação dos estudantes.

Esses e outros desafios postos para o ensino médio na atualidade aparecem como justificativa para a concepção de ensino médio integrado à

¹⁶ Indicadores de permanência consolidados de 2017 pelo INEP/MEC. Disponíveis em: www.mec.gov.br/inep

¹⁷ Em 2018, foi registrado percentual de 6,7% de abandono no Ensino Médio da Rede Pública Estadual, o que representa 19.759 matrículas. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/110-maranhao/taxas-rendimento>

educação profissional e em tempo integral da rede pública estadual maranhense presente na Proposta Pedagógica para as instituições com essa oferta, ou seja, o modelo atual figura como uma das estratégias para a concretização da oferta de educação pública de qualidade (MARANHÃO, 2015) a todos os estudantes maranhenses.

4.1 Concepção de formação que orienta a integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional

O atual modelo de oferta de ensino médio integrado à educação profissional na rede pública estadual do Maranhão foi criado por meio da Medida Provisória nº 184, de 02 de janeiro de 2015, convertida na Lei nº 10.213, em 09 de junho de 2015. Já a Proposta Pedagógica (PP) para a instituição foi publicada no ano de 2016 e consolidada com a assessoria técnico-pedagógica da ONG Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE¹⁸ e implementada em parceria com outras organizações como o Instituto Sonho Grande¹⁹ e o Instituto de Qualidade da Educação²⁰ - IQE (MARANHÃO, 2016), também a partir daquele ano.

O documento traz a concepção de formação integral como basilar para o desenvolvimento da nova proposta de ensino integrado e em tempo integral, tal como destacado a seguir:

Esta Proposta Pedagógica tem como base para a formação integral do educando a oferta de atividades e experiências

¹⁸ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários e teve como projeto inicial a revitalização física do Ginásio Pernambucano, na cidade de Recife, e implantação do modelo da Escola da Escolha, criado pela ONG. (Grifo nosso)

¹⁹ O Instituto Sonho Grande é uma Organização Não-Governamental (ONG) que atua no ensino público brasileiro através de parcerias com outras ONGs e tem como objetivo *buscar novas oportunidades de melhoria na educação por meio de pesquisas e estudos*. Disponível em: <https://www.institutohonhogrande.org/>

²⁰ O IQE - Instituto Qualidade no Ensino é uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. Sua missão é promover e desenvolver projetos educacionais que tem por objetivo a inclusão social através da melhoria da qualidade do ensino público básico. Disponível em: <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>.

inovadoras e significativas diversas que requerem a ampliação da jornada escolar, daí o ensino médio integrado e em tempo integral, como alternativa para a formação de um indivíduo que atenda às necessidades formativas do mundo moderno [...] (MARANHÃO, 2016, p. 05).

A análise da concepção de formação integral da PP “aponta como uma das justificativas para a adoção de tal visão a busca por apresentar alternativas concretas de execução de uma proposta pedagógica que viabilize a formação de indivíduos competentes, solidários, críticos e autônomos” (MARANHÃO, 2016, p. 05). É a partir dessa concepção que tomarão norte as atividades e experiências inovadoras mencionadas.

Conforme a proposta, essa perspectiva se materializa num currículo tripartite – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parte Diversificada (PD) e Base Técnica (BT) –, que articula as áreas de conhecimento ligando-as aos princípios e premissas referenciadas pela Escola da Escolha, que define os fundamentos teóricos e metodológicos do atual modelo que respalda a oferta de ensino médio integrado maranhense. Nesse sentido a PP da escola, lócus empírico da pesquisa, explicita que:

[...] a base para a formulação desse Modelo foi o compromisso pleno com a integralidade da ação educativa, entendendo-se aqui uma ação muito mais ampla que apenas a formulação no âmbito acadêmico. Essa integralidade foi concretizada por meio:

- Do Artigo 2º da LDB 9394/96 e do Artigo 3º da Constituição Federal do Brasil (visão de homem e de sociedade);
- Das finalidades da Educação – UNESCO;
- Do alinhamento político e conceitual dos documentos: Paradigmas do Desenvolvimento Humano (PNUD); Códigos da Modernidade (Bernardo Toro); Mega-Habilidades (proposta pelo CLIE – Centro Latino-americano de Investigações Educacionais baseadas nos estudos de Dorothy Rich) (ICE, 2016, p. 23).

Constata-se que, no âmbito legal, o modelo tem apoio nos princípios fundamentais da Carta Magna de 1988 e na LDB nº 9.394/1996. Tais princípios dispõem sobre a construção de uma sociedade livre, justa e solidária com a participação do estado e da família na formação dos cidadãos e na garantia do desenvolvimento nacional,

Nessa formulação, os processos formativos inovadores buscam assegurar que as aprendizagens adquiridas na escola possibilitem o desenvolvimento de múltiplas habilidades, não apenas intelectuais, e agreguem valor às dimensões da vida

peçoal, social e produtiva futura do jovem ao concluir a educação Básica (ICE, 2016, p. 26)

No que diz respeito à consideração das finalidades da educação, conforme os documentos publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²¹, o modelo da Escola da Escolha destaca os Quatro Pilares da Educação: *Aprender a Conhecer*, *Aprender a Fazer*, *Aprender a Conviver* e *Aprender a Ser*. Tais pilares estão subsidiados em conceitos elaborados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, presidida pelo economista francês Jacques Lucien Jean Delors, e presentes no relatório intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, de 1996.

O alinhamento entre os pilares e o modelo da Escola da Escolha, segundo a ONG ICE, expressa o entendimento de que eles são:

“aprendizagens fundamentais para que uma pessoa possa se desenvolver plenamente, considerando a progressão das suas potencialidades, ou seja, a capacidade de cada um de fazer crescer algo que traz consigo ou mesmo que adquire ao longo da vida” (ICE, 2016, p. 25).

Já a articulação política e conceitual com o paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)²², está evidenciada na perspectiva de preparação da pessoa para fazer escolhas ao longo da vida diante das oportunidades que acessa.

Essa visão nasceu no início dos anos de 1990 com a publicação dos Relatórios sobre o Desenvolvimento Humano, pelo PNUD, trazendo um conceito holístico sobre a questão do desenvolvimento humano sustentável, no sentido de evitar a restrição desse conceito à análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Assim, “o objetivo do desenvolvimento deveria ser criar um ambiente no

²¹ Foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

²² Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a uma agência da ONU que trabalha principalmente com iniciativas de combate à pobreza e fortalecimento do Desenvolvimento Humano. Atualmente está presente em 166 países, incluindo o Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud>

qual as pessoas possam viver uma vida longa, saudável, criativa e feliz” (PNUD, 1990, p. 9). “Desta forma, o desenvolvimento humano pode ser definido como um processo de aumentar as escolhas possíveis das pessoas” (MACHADO; PAMPLONA, 2008, p. 62).

Com os Códigos da Modernidade do filósofo latino-americano Bernardo Toro, a Escola da Escolha volta-se para uma compreensão das exigências do século XXI, onde o estudante deve desenvolver certas habilidades e competências mínimas para fazer-se produtivo nestes tempos, são elas: Domínio da leitura e da escrita; Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; Receber criticamente os meios de comunicação; Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada e Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo (TORO, 1996).

Em aproximação com tais conceitos estão as Mega-Habilidades, fruto dos estudos da educadora norte-americana Dorothy Rich, que tratam sobre o “desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos fundamentais para todas as atividades que desempenhamos ao longo da nossa vida na dimensão pessoal, social e produtiva” (RECIFE, 2019, p. 24). Conforme destacado pelo ICE, ao desenvolver o conceito das dessas Mega-Habilidades, elas são:

Confiança: sentir-se capaz de fazer as coisas; Motivação: querer fazer; Esforço: disposição para trabalhar duro, superar dificuldades; Responsabilidade: fazer o que deve ser feito e fazer correto; Iniciativa: passar da intenção à ação; Perseverança: terminar o que foi iniciado; Zelo: sentir preocupação pelo outro; Bom senso: ter bons critérios ao avaliar e decidir; Solução de Problemas: pôr em ação o que sabe e o que é capaz de fazer; Trabalho em Equipe: saber cooperar e trabalhar em grupo (ICE, 2019, p. 24).

Em suma, na compreensão do modelo da Escola da Escolha,

[...] estes três documentos alinham-se a uma concepção de educação para o desenvolvimento humano onde o ato de educar é um direito que transforma o potencial de todo ser humano em competências capazes de lhes permitir viver, conviver, trabalhar, educar-se nas distintas dimensões da vida pessoal, social e produtiva, e atuar num mundo em permanente e acelerada transformação (ICE, 2019, p. 24)

São tais preceitos que orientam teórica e metodologicamente o modelo pedagógico para as instituições de ensino médio integrado da rede estadual maranhense, objetivando, oportunizar aos estudantes um percurso de escolarização no ensino médio que os prepare tanto para as oportunidades do seu entorno quanto para torná-los capazes de assumir o protagonismo da sua história a partir da concepção de formação humana integral onde os *Quatro Pilares da Educação* e o conceito de *Protagonismo*, junto à *Educação Interdimensional* e à *Pedagogia da Presença*, constituem-se como princípios educativos norteadores da ação pedagógica (MARANHÃO, 2016).

Nessa perspectiva, convém esclarecer que, sob a ótica do Protagonismo, o estudante deve desenvolver a sensibilidade para os problemas atinentes à escola de modo propositivo e colaborativo, e, além disso, deve estar motivado a compor os espaços de participação instituídos, como os clubes escolares (de arte, música, dança, cinema entre outros, que surgem de acordo com as perspectivas dos estudantes), o grêmio, os conselhos diversos e a própria mobilização estudantil (MARANHÃO, 2016).

Depreende-se, portanto, que a Pedagogia da Presença figura no modelo como o suporte dos jovens para o desenvolvimento de tais atitudes, pois ela representa nesse processo a própria presença do educador, seja por meio da equipe gestora ou dos docentes. Conforme a PP, é esse contexto que fará do processo educacional uma ação *Interdimensional*, pois reunirá as condições para que o discente “desenvolva suas competências e habilidades em todas as dimensões humanas (racionalidade, corporeidade, sentimentalidade, espiritualidade)” (MARANHÃO, 2016, p. 20).

O estudo sobre esse conjunto de conceitos, concepções e práticas pedagógicas na sua inter-relação com o modelo da Escola da Escolha deixa claro o propósito de que esse conjunto de temas que passa pelos Pilares da Educação e chega à Pedagogia da Presença deve ser a base e o epicentro das práticas pedagógicas e das ações das comunidades escolares, na defesa, sobretudo, de que o estudante concretize o projeto de vida definido quando do ingresso no ensino médio.

Assim, a Proposta Pedagógica estudada vai ratificar as diretrizes educacionais e princípios educativos priorizados pela Escola da Escolha

viabilizando a “formação de mulheres e homens críticos, capazes de melhorarem sua condição de vida e de sua comunidade, compreenderem sua situação socioeconômica e condição enquanto indivíduo, considerando seu contexto” (MARANHÃO, 2016, p. 18). De modo mais objetivo traz:

Esta Proposta possibilitará aos jovens estudantes trabalhadores acesso aos conhecimentos da humanidade, além da formação para o mundo do trabalho, pois acredita-se que dessa forma não atenderá tão somente aos interesses do mercado, de forma intencional e exploratória de mão de obra qualificada, o que impossibilita a alteração da condição socioeconômica (MARANHÃO, 2016, p. 18).

Destarte, como dito anteriormente, para garantir que as práticas pedagógicas dialoguem com a intencionalidade formativa descrita acima, a PP coloca como núcleo de toda a ação educativa o Projeto de Vida do jovem, que, de acordo com a ONG ICE, consiste na centralidade do Modelo da Escola da Escolha. Segundo seus idealizadores:

Esse foco é nítido porque se assume uma sentença: Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século (RECIFE, 2016, p. 10).

Nos preceitos do modelo, organizar a escola em torno desse projeto de formação dará ao jovem a consciência sobre si, sobre seu presente e sobre seu futuro, bem como consolidará a vivência das dimensões vida pessoal, social e produtiva para o pleno desenvolvimento do educando. Segundo o modelo, esse é um desafio que se enfrenta na inter-relação do modelo pedagógico com o modelo de gestão e a organização do currículo. Assim, ficando a configuração do Modelo da Escola da Escolha:

Figura 2 - Modelo da Escola da Escolha



Fonte: Caderno de Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo da Escola da Escolha – ICE (2016).

Os três eixos formativos expressos acima (Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI) tem por objetivo materializar um currículo para além do que está contemplado na Base Nacional Comum Curricular. O propósito expresso nos documentos norteadores do modelo é que a estruturação da Matriz Curricular garanta amplas possibilidades de conhecimento para viabilizar seu “enriquecimento, aprofundamento e diversificação” (ICE, 2016, p. 11), trazendo, por exemplo, na parte diversificada componentes como “Disciplinas Eletivas” e “Projeto de Vida”.

Esse entendimento orientou a organização do desenho do currículo para as escolas de ensino médio integrado em questão, com a premissa de articular o ensino geral e o profissionalizante na concepção da formação integral. A Proposta Pedagógica indica ainda que “essa organização curricular se estabelecerá obedecendo a legislação vigente nacional e estadual, sendo sua carga horária definida pelo conjunto dos diferentes componentes curriculares e demais atividades propostas.” (MARANHÃO, 2016, p. 26).

Destacamos aqui que essa versão da PP disponível para análise adota como normas orientadoras dessa estrutura de currículo a Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e a própria LDB, neste caso fazendo menção à redação anterior à Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Ou seja, ainda não

consta uma versão disponível após as publicações que atualizaram ou alteraram o modo de oferta do ensino médio no país, dentre as quais, além da lei supramencionada, está a Resolução CEB/CNE nº 3, de 21 de novembro de 2018, que substituiu aquela de 2012 e a Resolução CEB/CNE nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituindo a Base Nacional Comum Curricular para a Etapa do Ensino Médio.

No tocante à definição da jornada escolar, a PP expõe que esta “corresponde à 09h30min de permanência dos alunos e professores na escola e 09 aulas diárias de 50 minutos” (MARANHÃO, 2016, p. 31), onde estão distribuídos os componentes curriculares da Base Comum, da Parte Diversificada do currículo e da Base Técnica, chegando ao total de 40h de atividades ou 45 aulas semanais.

Convém destacar que a BNCC contempla treze componentes curriculares obrigatórios desdobrados das quatro áreas de conhecimento. Conforme o Art. 9º da LDB nº 9.394/96, assim se organizam:

- I - Linguagens: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês); Arte, em suas diferentes linguagens (ciências e plásticas); Música; Educação Física.
 - II - Matemática.
 - III - Ciências da Natureza: Biologia; Física e Química.
 - IV - Ciências Humanas: História; Geografia; Filosofia; Sociologia.
- (MARANHÃO, 2016, p. 27).

O documento ainda sublinha a abordagem aos Temas Transversais “que deve permear todo o currículo” (MARANHÃO, 2016, p. 28), indicando: a Educação Alimentar e Nutricional; a Educação Ambiental; a Educação para o Trânsito; a Educação em Direitos Humanos e Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso. Tais temas dialogam com os princípios pedagógicos definidos na PP e aparecem no currículo para fortalecer, especialmente, os componentes que serão trabalhados na PD.

A Parte Diversificada do currículo comporta as chamadas Metodologias de Êxito da Escola da Escolha, pois traz consigo os componentes definidos para as abordagens dos princípios educativos do modelo. De acordo com os documentos orientadores produzidos pelo ICE, tais Metodologias:

[...] funcionam no currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. Exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. Sua prática cotidiana, planejada e apoiada pela equipe escolar conduzirá os estudantes ao exercício das competências fundamentais para a construção dos seus Projetos de Vida (ICE, 2016, p. 05).

Subsidiados na análise até aqui desenvolvida, compreendemos que na perspectiva da formação integral defendida pela Escola da Escolha pretende-se que a PD figure como o ponto de articulação entre a formação geral e a formação técnica. Infere-se que tal proposição será garantida, sobretudo, com o olhar para as aspirações do estudante sobre seu próprio futuro.

Para tanto, essa parte do currículo se constituiria visando ampliar o repertório de conhecimentos do educando e o estímulo à ludicidade e à criatividade para levá-lo a uma aprendizagem prazerosa, criativa e participativa, proporcionando um ensino, na etapa formativa do ensino médio, mais atrativo e próximo dos jovens.

Desta feita, a PD precisa ser “distribuída de forma interdisciplinar e objetiva atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de modo a complementar a Base Nacional Comum” (MARANHÃO, 2016, p. 28).

Nas escolas de ensino médio integrado, a Parte Diversificada do currículo está definida com quatro componentes curriculares prioritários elencados e descritos na Proposta Pedagógica, são eles:

Disciplinas Eletivas: São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou estudantes, baseadas na Pedagogia da Escolha, visando diversificar e aprofundar/enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base nacional Comum; Projeto de Vida: Aulas que resultam em documento elaborado pelo estudante, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional [...]; Estudo Orientado: Aulas com objetivos de “ensinar” o aluno a estudar, apoiá-lo e orientá-lo em seu estudo diário, por meio da atualização de técnicas de estudo que o auxiliarão em seu processo de ensino e aprendizagem; Práticas Experimentais de Laboratório: Aulas com objetivos de experiências práticas dos

conhecimentos teóricos aprendidos pelos estudantes em sala de aula (MARANHÃO, 2016, p. 29).

A existência dessa Parte Diversificada congrega uma dupla justificativa dentro do modelo pensado pela ONG ICE e adotado pelas escolas de ensino médio profissionalizantes do Maranhão a partir de 2015. A primeira diz respeito ao significado atribuído à jornada em tempo integral, pois tal ampliação do tempo, na concepção da Escola da Escolha, está concebida como consequência da busca pela formação integral (ICE, 2016), de modo a desencadear um movimento curricular visando garantir aprendizagens diversificadas, bem como criar formas de relação do estudante com o currículo implementado para estimular a participação dos jovens.

A segunda representa a definição de uma parte do currículo que seja um ponto de articulação com a BNCC e, ao mesmo tempo, garantisse a presença dos Princípios Educativos e dos fundamentos filosóficos da Escolha da Escolha, trabalhados especialmente através do componente Projeto de Vida.

Sobre a disposição da Base Técnica, a Estrutura Curricular distribui os componentes específicos de cada curso técnico desde a primeira série do ensino médio. Segundo a Proposta Pedagógica, esses componentes sempre “serão definidos no perfil profissional de cada área de atuação, que buscará atender às demandas formativas e arranjos produtivos locais” (MARANHÃO, 2016, p. 29), sendo que a carga horária total da BT depende do curso oferecido e segue o regramento das Diretrizes Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB nº 11/2012) que definiu como tempo para os percursos formativos 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação oferecida.

Com um desenho em três partes – BNCC, Parte Diversificada e Base Técnica –, ficou definida a Matriz Curricular para a oferta de ensino médio integrado à educação profissional e em tempo integral no Maranhão, contemplada na Proposta Pedagógica para as instituições. A modificação na distribuição da carga horária ocorre em conformidade com o curso técnico escolhido pelo estudante, contudo, sem colocar em prejuízo a oferta de “3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio Regular Integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (MARANHÃO, 2016, p. 30).

No que diz respeito à concepção de avaliação das escolas que articulam ensino médio e profissionalização na rede estadual, escolas adotam orientações

que dialogam, especialmente, com o disposto na LDB referenciando, desse modo, as avaliações processuais e com caráter formativos, onde os aspectos qualitativos devem se sobrepor aos quantitativos (Art. 24, inciso V, alínea “a”).

A partir de então aborda os tipos de avaliação e os modos de consolidação das notas, indicando o percentual mínimo de frequência, de 75%, para promoção do estudante e o estabelecimento da nota mínima (sete) para este mesmo fim. Complementando, a redação da PP reafirma o disposto na LDB sobre avaliação da aprendizagem e conceitua os três tipos de avaliações a serem praticadas nas escolas, a saber:

Avaliação Formativa: Ao longo do procedimento educacional, deverá ser considerada a avaliação com uma ação diagnóstica, formativa, processual ou de desenvolvimento que ocorre ao longo do processo [...];

Avaliação Somativa: Apesar de acontecer ao longo do processo de aprendizagem, ela é exteriorizada como avaliação final, porque ao final de um processo de formação e aprendizagem, acontece a classificação do estudante [...];

Avaliação Diagnóstica: Tarefa do Gestor com função pedagógica; Deve ter 100% dos estudantes; Deve ser considerada como marco zero da prática pedagógica; Utilizar a prova como elemento para alinhamento dos conteúdos [...] (MARANHÃO, 2016, p. 40-41).

A redação apresentada mostra que o processo de avaliação atendeu à descrição dos conceitos e métodos avaliativos, não havendo, portanto, a relação destes com a concepção de formação integral defendida pela Proposta Pedagógica e apoiada no Modelo da Escola da Escolha. Cabe destacar, que não há, neste particular, uma relação expressa entre a sistemática descrita com fins de avaliar, promover, reclassificar ou mesmo monitorar o desempenho do discente com o modelo de implementação de ensino integrado e em tempo integral.

Assim, percebemos que a PP, sobre esse tema, privilegia uma relação dos critérios de avaliação mais próxima dos conteúdos formais, portanto, quantitativos, ficando uma lacuna de discussão atinente à relação dos aspectos qualitativos com cada parte da Matriz Curricular vivenciada, além da própria discussão sobre o processo de avaliação da aprendizagem formação técnica, visto que essa formação é elencada como o principal objetivo da Proposta.

Depreende-se com a investigação feita até aqui que a opção pelo modelo pedagógico e de gestão da Escola da Escolha, assim como pelo desenho

curricular em três eixos visa uma diversificação de conhecimentos e a inter-relação deles para o fortalecimento da formação geral do estudante, sobretudo, com os conteúdos e práticas voltados para o cuidado com o projeto de vida dos discentes. Entretanto, corroborando com Gomes (2016), observamos que na prática essa organização ainda representa uma visão fragmentada do currículo, ocasionada pelo paradigma dominante e que segue levado a escola à reprodução do conhecimento definido como imprescindível à formação do trabalhador do século XXI.

Tratados os princípios e diretrizes da Proposta Pedagógica analisada, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos e seus fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos apoiados no modelo pedagógico da Escola da Escolha, ratificamos, expressando os objetivos gerais da oferta de ensino médio integrado no Maranhão, que a concepção de formação presente no documento diz respeito à formação integral, considerando que a execução da PP visa:

Contribuir para a implementação de políticas voltadas para a universalização do Ensino Médio, na perspectiva da educação integral, favorecendo, o desenvolvimento de competências/habilidades necessárias à formação do indivíduo crítico e participativo do mundo produtivo, com qualidade social, aliado a ações voltadas à ampliação do tempo escolar;
Desenvolver a formação integral do educando por meio da oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio, contemplando a indissociabilidade entre formação para o trabalho e formação para a vida em sociedade, contribuindo assim, para sua inserção no mundo do trabalho (MARANHÃO, 2016, p. 17).

Nessa acepção coube o aprofundamento sobre a factibilidade do desenvolvimento da formação integral por meio da formação integrada a partir do conhecimento e compreensão da experiência de alguns sujeitos que compõem a comunidade escolar e estão vinculados ao modelo pedagógico, seja como implementadores da PP, no caso dos gestores e docentes, seja como beneficiários diretos das ofertas, no caso dos estudantes.

Dessa forma, nas subseções que seguem fazemos a descrição do campo empírico, detalhamos a organização da oferta de ensino médio integrado à educação técnico-profissionalizante com jornada em tempo integral e aprofundamos a concepção que sustenta a articulação entre as duas formações através das falas dos sujeitos da pesquisa.

4.2 A formação integrada

Conforme já destacado na primeira seção deste texto, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola de ensino médio integrado e em tempo integral da rede pública estadual do Maranhão localizada na capital São Luís, capital do Maranhão, que implantou a Proposta Pedagógica aqui estudada no ano de 2016, sendo uma das instituições primeiras na operacionalização do modelo²³.

A Unidade A (nomenclatura adotada para a instituição nesta pesquisa), oferta cinco cursos técnicos, são eles: Eventos, Serviços Jurídicos, Informática, Áudio e Vídeo e Meio Ambiente. A oferta desses cursos foi definida por meio de audiência pública, convocada por edital, com o objetivo de dialogar diretamente com as comunidades as sobre as demandas de formação emanadas do mercado de trabalho local. O chamamento teve como público-alvo: pais e alunos da rede pública e particular de ensino, professores e dirigentes de escolas municipais, estaduais e particulares, entidades da sociedade civil organizada, movimentos sociais, associações e sindicatos, lideranças comunitárias, órgãos públicos (ministério público, defensoria etc.), prefeituras, câmaras de vereadores e sociedade em geral (MARANHÃO, 2019).

Em 2019, a Unidade A contou com 541 matrículas divididas entre os cursos técnicos ofertados, conforme quadro abaixo:

Quadro 8 - Quantidade de Matrículas por Curso Técnico 2019

CURSO	MATRÍCULA
Eventos	109 estudantes
Serviços Jurídicos	110 estudantes
Informática	105 estudantes
Áudio e vídeo	109 estudantes
Meio Ambiente	108 estudantes
TOTAL	541 estudantes

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (2019).

²³ Nos anos de 2015 e 2016 também foi ofertado o Ensino Médio articulado à Educação Profissional na forma concomitante com o curso de Programação em informática, com isso foi garantida a terminalidade no modelo anterior aos estudantes que ingressaram na escola pesquisa em 2014 (MARANHÃO, 2016).

O ingresso na escola é feito por processo de seleção com edital específico. O candidato ao ensino médio profissionalizante deve definir, obrigatoriamente, o curso técnico no ato da inscrição para a seletiva. A classificação dos candidatos se dá pelos seguintes critérios e análises, conforme o Edital nº 18/2019:

- a) Avaliação do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática do 8º Ano do Ensino Fundamental;
- b) As médias acima referidas devem estar na escala 0 (zero) a 10 (dez);
- c) Distância do bairro ou distrito (em km) do candidato à Unidade escolhida, (de acordo com a Lei nº 8.069 de 13/07/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente), conforme indicação cartográfica das imagens do sistema Google Earth [...] (MARANHÃO, 2019, p. 04).

Há também critérios adicionais para casos de desempate, como recebimento de benefício pelo Programa Bolsa Família²⁴, premiações em olimpíadas do conhecimento, estaduais ou nacionais, e ainda o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola de origem, considerados nesta sequência.

Após aprovação no seletivo, o estudante, logo a partir da primeira série, tem contato com o ensino integrado operacionalizado por meio do currículo disposto em três partes e com base nos fundamentos e princípios pedagógicos da Escola da Escolha, já descritos nesta seção.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2022, que ratificou e explanou os termos da Proposta Pedagógica de 2016, no âmbito do desenho curricular, a Parte Diversificada figura como um complemento e integração entre as Bases Comum Curricular e Técnica (MARANHÃO, 2019), sendo que a BNCC é definida com 13 componentes organizados em quatro áreas já com nomenclatura conforme disposta da Lei nº 13.415/17 – Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e sociais aplicadas.

Sobre a Base Técnica o PDI descreve:

Composta por componentes curriculares essenciais para a formação e qualificação profissional dos estudantes, permitindo-lhes a aquisição do perfil de saída previsto pelo Catálogo Nacional

²⁴ O Bolsa Família é um programa criado com a finalidade de contribuir no combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Está previsto na Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 e foi regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004.

de Cursos Técnicos. Esses componentes devem se integrar e dialogar com aqueles que compõem a BNCC e a PD. Cada Curso Técnico apresenta componentes curriculares específicos e componentes curriculares comuns a todos os cursos (Empreendedorismo e Inovação, Robótica Aplicada e Estágio Curricular Supervisionado ou Trabalho de Conclusão de Curso (MARANHÃO, 2019, p. 91).

O Catálogo Nacional de Curso Técnicos (CNCT) está na sua terceira edição, atualizada no ano de 2016, e se constitui num instrumento para disciplinar “a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e sociedade em geral” (BRASIL, 2016, p. 08). Assim, com a articulação dos componentes previstos no CNCT àqueles definidos como comuns a todos os cursos técnicos ofertados pela Unidade A se efetiva a perspectiva de formar uma geração de maranhenses preparados para o século XXI, onde, o empreendedorismo e a iniciação científica são estratégicos na formação dos profissionais deste tempo.

Nesse entendimento, a formação integrada se dá com planificação de matrizes curriculares que devem contemplar a formação geral orientada pela LDB e regulamentações adicionais, bem como as disciplinas que sustentam os princípios educativos da Escola da Escolha e as perspectivas de formação do trabalhador do século XXI, mencionadas acima e descritas na Proposta Pedagógica da instituição.

Objetivamente, a distribuição das cargas horárias gerais, considerando cada parte do currículo, está assim definida nos cursos técnicos ofertados pela Unidade A:

Quadro 9 - Distribuição da Carga Horária por Curso Técnico

CURSO	BNCC	PD	BT	Carga Horária Total
Meio Ambiente	2.233	967	1.200	4.400
Áudio e Vídeo	2.533	967	900	4.400
Informática	2.980	1.060	1.420	5.460
Eventos	3.340	1.060	1.000	5.400
Serviços Jurídicos	3.360	1.060	1.000	5.420

Fonte: Matrizes Curriculares da Unidade A/ Autoria Própria (2019).

A partir das considerações feitas, analisar-se-á a percepção dos participantes da pesquisa quanto à concepção de formação presente na Proposta Pedagógica implementada nas escolas de ensino médio integrado e em tempo integral da Rede Pública Estadual do Maranhão; e quanto a articulação entre formação propedêutica e formação profissionalizante vivenciadas através da operacionalização do currículo face a missão assumida pelas instituições com esse tipo de oferta: “Promover educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos estudantes para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente” (MARANHÃO, 2019, p. 22).

4.2.1 Percepção dos Gestores

A Unidade A conta com uma equipe gestora organizada com quatro funções, conforme define a Estrutura Organizacional das escolas integradas maranhenses (MARANHÃO, 2016): Gestor Geral, Gestor Pedagógico, Gestor Administrativo-Financeiro e Secretário Escolar. Atualmente, os cargos de gestão são ocupados, exclusivamente, por servidores efetivos da carreira do Magistério da Educação Pública Estadual que atuam nas escolas de ensino médio em tempo integral e integradas à educação profissional há pelo menos um ano. É aberto processo seletivo simplificado interno e a definição dos ocupantes desses cargos é realizada mediante análise de documentos e títulos, além de entrevista.

Considerando os objetivos da pesquisa, compuseram a amostra desse seguimento os gestores Geral e Pedagógico da Unidade A, observando suas atribuições e os seus papéis estratégicos na operacionalização da Proposta Pedagógica. O Gestor Geral “tem como responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola, integrar resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho, inspirando-a na continuidade e melhoria constante do projeto escolar” (ICE, 2016, p. 6). Já o Gestor Pedagógico “é a instância integradora e articuladora das ações pedagógicas e didáticas, responsável pela coordenação implantação e implementação das Diretrizes Curriculares definidas (...), em consonância com as diretrizes do ensino profissional técnico de nível médio (...)” (MARANHÃO, 2019, p. 73).

Convém realçar que o Modelo de Gestão praticado na instituição é aquele definido pela Escola da Escolha, denominado Tecnologia de Gestão Educacional – TGE.

Os documentos orientadores da Escola da Escolha definem a TGE como a “base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento que transformará a “intenção pedagógica” em efetiva e concreta “ação” refletida nos instrumentos verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade” (ICE, 2016, p. 05). Fica evidenciado que o alinhamento da concepção pedagógica à ação gestora reside a expectativa de efetivação a Proposta Pedagógica através das práticas cotidianas da escola à luz do modelo adotado.

Por esse motivo, o entendimento dos gestores participantes da pesquisa sobre a concepção de formação presente na Proposta Pedagógica e suas visões sobre os desdobramentos práticos no trabalho docente e nas experiências dos estudantes, revela as formas como se articularam teoria, fundamentos e indicações metodológicas constantes no documento e que têm por objetivo promover a formação integral e articulada à profissionalização em nível médio. (MARANHÃO, 2016).

Os gestores da Unidade A são do sexo masculino, com graduação na área de Ciências da Natureza e têm um ano de experiência na condução da instituição. O quadro abaixo traz a descrição do perfil de cada um dos sujeitos do seguimento:

Quadro – Perfil dos Gestores Entrevistados

Função	Formação		Tempo na função
	Graduação	Pós-Graduação	
Gestor Geral	Ciências com habilitação em Física	Mestrado em Gestão da Educação (cursando)	1 ano
Gestor Pedagógico	Ciências com habilitação em Física	Engenharia de Eletricidade	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa/Autoria própria 2019

Os profissionais afirmaram conhecer a Proposta Pedagógica com seus pressupostos, diretrizes e fundamentos. Informaram ainda que são realizadas formações continuadas com o objetivo de possibilitar espaço de discussão, aprofundamento e avaliação das práticas pedagógicas e de gestão com periodicidade semestral, ou seja, duas formações durante o ano letivo.

Solicitados a avaliar o documento em sua estruturação geral, os entrevistados apresentaram as seguintes compreensões:

Como uma proposta diferenciada de educação em tempo integral com o foco no ensino profissional e que lança mão de princípios educativos (Protagonismo, 04 Pilares da Educação, por exemplo) para propor a organização do tempo de estudo que articule os eixos formativos da BNCC, da Base Técnica e Parte Diversificada, materializada nas ações de fortalecimento do Projeto de Vida dos estudantes (Gestor Pedagógico).

A Proposta tem como referência a Escola da Escolha, que possibilita ao estudante a elaboração do seu Projeto de Vida. Tal proposta foi pensada para abranger a formação integral do aluno às diferentes dimensões humanas na perspectiva de desenvolver um cidadão autônomo, solidário e competente [...] (Gestor Geral).

A análise dos depoimentos ratifica as diretrizes da Escola da Escolha na centralidade da condução dos processos pedagógicos e de gestão. Ambas as explicações trazem os Princípios Educativos desse modelo (04 Pilares da Educação e Protagonismo) apontando sua relação com jornada escolar em tempo integral onde se articularão as três vertentes curriculares (BNCC, PD e BT). A menção a tais Princípios também aparece nas respostas dos entrevistados sobre a concepção de educação presente na Proposta Pedagógica. Além daqueles acima pontuados, o Gestor Geral da Unidade A acrescenta a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e a Educação Inclusiva.

Ressalvamos, contudo, que o modelo pensado pelo ICE versa sobre uma concepção de formação tendo como epicentro para experiências acadêmicas o Projeto de Vida dos estudantes, já explanado anteriormente nesta seção. É por esse viés, defende o modelo, que se dará toda a organização do currículo e a definição do tempo de permanência do estudante na escola.

Desse modo, as diretrizes educacionais presentes nas respostas dos sujeitos que responderam ao instrumento de pesquisa não versam especificamente sobre as formas de articulação entre as formações geral e profissionalizante. Tratam, sim, de “caminhos que apoiam os processos formativos para garantir que as múltiplas aprendizagens adquiridas na escola assegurem valor, sentido e significado às dimensões da vida pessoal, social e produtiva do estudante” (ICE, 2016, p. 05).

A exame dos depoimentos dos gestores escolares deixa claro que na Proposta Pedagógica está definido o desenho curricular que articula as três áreas do ensino médio integrado e em tempo integral da Rede Estadual do Maranhão; isso, sob a concepção de formação integral defendida e a inserção dos conceitos,

metodologias, práticas educativas e instrumentos subsidiados pelo modelo da Escola da Escolha.

Por esse motivo, fez-se pertinente questionar os gestores se a orientação e configuração da Matriz Curricular dos cursos ofertados atende à formação pretendida pela instituição. As duas respostas apontaram um desequilíbrio entre a distribuição de carga horária destinada para a BNCC e as demais parte do currículo, gerando, no entendimento dos entrevistados, a necessidade de observar sobretudo o tempo determinado para os conteúdos e práticas com vistas à formação técnica. Dessa forma, concluíram, ambos os gestores, que as Matrizes Curriculares dos cursos ofertados atendem *parcialmente* aos objetivos de uma formação integrada, sob as seguintes justificativas:

[...] o modelo vem passando por avaliações na perspectiva do Ciclo de Melhoria Continuada²⁵ onde se pode identificar os pontos de ajuste e propor modificações (Gestor Geral).

[...] o processo de integração, e na verdade, as entregas que cada eixo formativo deve dispor ao outro, ainda precisam de ajustes (Gestor Pedagógico).

Claramente, há nas respostas reflexões sobre a distribuição das cargas horárias na estrutura curricular dos cursos da Unidade A. Retomando os dados do Quadro 9 – Distribuição da Carga Horária por Curso Técnico –, identificamos na BNCC uma variação entre 2.233 horas (Curso de Meio Ambiente) e 3.360 horas (Curso de Assuntos Jurídicos). Na Parte Diversificada os intervalos constam entre 967 horas (Cursos de Meio Ambiente e Áudio e Vídeo) e 1.060 horas (Cursos de Informática, Eventos e Assuntos Jurídicos). Já a Base Técnica tem percursos definidos no intervalo de 900 horas (Curso Áudio e Vídeo) e 1.420 horas (Curso de Assuntos Jurídicos).

Todas essas distribuições estão em conformidade com as normas elencadas na PP, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, aqui já detalhada. Contudo, diante do questionamento sobre as principais dificuldades apresentadas pelos docentes na ministração das disciplinas e técnicas de trabalho inerentes ao curso escolhido pelo estudante, o Gestor Pedagógico ponderou sobre a *exaustão dos*

²⁵ Conforme a TGE, o ciclo de melhoria contínua, ou PDCA (do inglês Plan, Do, Check, Act) é um conceito e um instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua (RECIFE, 2016, p. 15) tanto dos processos pedagógicos quanto dos administrativos, compreendendo as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar.

alunos com a rotina de aula/atividades. Igualmente, o Gestor Geral apresentou no campo de sugestões e reflexões adicionais a necessidade de uma adequação na quantidade de horários de aula diárias, que tem causado, muitas vezes, exaustão nos alunos.

Tais aspectos evidenciam que a indicação constante no Parecer nº 5/2011 (CEB/CNE) sobre a articulação entre a BNCC e a parte diversificada do currículo:

Cada escola/rede de ensino pode e deve buscar o diferencial que atenda às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e a diversidade e os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. O currículo do Ensino Médio tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Esta enriquece aquela, planejada segundo estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Médio [...]
(BRASIL, 2011, p. 45).

Na perspectiva da Proposta Pedagógica analisada é a articulação entre essas partes que caracteriza a educação interdimensional, que tem por intento contemplar as necessidades pedagógica da educação do século XXI. Sob a visão dos gestores da Unidade A, expressas na observância da vivência do currículo pelos discentes, infere-se que essa característica consta fragilizada na direção da formação técnica propriamente dita, levando a um nível de satisfação dos estudantes, em relação à formação recebida, categorizado como *bom*²⁶ na avaliação de tanto do Gestor Geral quanto do Gestor Pedagógico.

Deduziu-se, portanto, que os pesos dados à Base Nacional Comum Curricular e à Parte Diversificada ocorre no sentido de garantir um *lôcus* para os Princípios Educativos da Escola da Escolha; contudo, sem haver ainda, uma compreensão de integralidade do currículo e organização da jornada em tempo integral como meio para a consolidar a formação integrada à educação profissional.

²⁶ Para a avaliação foi utilizada uma escala de 5 a 10 associada a conceitos qualitativos, seguindo a vinculação: A partir de 5 = FRACO; 6 = INSUFICIENTE; 7 = REGULAR; 8 = BOM; Entre 09 e 10 = MUITO BOM.

Essa observação nos remete ao desafio inegável de se dispor adequadamente o currículo de uma escola com jornada ampliada, considerando que esse formato não só alargar o tempo de permanência do estudante na instituição, mas também fortalece o debate sobre a formação integral, “no qual a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar” (MOLL, 2010, p. 23).

Nesse sentido, a reinvenção do cotiadi frente às demandas da educação do século XXI, está passível de diversas leituras que podem desdobrar em práticas pedagógicas que não contemplem efetivamente “as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual” (MOLL, 2010, p. 23), bem como para as questões atinentes ao mundo do trabalho. Traduzindo-se, desse modo, em Matrizes Curriculares densas e não congruente às expectativas de formação dos estudantes.

Nessa compreensão, buscou-se ampliar o entendimento sobre a concepção de formação defendida na Proposta Pedagógica das escolas de ensino médio integrado e em tempo integral, analisando a percepção dos docentes sobre essa formulação do mesmo modo que se investigou a visão destes profissionais sobre vivência dos estudantes no modelo pedagógico implementado.

4.2.2 Percepção dos Docentes

O quadro de docente da Unidade A é composto por 40 profissionais, destes 21 são do quadro de efetivos do Subgrupo Magistério da Educação Básica²⁷ e 19 são professores temporários. Para as duas situações, a vinculação às escolas integradas e em tempo integral se efetiva através de processo de seleção.

²⁷ Instituído pela Lei nº 9.664, de 17 de julho de 2012 que dispõe sobre o Plano Geral de Carreiras e Cargos dos Servidores da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual do Maranhão. Conforme o Capítulo I, Art. 6º, inciso IV, alínea “a”, é assim denominado e descrito:

a) Subgrupo Magistério da Educação Básica - compreendendo atividades de docência, direção, planejamento, supervisão, inspeção, coordenação, acompanhamento, controle, avaliação, orientação, ensino e pesquisa, inerentes a cargos caracterizados por ações desenvolvidas nos níveis de educação básica. (MARANHÃO, 2012)

Para o primeiro perfil (servidores efetivos) são abertos editais de redistribuição²⁸, que se configuraram como processo seletivo simplificado interno “visando a formação de um Banco de Professores para os Componentes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC²⁹” (MARANHÃO, 2019). Já o segundo grupo (temporários) são definidos por Edital de Credenciamento com o objetivo de “constituir um Banco de Cadastro para credenciamento de profissionais devidamente habilitados, a fim de ampliar e manter a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio” (MARANHÃO, 2019), ou seja, docentes para atuação com a base técnica, que são remunerados por bolsa-formação, instituída pela Lei nº 10.736, de 11 de dezembro de 2017.

Na Unidade A, os docentes compõem a equipe pedagógica e, além da regência, podem assumir as Coordenações de Área, estabelecidas, sobretudo, com os seguintes propósitos: Articular e alinhar os componentes dentro de uma mesma área de conhecimento; Articular e alinhar os componentes das diversas áreas entre si; Acompanhar atividades estratégicas, como avaliação do desempenho discente, levando para o grupo de professores reflexões sobre os resultados; Promover reuniões (quinzenais) entre os docentes da área de conhecimento que coordena, bem como participar das reuniões entre as diversas coordenações área e a gestão pedagógica, com pautas preestabelecida nas Diretrizes Operacionais da instituição.

Conforme explicitado na Proposta Pedagógica, as Coordenações estão assim definidas (distribuição já trazida na Tabela 2 deste trabalho): Coordenações de Área de Conhecimento; Coordenação do Curso Técnico; Coordenação do Núcleo de Integração Escola-Trabalho e Coordenação do Núcleo de Pesquisa e Olimpíada do Conhecimento.

Nesta configuração o mapeamento dos docentes acontecerá levando em conta percentuais de carga horária destinados exclusivamente para a atuação em coordenações sem haver, portanto, a desvinculação do professor do trabalho em sala de aula. Sendo assim, o regime de trabalho docente nas escolas de ensino

²⁸ Visto a vinculação administrativa das escolas de ensino médio integrado e em tempo integral a uma autarquia, a alocação de servidores pertencentes ao Subgrupo Magistério exige processo administrativo de redistribuição de servidores entre órgãos do poder executivo, uma vez que os docentes da rede pública estadual fazem parte dos quadros da Secretaria de Estado da Educação. Esse mecanismo tem amparo e disciplina nas Leis nº Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013 e nº Lei nº. 10.385 de 21 de dezembro de 2015. (*Grifo nosso*)

²⁹ Edital de Processo Seletivo Interno nº 23 de 28 de novembro de 2019. (Maranhão, 2019)

médio integrado e tempo integral perfaz 40h semanais, dispostas de modo a observar o disciplinamento da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2013, que estabelece o máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para as atividades de interação com o educando:

Quadro 10 - Organização da carga horária - Docentes

REGIME DE TRABALHO ESCOLAR INTEGRAL	
40h/45 aulas semanais	
Carga horária docente	
Horários com os Estudantes	Atividades Extraclasse
26h	14h

Fonte: Diretrizes Operacionais (2019).

Ainda na perspectiva da distribuição da carga horária docente, destaca-se dizer que tanto os profissionais que lecionam componentes da Base Nacional Comum quanto aqueles que atuam com a Base Técnica podem assumir as disciplinas da Parte Diversificada do currículo. Pode-se inferir, com isso, que os docentes têm papel destacado na articulação das partes do currículo, necessitando de formação continuada tanto no âmbito da sua licenciatura, quanto para os conteúdos e conhecimentos abordados nos componentes na PD.

Atualmente, nas Matrizes Curriculares os cursos ofertados na Unidade A, existem as seguintes disciplinas no desenho da PD: Projeto de Vida; Estudo Orientado; Práticas Experimentais de Laboratórios; Disciplinas Eletivas e Pós-Médio.

Como expresso anteriormente nesta seção, a Parte Diversificada do currículo comporta, em especial, os conteúdos que trabalham os Princípios Educativos da Escola da Escolha, como é o caso da disciplina Projeto de Vida. Conforme explicitado a seguir, tais conteúdos estão organizados em forma de:

Aulas estruturadas, ministradas nos dois primeiros anos do Ensino Médio, voltadas para o Autoconhecimento, Formação de Valores, Responsabilidade Social e Competências para o Século XXI, como também auxilia os estudantes naquilo que é o seu “foco”, o seu sonho, consolidando ao final do Ensino Médio seu Projeto de Vida, com objetivos, definições de metas e prazos. (MARANHÃO, 2019, p. 90).

A partir da análise da citação, contata-se que o conteúdo de Projeto de Vida retoma os preceitos dos documentos-base que fundamentam o modelo pedagógico adotado pelas escolas integradas e em tempo integral, a exemplo do Códigos da Modernidade, de Bernardo Toro (1996), com a menção às competências consideradas indispensáveis para a vivência no século XXI e que devem ser mediadas pela escola para que o jovem se faça produtivo nestes tempos.

Destaca-se que a PD da Matriz Curricular dos cursos ofertados no ensino médio integrado maranhense também traduz a compreensão priorizada pela instituição sobre as possibilidades formativas que o tipo de oferta traz para os estudantes, o que pode ser evidenciado no componente Pós-Médio:

Faz parte das estratégias do Modelo Pedagógico da instituição como componente curricular que subsidia ao estudante da 3ª série do Ensino Médio na consolidação do seu Projeto de Vida [...] está dividido em Pós-Médio Pró-ENEM e Pós-Médio Orientações:

Pós-Médio Pró-ENEM é composto por aulas com conteúdo correspondente àqueles que são exigidos pelas Avaliações Externas, ocorrendo no segundo semestre para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio;

Pós-Médio Orientações é composto por aulas com propósito de orientação e compartilhamento de conhecimentos, referências, vivências e experiências sobre a inserção no mundo do trabalho, o empreendedorismo, a continuidade dos estudos e o ingresso na educação superior, a serem oferecidas no segundo semestre para a 3ª série [...] (MARANHÃO, 2019, p. 90).

A configuração da Matriz Curricular contemplada na Proposta Pedagógica e da atuação dos docentes na operacionalização desse currículo, salientamos, como afirma Kramer (1997, p.18), que toda “proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural”. É nesse entendimento, que se constitui num grande desafio alinhar todas as perspectivas e expectativas que a permeiam, sem comprometer sua principal finalidade. Por isso, complementa Kramer (1997 p. 19), ela também “contém uma aposta” que necessita ser construída no caminho.

Visando ampliar a compreensão, a percepção dos docentes sobre a concepção de formação que fundamenta a integração entre ensino médio e educação profissional no modelo atual, revela, neste segundo momento de análise das falas dos entrevistados, como se articulam os diversos propósitos e conceitos presentes na Proposta Pedagógica – políticos, culturais, econômicos

etc. – ao objetivo da oferta de ensino integrado expresso no documento: “ministrar educação profissional técnica de nível médio (...) formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local; regional” (MARANHÃO, 2019, p. 23).

Isso posto, trazemos os registros e análises dos docentes da Unidade A. Para este grupo, a pesquisa alcançou o total os coordenadores de área da BNCC e dos Cursos Técnicos. Em acréscimo foram entrevistados um docente por componente da base comum, aplicando-se a mesma proporção para a base técnica. O quadro abaixo apresenta os quantitativos e percentuais da amostra delineada:

Quadro 11 - Coordenadores de Área BNCC

Coordenação	Quantidade de Coordenadores	Quantidade de Entrevistados	Alcance da pesquisa (%)
Linguagens	01	01	100%
Ciências Humanas	01	01	100%
Ciências da Natureza e Matemática	01	-	-

Fonte: Autoria Própria (2019).

Na organização das Coordenações de Área posta nos documentos orientadores do modelo das escolas integradas, consta a divisão destas de acordo com definição da Lei de Diretrizes e Bases para as áreas do conhecimento da BNCC³⁰. Entretanto, no contato com os sujeitos da pesquisa, especialmente com a gestão da Unidade A, foi disponibilizada a estrutura de organização das coordenações praticada atualmente na instituição, onde a área de Matemática reuniu-se à de Ciências da Natureza, com o propósito de otimizar a carga horária dos docentes do primeiro componente.

³⁰ Conforme Art. 35 A, incisos de I a IV, são elas: Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais.

Outro destaque se dá à ausência de entrevista com o coordenador desta mesma área supramencionada. Tal fato deveu-se pela saída do docente para uma outra unidade integrada e em tempo integral, inviabilizando a realização da entrevista.

Contemplando os docentes dos diversos componentes curriculares, a amostra se configurou segundo quadro que segue:

Quadro 12 - Componentes Curriculares da BNCC e Docentes da Unidade A

Nº	Componente	Quantidade de docentes em exercício	Quantidade de docentes entrevistados	Alcance da pesquisa (%)
1	Arte	1	1	100%
2	Biologia	2	1	50%
3	Educação Física	2	2	100%
4	Filosofia	2	1	50%
5	Física	2	1	50%
6	Geografia	2	2	100%
7	História	2	1	50%
8	Língua Estrangeira – Espanhol	1	1	100%
9	Língua Estrangeira – Inglês	2	1	50%
10	Língua Portuguesa e Literatura	3	1	30%
11	Matemática	3	1	30%
12	Química	2	1	50%
13	Sociologia	2	1	50%

TOTAIS	26	15	58%
---------------	-----------	-----------	------------

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica/ Autoria Própria (2019).

Para a identificação dos docentes da Base nacional Comum Curricular nos registros das falas que seguirão, adotamos para os Coordenadores de Área as nomenclaturas Coordenador 1 e Coordenador 2 e para aqueles que atuam exclusivamente na regência as indicações denominadas de Professor 1, Professor 2, Professor 3, assim por diante, observando a numeração do componente na tabela acima. Ressaltamos que serão considerados neste último grupo apenas um docente de Educação Física e Geografia, isto porque a fala dos outros professores que entraram no computo total lecionam serão consideradas nas falas dos coordenadores, grupo no qual também estão ambos inseridos, sendo sujeitos únicos de cada área (Quadro 11 - Coordenadores de Área BNCC).

Passando à Base Técnica temos a seguinte disposição das Coordenações dos Curso ofertados:

Quadro 13 - Coordenações de Curso Técnico

Nº	Coordenação	Quantidade de Coordenadores	Quantidade de Entrevistados	(%)
1	Informática e Áudio e Vídeo	01	01	100%
2	Eventos	01	01	100%
3	Serviços Jurídicos e Meio Ambiente	01	01	100%

Fonte: Autoria própria (2019).

Já para contemplar a percepção de docentes dos diversos cursos ofertados, foram considerados um professor por curso técnico ofertado, mas, observando para tal definição, que estes não são vinculados ao curso de modo exclusivo, podendo ministrar aulas naqueles que necessitarem de conhecimentos da sua área de formação. Desta feita, apresentamos o quadro geral de docentes

e a consolidação o percentual que corresponde ao alcance da pesquisa dentro desse universo.

Quadro 14 - Componentes Curriculares da BNCC e Docentes da Unidade.

Coordenação	Quantidade de Docentes	Quantidade de Entrevistados	(%)
Cursos: Áudio e Vídeo, Informática, Evento, Serviços Jurídicos e Meio Ambiente			
Informática e Áudio e Vídeo	14	08	57%

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica/ Autoria Própria (2019).

Para a identificação dos entrevistados atuantes na área profissionalizantes da Unidade A, utilizaremos as nomenclaturas: Coordenador Técnico 1, 2 e 3 (conforme numeração constante na Tabela 12) e Professor Técnico 1, 2, 3 4 e 5³¹.

O Sistema de Gestão Acadêmica, de onde foram extraídos os quantitativos gerais aqui dispostos, traz o cálculo de 16 docentes da Base Técnica na Unidade A. Pela análise dos relatórios, pois, identificamos, dois professores também atuantes e contabilizados na BNCC, que foram, em vista disso, subtraídos do computo de docentes da BT. Desse modo, a pesquisa atingiu 23 docentes de 40 em atuação na Unidade A, chegando ao percentual de 58% do total de professores do campo empírico.

³¹ Os números indicados seguem a seguinte correspondência:

- 1 – Professor do Curso de Áudio e Vídeo;
- 2 – Professor do Curso Informática;
- 3 – Professor do Curso de Eventos;
- 4 – Professor do Curso de Serviços Jurídicos;
- 5 – Professor do Curso de Meio Ambiente

Para abrir as reflexões concernentes à percepção destes docentes sobre a concepção formação que fundamenta a integração entre ensino médio e educação profissional presente na Proposta Pedagógica implementada pela Unidade A, convém trazer uma provocação de Gaudêncio Frigotto (2005, p. 10-11):

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial, para a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto com justiça social e efetiva igualdade [...] e, ao mesmo tempo responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção preparando para o mercado complexo.

Tratar esses pontos levantados pelo estudioso na implementação de um ensino médio integrado é enfrentar o desafio de harmonizar o ideário político e cultural que trazem as propostas pedagógicas e subsidiar os demais insumos necessários ao desenvolvimento da formação profissional.

A fala dos professores Coordenadores da BNCC e dos Cursos Técnicos da Unidade A, explicitam visões ora convergentes ora divergentes que traduzem que ainda há um processo de amadurecimento da concepção de integração e das práticas pedagógicas do ensino médio integrado com jornada em tempo integral operacionalizado até aqui,

Assim, a partir da sua compreensão sobre da formação pretendida pela unidade, o Coordenador 1 avalia a Proposta Pedagógica como *razoável* para o atingimento das finalidades nela presentes, indicando que a mesma não atende aos objetivos de uma formação integrada *porque a Matriz é norteadada pelo ensino regular*, ou seja, para o entrevistado há uma concentração nos componentes da BNCC. O Coordenador 2, peremptoriamente, avalia a PP como *muito boa* e consoante aos propósitos de uma formação integrada, reconhecimento que o entrevistado justifica na organização do currículo, pontuando que existe nele *uma linha bem definida em que os objetivos voltados a uma educação emancipadora e protagonista constroem bem a formação do aluno*.

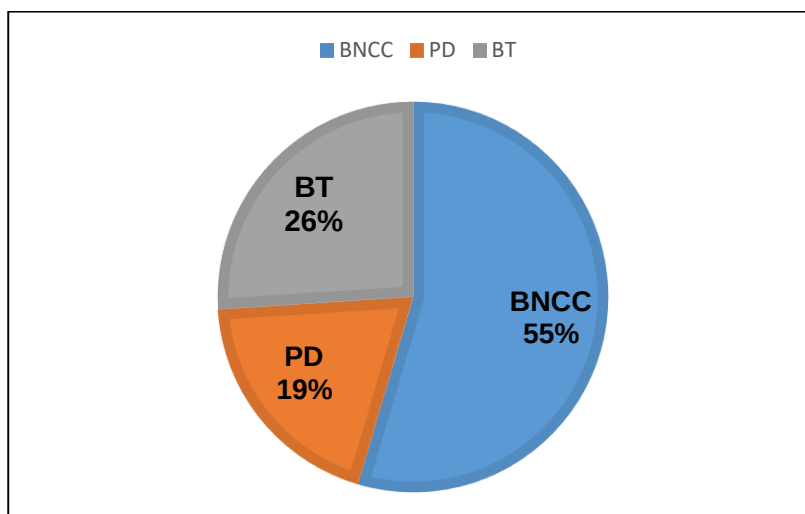
Nessa sequência, as visões bifurcadas, levam-nos refletir a respeito dos desenhos curriculares disposto em jornada ampliada na Unidade A. No estudo das Matrizes Curriculares averiguamos que o componente de Língua Portuguesa apresenta carga horária que varia entre 440 e 580 horas-aula durante o ensino médio; a Matemática, na mesma perspectiva, intervala entre 420 e 560 horas-aula. Por sua vez, os demais componentes das matrizes, incluindo os da parte técnico-profissionalizante variam com cargas horárias entre 40h e 240 horas-aula.

Essa conformação encontra amparo na seguinte declaração, exposta no Plano de Desenvolvimento Institucional, das escolas integradas, para o período de 2019-2022:

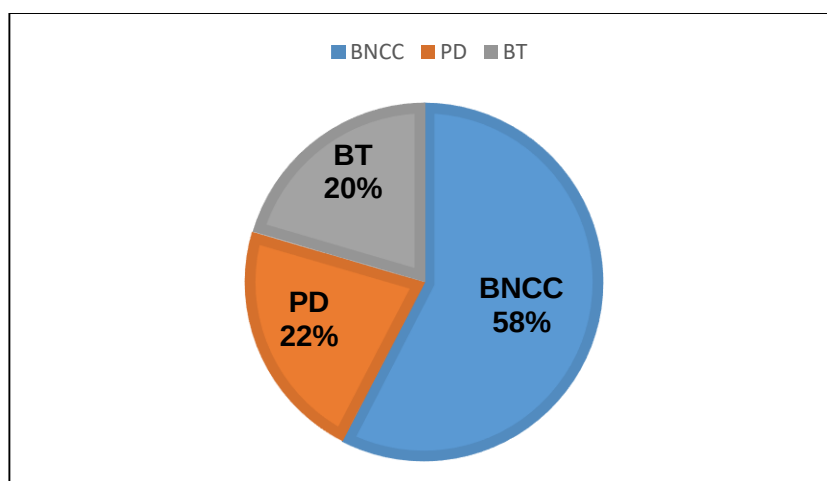
No Maranhão [...], de cada 100 estudantes que iniciam a educação básica [...] 54 chegam ao final do ensino médio, indicando que 27,5% desses estudantes apresentam aprendizagem adequada em língua portuguesa, sendo que essa realidade se agrava ainda mais quando a disciplina é matemática, em que somente 7,3% alcançam uma aprendizagem adequada para essa etapa de ensino (MARANHÃO, 2019, p. 25)

Nessa justificação, há um reforço de aulas para os componentes sinalizados como básicos (Língua Portuguesa e Matemática) ao desenvolvimento de outras aprendizagem e melhores desempenhos nos demais componentes curriculares e, com essa mesma iniciativa, busca-se corrigir déficits acumulados do ensino fundamental.

Por outro lado, há uma parcela significativa da jornada escolar destinada às metodologias de êxito do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, concentradas principalmente na Parte Diversificada das matrizes. Regra geral, a carga horária dessa parcela curricular se equipara à praticada na base técnica dos cinco cursos ofertados pela Unidade A. Os gráficos abaixo trazem a distribuição dos tempos dos cursos com maior e menor carga horária da unidade, respectivamente:

Gráfico 3 - Distribuição da carga horária total/parte do currículo

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Informática (2019.)

Gráfico 4 – Distribuição da carga horária total/parte do currículo

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Meio Ambiente (2019).

A análise dos dados dos quadros acima valida o cenário de equivalência, das cargas horárias totais entre Parte Diversificada e a Base Técnica dos cursos integrados ao longo da etapa do ensino médio. Como reflexo disso, na fala dos coordenadores dos cursos técnicos emergem visões múltiplas sobre a Proposta Pedagógica. Algumas dessas falas concentram-se nos elementos filosóficos e sociológicos da PP, enquanto outras se voltam para questões metodológicas e objetivas relacionadas à integração entre o ensino médio e educação profissional, conforme destacado a seguir

Assim vejamos:

Ela visa a formação dos seus alunos que participem ativamente da vida produtiva do seu país, refletindo e atuando na sua comunidade em prol do bem comum. (Coordenador Técnico 1)

A concepção está voltada para o mercado de trabalho. (Coordenador Técnico 2).

A concepção é a Pedagogia da Presença e educação interdimensional. (Coordenador Técnico 3)

Sobre a implementação da PP através dos currículos operacionalizados os professores apresentaram a seguinte percepção:

Um bom currículo com a preparação para a Indústria 4.0 (Coordenador Técnico 3);

Proposta inovadora de ensino que busca constantemente atualizar o aluno diante do cenário atual. (Coordenador Técnico 1);

Atende a formação pretendida (integrada), mas algumas Matrizes precisam ser reavaliadas. (Coordenador Técnico 2)

Inter-relacionando os registros dos coordenadores da BNCC com os da BT, identificamos lacunas referentes ao enfrentamento do desafio da comunicação entre as partes que compõem as Matrizes Curriculares, incluindo a parte diversificada do currículo que, como exemplificada nos gráficos 1 e 2, tem uma relevância particular no desenho dos cursos ofertados pela da Unidade A.

Este desafio remete, especificamente para a compreensão do projeto de educação que se pretende para a escola, de modo que as partes do currículo formem um todo e traduzam um só objetivo. A esse respeito Saviani (2003) considera que no contexto dos diversos conteúdos, disciplinas e concepções em torno do ensino profissionalizante, há o *Choque da Politecnica*, que precisa ser superando a partir da compreensão desse objetivo que é formar um técnico em nível médio:

Se tomo o trabalho como a referência, e, portanto, a questão é entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da história, da geografia, dos diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar como aprofundamento da compreensão do objeto [...]. É imprescindível que a articulação

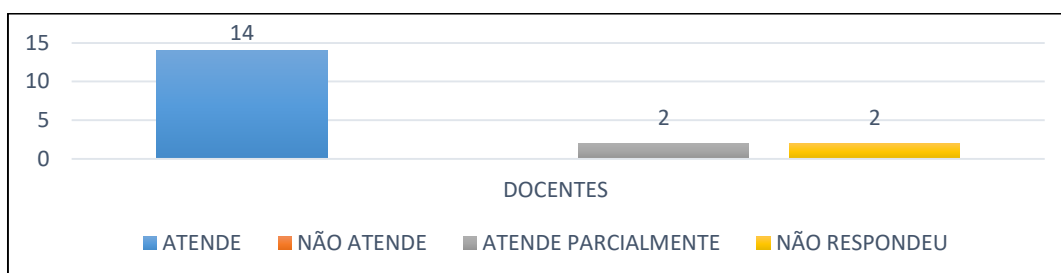
com o objetivo da escola esteja presente em todos os componentes do currículo e cada um dos profissionais do Politécnico deve ter uma visão sintética desse processo e não apenas uma visão analítica. Se ele se restringe à visão analítica, tem a visão do todo, mas sem consciência das partes que o compõem; ele sabe que as partes interferem, mas não sabe como se articulam, como elas se conectam para constituir uma totalidade orgânica. A tarefa de estabelecer essa totalidade orgânica seria relegada ao próprio aluno, ou a um profissional destacado para isso (p.143).

A citação de Saviani (2003) evidencia que a compreensão que deve nortear a concepção o ensino médio integrado à educação profissional é a de formação para o trabalho. E é ela que vai determinar a movimentação curricular. É imprescindível, portanto, que o entendimento sobre o currículo tenha como base uma unidade de propósito formativo, tanto para o docente quanto para o discente. A qualificação técnica, nesse caso, não pode figurar apenas como uma proposta, mas deve ser, de fato, concretizada nas práticas pedagógicas. Deve ser, portanto, o elemento fundante das ações educativas na instituição.

Por isso, no caso da Unidade A coube cotejar as falas dos professores que atuam na com a base nacional comum, e que também assumem a parte diversificada do currículo, com as respostas dos docentes que lecionam a base técnica, a fim de preendermos qual possibilidade formativa tem mais densidade nas práticas pedagógicas, se perspectiva da geral ou a profissionalizante.

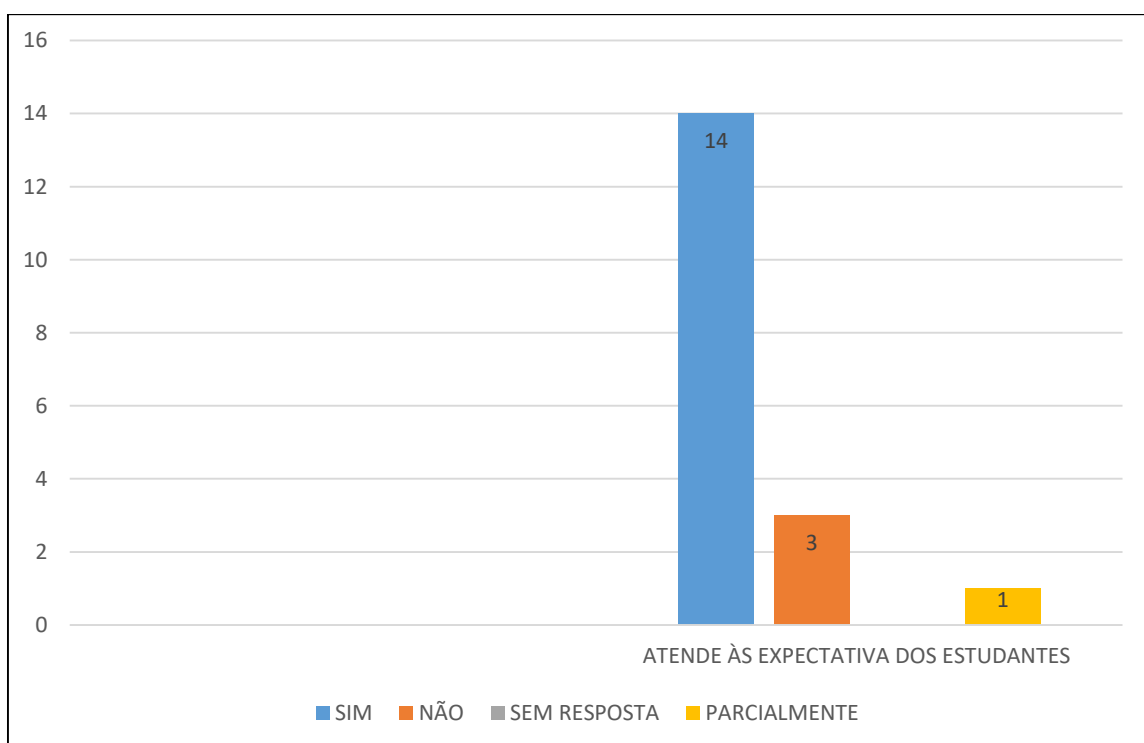
Conforme já destacado anteriormente, a concepção de formação defendida na Proposta Pedagógica do ensino médio integrado da rede pública estadual do Maranhão é a própria ideia de formação integral dos homens e mulheres (MARANHÃO, 2016). Nesse sentido, é salutar identificarmos se a formação profissional dialoga efetivamente com essa concepção, sendo, inclusive, um meio para alcançá-la na articulação com a BNCC e com a parte diversificada das matrizes curriculares.

Questionados os docentes se a concepção de ensino médio contemplada na PP, e que orienta as matrizes, atende aos objetivos de uma formação integrada. Objetivamente, os docentes se posicionaram conforme dados expressos nos e nas categorias que seguem:

Gráfico 5 - Concepção da Proposta Pedagógica e Ensino Integrado

Fonte: Autoria própria (2019).

Em complemento, os docentes foram interrogados sobre o atendimento das expectativas dos estudantes ao escolherem o ensino integrado e em tempo integral, ou seja, se as respostas cotidianas dos discentes refletiam a satisfação de suas necessidades e os anseios com relação ao modelo. Obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 6 - Expectativa dos Discentes

Fonte: Autoria própria (2019).

Perscrutando as justificativas que seguiram ao registro de 78% de docentes que indicaram positivamente sobre contentamento do estudante com o ensino oferecido, deparamo-nos com avaliações que fundamentam essa aprovação na existência de uma formação em duplo caminho: inserção no mercado de trabalho e continuidade nos estudos, com o possível ingresso no ensino superior. Alguns

sujeitos também destacaram a estrutura disponibilizada, com algumas ressalvas para a melhor estruturação com equipamentos e laboratórios, por exemplo. Vejamos os depoimentos a seguir:

A escola oportuniza aos alunos formação técnica integrada ao médio de forma positiva, possibilitando ao aluno duas possibilidades de formação. (Professor 1)

Sempre que encerra um ciclo, muitos alunos conseguem aprovação em vestibulares e no ENEM. Além disso, alguns conseguem emprego na área do curso. (Professor 12)

O Modelo tenta oportunizar com ações reais uma diversidade de momentos para os discentes. (Professor 2)

Apesar do problema de uma grande parcela dos alunos não conhecer o perfil do curso técnico escolhido antes de ingressar, essa instituição oferece recursos necessários para que o aluno possa se adaptar bem e atender a todas as demandas do curso integrado em tempo integral. (Professor Técnico 2)

Ao final do ensino médio integrado o discente poderá sair preparado para o mercado de emprego ou partir para a graduação dando continuidade num curso superior que esteja ligado ao técnico. (Professor Técnico 5)

Faltam coisas básicas (para alguns cursos) como laboratórios e materiais de trabalho. Além disso a interferência na metodologia atrapalha o desenvolvimento do conteúdo. (Professor Técnico 1)

Na verificação dos depoimentos dos docentes, vemos que o entendimento sobre o modelo é majoritariamente positivo considerando que ele atende aos objetivos da integração, preparando os discentes tanto para a inserção no mercado de trabalho como para a continuidade dos estudos em nível superior. Ou seja, identificamos na fala dos professores, a coexistência de dois objetivos do ensino médio integrado e em tempo integral na Unidade A: preparação para o trabalho e/ou ingresso no ensino superior. Retomando Saviani (2005), questionamos: A definição desse objetivo, então, seria tarefa do próprio aluno enquanto protagonista do seu Projeto de Vida?

As entrevistas com os docentes nos trouxeram uma sinalização para um modelo flexível, que oferece educação profissionalizante articulada ao ensino médio e de modo concomitante, com investimento de tempo similar, investe em outras possibilidades formativas, como o ingresso no ensino superior. Essa reflexão tem fulcro nos Princípios Educativos do modelo pedagógico adotado para

Unidade A e demais escolas de ensino médio integrado e em tempo integral – a Escola da Escolha –, já explanado em parte específica desta seção.

Entretanto, para consolidar a ilação acima, retomamos alguns conceitos presentes na Proposta Pedagógica para a Unidade A que certificam a simultaneidade dos objetivos de formar profissionais em nível técnico ou formar na perspectiva do acesso ao ensino superior, são eles: ensino flexível, educação interdimensional e formação na multidimensionalidade.

Essas três formulações têm como ponto em comum a defesa de uma educação que considere o homem como diverso e, ao mesmo tempo, singular, propiciando a ele uma formação que alcance suas várias dimensões (racionalidade, corporeidade, sentimentalidade e espiritualidade) e, somada a isso, articule os diferentes conhecimentos que desenvolvam suas habilidades e competências (MARANHÃO, 2016). Daí a necessidade da educação flexível a fim de que sejam contempladas as particularidades e expectativas dos estudantes.

Para Lima (2012, p. 101) essa compreensão trata-se de uma reconfiguração da educação que “tem como pressuposto fundante uma concepção de sociedade (sociedade do conhecimento) e de educação, está baseada no lema aprender a aprender ou aprender permanentemente”. Sobre essa concepção de sociedade, Newton Duarte (2008) assinala as cinco ilusões nas quais se sustentam as defesas e formulações a partir dessa ideia de sociedade. Dentre estas, destacamos duas:

Primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc;

Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano (p. 15).

O ideário presente nestas duas ilusões delineadas por Duarte (2008) traduzem-se em propostas educacionais que consideram a dinamicidade e densidade de informações características do século XXI como determinantes na definição das práticas pedagógicas e constituintes da própria vida dos estudantes

enquanto seres deste tempo, por isso a defesa de uma educação que possibilite a eles dialogar com a versatilidade do mundo globalizado, assim como fortalecer sua autonomia e seu autoconhecimento para decidir seu percurso formativo.

Concluindo sua crítica, Lima (2012) chama atenção para a relação dessa visão de educação, de escola e de sociedade com o Modelo de Competências³² e suas implicações na formação do trabalhador. Na verdade, não se estaria fortalecendo as propostas pedagógicas das instituições de ensino na perspectiva das exigências do mundo atual, ou seja, no intuito de promover uma formação holística, mas sim, potencializando a adequação das finalidades desse ensino à divisão do trabalho e do mundo que oprime sobremaneira o trabalhador deste século. A esse respeito Machado (1998) considera que:

A formação, na perspectiva atual, está voltada para a conformação de um novo perfil de trabalhador; “amplo, generalista e iniciação à cultura específica de um novo paradigma tecnológico” (MACHADO, 1998, p. 32). Para tanto, é conferida a ênfase a “atributos relacionais e atitudinais (valores, motivações e disposições subjetivas) e de habilidades práticas, que demonstrem capacidades efetivamente reais [...], em detrimento de conhecimentos teóricos e especializados” (LIMA, 2012. p. 103-104).

O aprofundamento de tais questões visa deslindar o percurso formativo pelo qual a Unidade de ensino pesquisada fez opção, fazendo relação dele com a concepção de formação defendida na Proposta Pedagógica, a consecução do currículo no cotidiano e a formação que se efetiva, sob a ótica do docente que, dentre outras coisas, reconhece, através das práticas diárias e do contato direto com o discente, quais as expectativas e qual formação se concretiza.

Nesse intuito, trazemos abaixo os apontamentos dos professores à indagação sobre para quais atividades consideram que o estudante estará preparado ao final do ensino médio, observando os componentes curriculares e as técnicas de trabalho aprendidas. Eis as respostas:

Para o mercado de trabalho e para sua inserção na universidade.
(Professor 10)

³² Modelo cujo objetivo é educar o sujeito utilizando um currículo que promova o desenvolvimento de competências individuais e coletivas para o trabalho, nos moldes do toyotismo. (GOMES;BATISTA, 2015, p. 54)

Prosseguir no seu projeto de vida, seja apto para cursar o ensino superior escolhido ou exercer sua profissão de nível técnico [...]. (Professor 13)

Está preparado principalmente para ser técnico, porém existe um preparo também para os vestibulares. (Professor 8)

Concorrer a exames para o ingresso em Universidades. (Professor 3)

Preparado para consolidação do seu Projeto de Vida. (Professor 5)

Os discentes estarão preparados para ingressar no mercado de trabalho e nas universidades. (Professor Técnico 5)

Preparados para o mercado de trabalho pelo curso técnico. (Professor 6)

Prosseguir nos estudos em ensino superior. (Professor 4)

As exposições dos docentes confirmam a existência de duas vertentes de trabalho: formação técnica e formação para o ingresso no ensino superior. Importante dizer que destacar este aspecto não traduz uma defesa de formar o estudante numa perspectiva, no caso da Unidade A, para o exercício de uma profissão. Tal análise contempla a compreensão de uma oferta de ensino médio articulado à educação profissional que atenda à formação do trabalhador no sentido da politécnica, onde o acesso aos conhecimentos sobre o mundo do trabalho e a própria qualificação técnica situem um projeto único de ensino, observando o trabalho como princípio educativo.

Essa óptica não só é contrária a um entendimento utilitarista que direciona o trabalho para atender as demandas imediatas do capital, mas lança também o olhar crítico para a hierarquização entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática, ainda latente nas escolas e na concepção de ensino público no Brasil.

Nesse caso, o trabalho como princípio educativo caminha para a superação da escola dual e da fragmentação do currículo, considerando-o no seu sentido ontológico, que foi base para a construção das relações entre os homens, e deles com a natureza, no decorrer da história. Esse conceito, conversa com a concepção de Escola Unitária defendida por Antonio Gramsci (1970),

“voltada para a educação e para a formação de novas gerações sem divisão de grupos ou castas. Ela deverá ser ativa, portadora de uma educação humanista e direcionada para o desenvolvimento da socialização e da autonomia” (GOMES; BATISTA, 2015, p. 61).

Nas escolas integradas à educação profissional, como é o caso da Unidade A, um projeto na concepção de uma escola que qualifica também o tempo e a ação docente, uma vez que a direciona às finalidades do ensino e à participação autêntica na construção de uma organicidade pedagógica que tem o trabalho como centro, fazendo-se reconhecer como estratégico no alcance destas finalidades e na execução da proposta pedagógica. Assim, sublinhamos na pesquisa as atividades de formação continuada com fins de interpretar sua configuração, bem como sua inter-relação com a concepção de formação definida na Proposta Pedagógica.

Neste particular, os professores da Unidade A foram questionados se há oferta de formação continuada no âmbito da PP e, em caso afirmativo, como avaliam a oportunidade de fazer um aprofundamento sobre o documento. As manifestações foram, em geral, assertivas quanto à importância e pertinência, com ressalvas para a periodicidade (um ou duas por anos) feita pelos docentes da Base Técnica; houve também manifestação para uma maior participação dos docentes da BT nesses momentos:

Não abrange todas as áreas. (Professor 3)

Não há na frequência necessária. (Professor 4)

Momentos importantes, porém, há necessidade de maior frequência. (Professor 13)

A oferta é satisfatória e contribui para a formação do docente, além de alinhar a Proposta Pedagógica. ((Professor Técnico 5)

É muito assertiva quanto à reciclagem dos professores e ampliação das ferramentas pedagógicas. Porém, acho necessário também a constância na formação dos profissionais da Base Técnica. (Professor Técnico 3)

Esses momentos são muito importantes para estudar a Proposta e alinhar o exercício pedagógico de toda equipe docente. (Professor Técnico 2)

O posicionamento dos docentes nos fizeram concluir que há um desafio singular na implementação da PP na Unidade A: ampliar a compreensão sobre a integração, ou seja, fazer do ensino médio integrado propriamente dito o condutor dos tempos curriculares e das práticas pedagógicas, incluindo a formação continuada dos docentes; de modo a oportunizar que o trabalho seja vivenciado como princípio educativo, ganhando efetivamente o centro do projeto educacional.

Pelo conjunto de registros da equipe pedagógica constamos uma frágil interface entre as partes do currículo e a coexistência de percursos formativos que dissipam esforços e estudos e não contribuem para o fortalecimento da formação profissionalizante, ou seja, transita entre um modelo de educação profissional como *práxis*, defendido por Kuenzer (2004) e outro que dialoga com o Modelo de Competências, que requer um trabalhador e uma formação mais flexível *para se adaptar às situações novas e que mudam rapidamente* (LIMA, 2012, p. 105).

Destarte, trazemos na sequência a percepção dos estudantes sobre a concepção de formação que fundamenta a integração entre o ensino médio e a educação profissional na Unidade A que revelam, ainda, as repercussões nas vivências das práticas pedagógicas pelos discentes, como também o reflexo nas expectativas dos jovens com o ensino ofertado.

4.2.3 Percepção dos Discentes

Visando conhecer a percepção dos estudantes, compuseram a amostra discentes matriculados na primeira e da terceira séries do ensino médio integrado e em tempo integral da Unidade A. Tal opção justifica-se face a diversidade de posicionamentos que seriam proporcionados por parte de recém-ingressos, no caso dos primeiros, e futuros egressos, no caso dos segundos.

Desse modo, responderam ao instrumento de pesquisa, 30 (trinta) estudantes de cada ano indicado, compreendendo 18% (dezoito por cento) dos alunos da primeira série³³ e 17% (dezessete por cento) dos frequentes da terceira³⁴. Em relação à matrícula total apresentada no Quadro 8 (Quantidade de

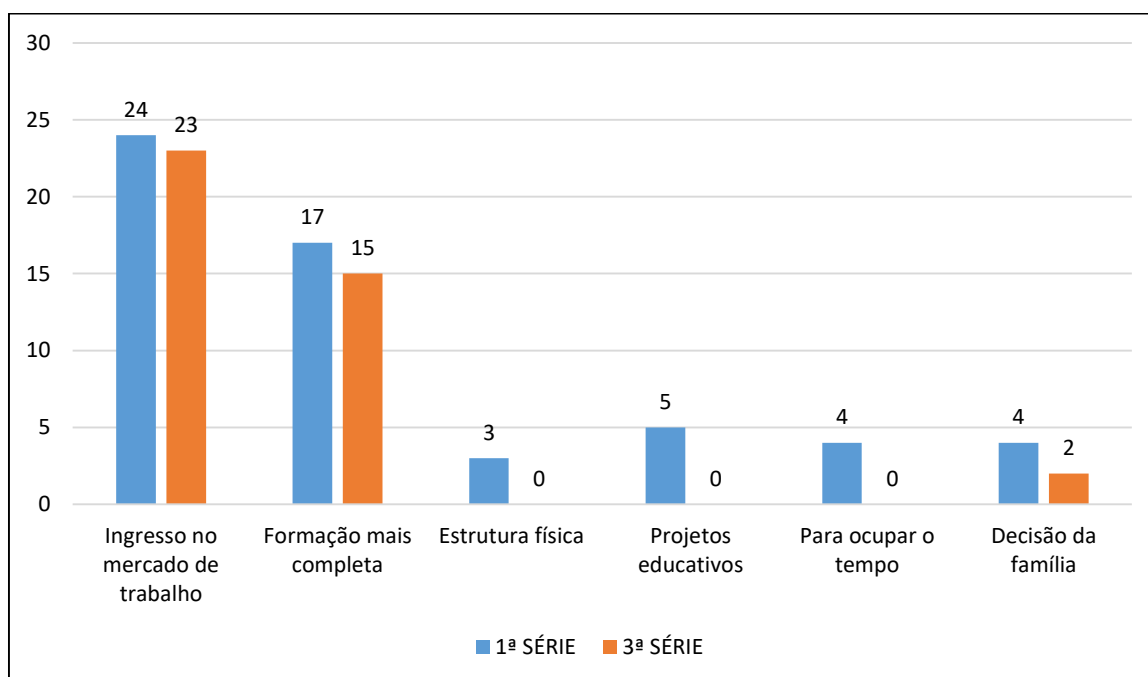
³³ Matrícula total de 167 estudantes em 2019, conforme Sistema de Gestão Acadêmica.

³⁴ Matrícula total de 173 estudantes em 2019, conforme Sistema de Gestão Acadêmica.

Matrículas por Curso Técnico) deste capítulo, a pesquisa alcançou 11% (onze por cento) do total de estudantes do ano letivo de 2019 da Unidade A isso representou 60 (sessenta) estudantes de 541 matriculados.

A primeira questão contemplada no instrumento buscou conhecer qual a motivação dos jovens para optar por uma escola de ensino médio integrado à educação profissional e com jornada em tempo integral. Cabe lembrar que aqui já foi descrito que o modo de acesso às escolas integrada se dá por meio de processo seletivo que leva em consideração, principalmente, os desempenhos nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática e a proximidade do domicílio à escola. O curso técnico é definido no ato de inscrição para uma vaga na primeira série do ensino médio. Feita essa ressalva, temos abaixo o gráfico com as respostas dos estudantes a questão:

Gráfico 7 - Motivação dos discentes da Unidade A para a definição da escola.



Fonte: Autoria Própria (2020)

Para a análise dos dados foram consideradas as quantidades de registros em cada categoria (dispostas na horizontal), visto que alguns discentes optaram por mais de uma indicação. A leitura e interpretação dos dados, confirmamos que esse fato não compromete os entendimentos decorrentes, visto que as respostas não se excluem, ou contrário, se complementam.

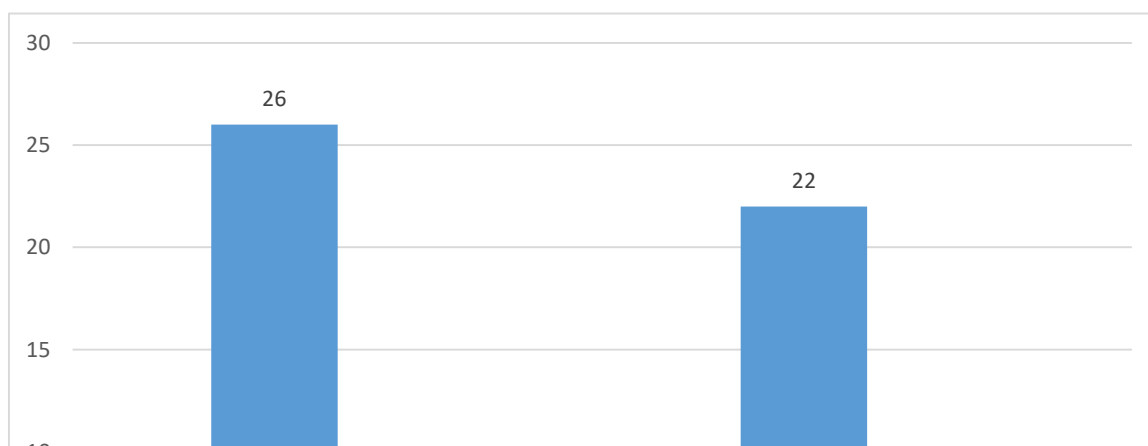
Sendo assim, as primeiras manifestações demonstraram que as motivações giram em torno de um possível ingresso no mercado de trabalho mediante a certificação do curso técnico, mas também pela compreensão de que a articulação entre formação geral e formação profissional se configura como um tipo de ensino mais completo.

Chamou atenção o fato da baixa indicação para a estrutura física e os projetos educativos como fatores de motivação para os ingressos, isso porque a Unidade A é reconhecida pela comunidade escolar como um espaço diferenciado entre as estruturas físicas das escolas da rede pública estadual, dispõem de laboratórios equipados, auditório, quadra poliesportiva, áreas de convivência, salas de aula climatizadas entre outros espaços existente ou mesmo em reforma, como é o caso da piscina olímpica

No mesmo sentido, é amplamente destacado e fomentado o envolvimento dos docentes e estudantes em projetos diversificados, sobretudo os de iniciação científica e as olimpíadas do conhecimento, com destaque para a área de robótica. Tal movimento em atividades nas áreas de ciência e tecnologia já se tornou uma característica das escolas integradas e em tempo integral, que valoriza e dissemina os resultados dos últimos anos: *44 projetos aprovados* (pelas unidades do modelo) e *33 projetos aprovados por parceiros na Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, além de *1.165 medalhistas e premiados* em olimpíadas e torneios (MARANHÃO, 2019, p. 20. Grifo nosso).

Para aprofundar a análise, questionamos sobre o conhecimento da Proposta Pedagógica pelos estudantes e sobre o atendimento das expectativas e necessidades de formação nos cursos integrados ao ensino médio na Unidade A. As respostas a esta questão estão expressas no gráfico que segue:

Gráfico 8 - Conhecimento da Proposta Pedagógica



Fonte: Autoria Própria (2020).

; dos estudantes da Unidade A quanto ao conhecimento Proposta Pedagógica, foi solicitado àqueles que sinalizaram positivamente que avaliassem brevemente a PP. Importante destacar que o documento é apresentado aos pais e estudantes no processo de Acolhimento³⁵. Dito isso, averiguamos que na generalidade, houve destaques, nos escritos dos discentes, para a possibilidade da formação ampla – profissionalizante ou para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior –, garantidas no documento através da implementação de um currículo que abrange a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e a Base Técnica. Encontramos menções também ao Protagonismo e à formação cidadã nas respostas destacadas a seguir:

Prepara os alunos desde o 1º ano do Ensino Médio ao 3º ano para que possamos passar em vestibulares etc [...], além da formação geral dos alunos. (Estudante 7 – 1ª série).

Tem uma formação voltada para a cidadania. (Estudante 14 – 1ª série);

O Modelo Pedagógico nos incentiva a ter mais autonomia com a prática do Protagonismo Juvenil. (Estudante 20 – 1ª série);

Leva os alunos a ingressar na universidade e mercado de trabalho. (Estudante 25 – 3ª série);

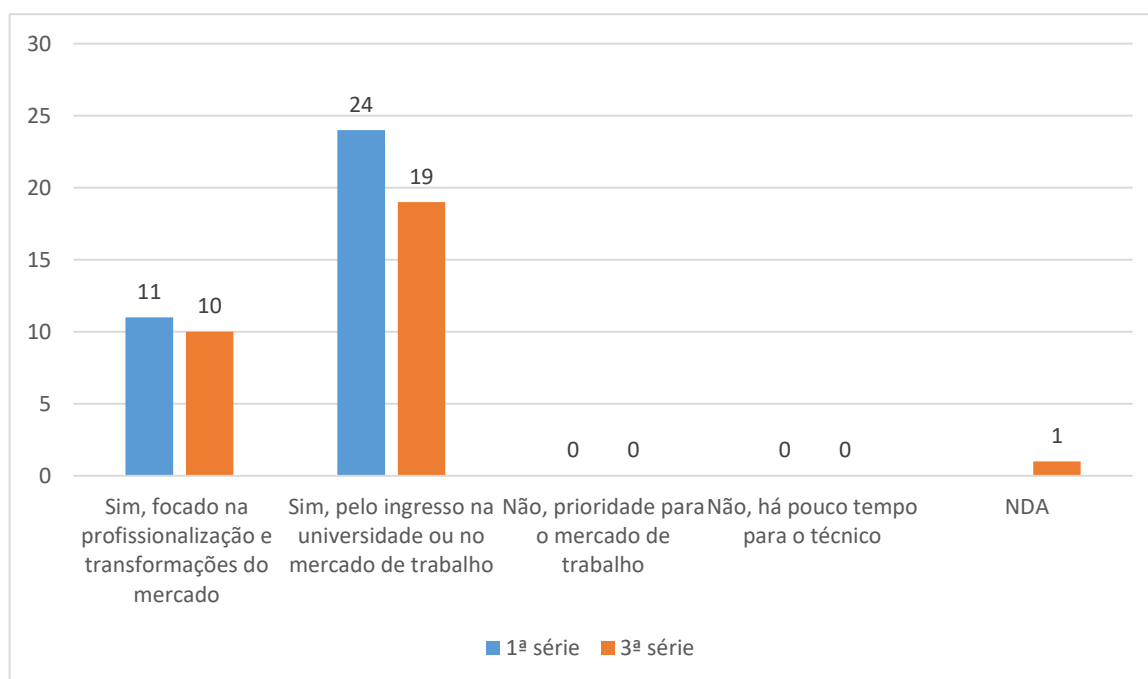
Com objetivos bem estruturados para ensinar e incentivar os alunos para o mercado de trabalho. (Estudante 15 – 3ª série);

Com um modelo para ingressar no mercado de trabalho de forma prática com o curso técnico. (Estudante 3 – 3ª série)

³⁵ É uma prática educativa desenvolvida pelo Modelo Escola da Escolha que objetiva apresentar as bases do projeto escolar para os diferentes públicos. [...]. Uma ação deliberada e intencionada, destinada a quatro situações: Acolhimento dos estudantes; Acolhimentos diário; Acolhimento da equipe escolar; Acolhimento dos pais ou responsáveis (ICE, 2016, p.5)

O estudo das respostas permite identificar a prática de uma formação moldável que se direcionar ao desejo dos estudantes. Fica evidente, contudo, que isso não diminui, na visão dos discentes, a formação profissionalizante em nível médio, sob o aspecto de que ela não é concebida como o núcleo do percurso formativo, considerando que na compreensão da Proposta Pedagógica ela protagonizaria as práticas de formação. O próximo gráfico nos permite ampliar essa compreensão, visto que traz as respostas dos sujeitos sobre o atendimento das expectativas e das necessidades de formação através do modelo integrado praticado na rede pública estadual do Maranhão:

Gráfico 9 - Atendimento às necessidades e expectativas dos estudantes



Fonte: Autoria Própria (2020).

Observando a concentração de inserções dos discentes, tanto da 1ª quanto da 3ª séries, que concebem duas alternativas de formação ofertadas pela Unidade A, concluímos que a diferença de tempo na escola entre os ingressos, com intervalo de dois anos, não mudou substancialmente a compreensão dos estudantes sobre uma dupla finalidade do ensino recebido. Isso porque, poderíamos ter inferido, *a priori*, que os alunos entram como uma perspectiva no

ensino integrado e, no decorrer do curso, desenvolvem outra compreensão, o que não seria destoante em se tratando de jovens na faixa etária de 14 a 20 anos.

Contudo, para dar mais ênfase a essa constatação é salutar retomarmos a menção que a Proposta Pedagógica faz à alteração na LDB nº 9.394/96, ocasionada pela sanção da Lei nº 11.741/2008, no tocante ao entendimento sobre a articulação entre educação geral e profissionalizante nos anos finais da Educação Básica.

A PP sublinha que essa mudança foi realizada com o *intuito de redimensionar, institucionalizar e integrar ações da educação profissional e técnica de nível médio* (BRASIL, 2008) e ressalva em acréscimo que a legislação pontua que *sendo atendida a formação geral do educando, poderá ser oferecida a formação para o exercício de profissões técnicas* (BRASIL, 1996).

Retomando as falas dos entrevistados destacadas anteriormente (gestor geral, gestor pedagógico, coordenadores da BNCC e da BT e docentes dos diversos componentes curriculares) e analisando-as conjuntamente às respostas dos estudantes aos questionamentos colocados até aqui, concluímos que as partes das matrizes, e as ações que dela desdobram, ainda não se associam a partir da compreensão de projeto uno, que não perde a centralidade da Proposta Pedagógica, que é o próprio ensino médio integrado à educação profissional. Sobre as formas de compreensão dos aspectos dessa integração, Marise Ramos (2001, p. 260) aponta que, além da questão da interdisciplinaridade, recorrentemente nos projetos de ensino médio articulado à profissionalização técnico. Referenciando, assim, Jurjo Santomé a autora elucida:

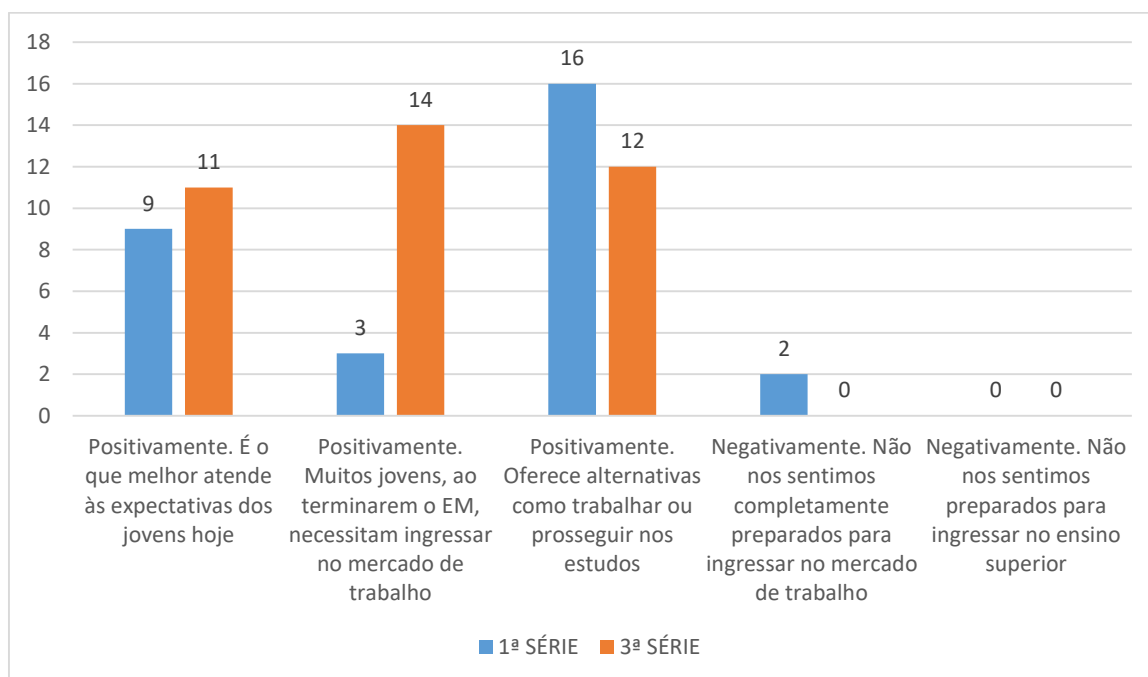
Santomé (1998) explica que a denominação de *currículo integrado* tem sido utilizada como tentativa de contemplar argumentos baseados na necessidade de uma compreensão *global* do conhecimento e de maiores parcelas de *interdisciplinaridade* na sua construção. [...]. Nesse sentido, a crítica à compartimentação das disciplinas escolares equivale àquela dirigida ao trabalho fragmentado no processo de produção [...] o termo interdisciplinaridade poderia ficar reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidade de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência desta colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

O entendimento exposto por Ramos (2001) traz uma perspectiva relacional perene do currículo com os diversos saberes que estão na escola ou mesmo a circundam, sem que necessariamente se conceba uma matriz curricular compartilhada onde os conteúdos das partes não só têm cargas horárias diferentes, mas pesos e propósitos que não se complementam ou alinham autenticamente.

Mesmo na escola integrada, não há que se negar que os estudantes construam opções que difiram do ingresso no mercado de trabalho; contudo, essas multipossibilidades que o aluno concebe devem ser no sentido de fortalecer a formação técnica recebida e não uma alternativa a ela.

Com base nesse esclarecimento, trazemos, por fim, a avaliação dos discentes sobre o modelo de ensino profissionalizante em tempo integral; isso, baseados nos conhecimentos acessados com a experiência do currículo articulado. Desta feita, obtivemos os seguintes cenários, conforme as categorias indicadas para as respostas abaixo:

Gráfico 10 - Avaliação do Modelo



Fonte: Autoria Própria (2020).

A partir da análise dos dados expressos no Gráfico 10, depreendemos que as respostas indicadas para *“É o que melhor atende às expectativas do jovem*

hoje” está diretamente relacionada à sentença *“Possibilita o ingresso numa universidade ou no mercado de trabalho”* do Gráfico 9, isso pelo fato desta última afirmativa obter maior concentração respostas dadas pelos estudantes quando questionados sobre o porquê do ensino integrado e em tempo integral da Unidade A atender às suas expectativas e necessidades de formação.

Reunindo, então, esse diagnóstico às avaliações positivas justificadas em uma formação que possibilita ao discente trabalhar ou prosseguir nos estudos, conferimos uma indicação de que o currículo e as práticas pedagógicas referem-se a uma formação geral e uma formação técnica, isso apoiadas no Modelo Pedagógico da Escolha da Escolha que tem como principal premissa, aqui já detalhada, o jovem e seu Projeto de Vida (ICE, 2016).

Com o objetivo de complementar as questões postas aos discentes no instrumento de pesquisa, destinou-se um espaço para a apresentação de sugestões e/ou manifestações adicionais, onde ganharam destaque reivindicações por mais aulas práticas relacionadas aos cursos técnicos, com relevo a visitas de campos às áreas de trabalho do curso, além da melhoria da estrutura dos laboratórios da Base Técnica.

Em menor escala, apareceram indicações sobre o excesso de atividades do tempo integral, não restando uma destinação ao descanso dos estudantes. Ainda houve ponderações sobre divisão do tempo entre as disciplinas, com referências ao desejo de alguns alunos por mais aulas específicas voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com esse apanhado geral do último bloco de perguntas, concluímos que a compreensão dos discentes sobre o ensino ofertado é de que o mesmo oferece a opção por dois caminhos: ingressar num curso superior ou no mercado de trabalho, no sentido destes percursos se alternarem, não sendo, portanto, uma visão de consequência para o fortalecimento da formação técnica recebida.

Sublinhamos também a fala dos estudantes avaliando positivamente o ensino integrado sob a justificativa dele contemplar a urgência que muitos jovens têm de acessar um emprego imediatamente após a conclusão da Educação Básica. Isto, realça, a partir da análise das manifestações dos diversos sujeitos desta pesquisa, que o público do ensino integrado e em tempo integral da Unidade A são, em sua maior parte, os filhos dos trabalhadores que necessitam auxiliar na

manutenção dos seus lares e de subsidiar a própria existência material na sociedade capitalista.

Pontuamos ainda que neste cenário é a Parte Diversificada do currículo, que carrega, além dos Princípios Pedagógicos do Modelo da Escola da Escolha, o conjunto de ações que têm por finalidade trabalhar junto à equipe gestora, pedagógica e estudantes a concepção de formação integral defendida na Proposta Pedagógica.

É com esse propósito que as condutas e os processos pedagógicos são pautados no ideário do *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver*, além daqueles que estão presentes nos elementos dos *Códigos da Modernidade*, de Bernardo Toro (1996), com indicações sobre competências e habilidades para aprendizagem e produtividade do cidadão do século XXI.

Essas acepções, conforme análise crítica de Batista (2015), têm seus construtos com o fim da *Era de Ouro do Capitalismo* (HOBSEBAWM, 1995) e início do processo de reestruturação produtiva do capital nas décadas de 1970 e 1980. Conforme o autor,

No campo do trabalho e da educação, o complexo de reestruturação produtiva que o capital desencadeou, como resposta à crise de valorização, gerou intenso debate sobre a formação dos trabalhadores para atender às exigências do mercado, mas também às expectativas individuais e identitárias diante da nova forma de sociabilidade do mundo do trabalho. [...]. Disseminou-se, então, uma ideologia educacional focada nos “modelos” de formação profissional, ditos capazes de gerar os assim chamados “novos atributos, habilidades e competências” como passaporte para a construção, desenvolvimento e consolidação da cidadania (BATISTA, 2015, p. 126).

No Brasil, as concepções expostas por Batista e a discussão da educação profissional de nível técnico, como analisada na seção 3 deste trabalho, dialogam com as reformas educacionais da década de 1990 onde se inserem a aprovação da LDB nº9.394/96, o Decreto nº 2.208/97 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99 (Diretrizes Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico).

Consideramos, pois, que os depoimentos dos sujeitos da pesquisa nos permitem afirmar que ainda há muitas discussões a serem feitas sobre o atual momento e configuração da oferta de ensino médio integrado e em tempo integral

na Rede Pública Estadual do Maranhão e destacando que as falas dos entrevistados nos trazem um fértil material de trabalho com vistas a problematizar as concepções que fundamentam a integração do ensino médio com a educação profissional para que se efetive a formação integral pretendida na Proposta Pedagógica e que possa, de fato, viabilizar uma formação emancipadora aos filhos dos trabalhadores maranhenses.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indubitavelmente a história nos mostra a relação intrínseca entre trabalho e educação. Contudo, isso não quer dizer que houve sempre de modo harmônico, no transcorrer do tempo, uma articulação entre essas duas dimensões. Para compreender essa relação, partimos da concepção de que o trabalho para o homem é gerador da vida, pois é uma prática inerente ao ser humano, onde reside seu sentido ontológico; por outro lado, consideramos também que o trabalho é uma prática humana que o inseriu sócio historicamente, quando associado aos meios de produção. Concordando com Saviani (1994, p. 02) podemos dizer, por isso, “que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho”.

Assim, que o homem primitivo tinha nas tarefas de subsistência a interação com a natureza e, por consequência, os elementos para o seu desenvolvimento. Já nas sociedades medievais, com as relações servis, o trabalho igualmente se constituiu como a base da configuração do modelo de sociedade e foi o meio para as maiores transformações sociais que desembocaram na Idade Moderna, entre os séculos XVI e XVIII.

Com as revoluções industriais já temos consolidada a tríade trabalho-educação-economia. Foi nesse curso que o tema do trabalho ganhou mais espaço nas pesquisas acadêmicas sistemáticas para a investigação da *condição do novo proletariado* (HOBBSBAWM, 2000, p. 16). De modo similar, a formação para o trabalho ou a negação de uma formação para o mundo do trabalho passou a ser o epicentro do planejamento dos projetos e do estabelecimento das concepções de educação para a classe trabalhadora nas sociedades capitalistas.

Dessa forma, os modelos de educação foram implementados com vistas ao fortalecimento do ideal de desenvolvimento econômico próprio do regime capitalista. Nesse sentido, as fases da revolução industrial mostraram como a educação introduziu o trabalhador na lógica do capital em cada tempo com suas especificidades. Esse movimento se revela na transição da segunda para a terceira fase da industrialização, quando temos, em momentos distintos, primeiro a indicação para a formação técnicos com fins de ocupação das vagas que abriram em larga escala e posteriormente houve o aumento do desemprego e a desvalorização da força de trabalho do homem pela crescente modernização da produção e pela necessidade de especialização da mão de obra.

Neste caminho, é salutar destacamos, o surgimento da Teoria do Capital Humano na primeira metade do século XX nos Estados Unidos, ratificando a concepção de que a educação “é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho)” (SAVIANI, 1994, p.02), devendo, assim, nos diversos contextos históricos associar-se às perspectivas da política econômica.

Sendo assim, observamos que no Brasil a mudança do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial, foi acompanhado pelo início da estruturação da educação no território nacional e de uma série de medidas, às vezes com caráter de amplas reformas, no sentido de garantir a consolidação do país enquanto uma nação capitalista. Tais medidas, foram mais sensíveis nas etapas de conclusão da escolarização básica, ou seja, na formação da juventude ou mesmo na qualificação do adulto trabalhador.

Consequentemente, a política de educação brasileira tornou-se um campo de disputas e interesses que firmaram seu aspecto dualista, ou seja, constituíram-se modelos específicos para as classes ricas e outros para a classe trabalhadora, separando os aspectos do pensar e do fazer e dissociando cultura e ciência do trabalho; portanto, não estabelecendo nas práticas pedagógicas o trabalho como princípio educativo e a concepção de formação integral.

Ilustrando esse cenário, refletimos sobre dois momentos significativos representados pela Lei nº 5.692, de 1971, que estabeleceu a compulsoriedade para a formação técnico-profissional na educação básica e o Decreto nº 2.208, de 1997, que determinou a separação entre ensino médio e educação profissional, mesmo com as finalidades do pleno desenvolvimento do ser humano, formação para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e compreendidos como indissociáveis para uma formação humana integral, ou seja, para uma educação emancipadora.

A partir do aprofundamento das concepções sobre trabalho, educação e emprego, com o auxílio teóricos de Karl Marx (2001), Antonio Gramsci (1981), Eric J. Hobsbawm (1987), entre outros, bem como analisando os estudos feitos por pesquisadores como Demerval Saviani sobre o tema no Brasil, compreendemos que a articulação entre a formação geral e o ensino profissionalizante se deu sob as perspectivas dos projetos de desenvolvimento econômico pensados para o país e, como consequência, estabeleceram uma dicotomia entre trabalho e

educação que traz ainda hoje dificuldades de se consolidar uma política para o ensino médio, onde se dá a integração de modo sistemático na educação básica.

Mesmo com as iniciativas mais recentes, dentre as quais destacamos, o Decreto nº 5.154, de 2004, que retomou a integração entre o ensino médio e o técnico profissionalizante, e a Lei nº 13.415, de 2017, que estabeleceu medidas visando à reforma no ensino médio, dentre elas o fomento à criação de escolas em tempo integral, ainda não se diluíram os aspectos do ensino público dual que tem suas bases nas Escolas de Aprendizes Artífices do início dos anos de 1900.

Nesse aspecto, a Lei de 2017, citada acima, passou por diversas críticas e não teve ainda sua efetiva implementação. Contrariamente às justificativas para sua homologação, o desenho do ensino médio determinado por ela traz dúvidas sobre sua exequibilidade e para estudiosos, como RAMOS e FRIGOTTO (2016, p.01), representa *a retomada de princípios da Reforma Capanema dos anos de 1940 e das Leis n. 5.692/1971 e 7.044/1982*. Por isso, concluí que se trata, na realidade, de uma contrarreforma que:

[...] é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS;FRIGOTTO, 2016, p. 08).

Por tudo isso, os estudos empreendidos até aqui mostram que as concepções que fundamentam a integração entre ensino médio e educação profissional postas nas legislações e suas normas complementares da educação brasileira, não se efetivaram e efetivam na prática como uma possibilidade para a trajetória escolar do pleno desenvolvimento, da formação para a cidadania e preparação para o mundo trabalho. Com efeito, a política pública de educação ainda reproduz a sociedade de classes e segue, na atualidade, com a inserção veemente dos mecanismos e interesses neoliberais. Logo, não garante uma formação humana integral e emancipadora para os filhos da classe trabalhadora do país.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, Ângela e Paulo Roberto Padilha, 2010. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba, 2014, V.7. Disponível em: <file:///D:/Users/1945148/Downloads/7956-20820-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Decreto Federal n. 2.208, de 17 abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 1997.

_____. Decreto n. 5.154/2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. **EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS**. Rio de Janeiro, 1 de abril de 1942. Portal da Câmara Federal, Brasília, 1942.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Lei Federal nº 9.394**, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. MEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento base**. Brasília, 2007.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE. **Lei Federal nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Brasília: Senado Federal, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.** [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.373-384. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200373&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 mar. 2018.

DA SILVA, Paulo Sérgio. **A Constituição de 1934**. Revista de História, Rio de Janeiro, abr. 2008. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/a-polaca>. Acesso em: 17 jul. 2016.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, p. 63-71– CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona. Editorial Fontamara, 1981.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HARVEY, D. **A Condição pós-moderna**. São Paulo. Loyola. 1993.

HOBSBAWM, E. J. **Mundos do Trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. A escola da escolha: um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha>. Acesso em: 01 jun. 2019.

_____. Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha. Recife: ICE, 2016.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.** [online]. 1997, vol.18, n.60, pp.15-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 14 mar. de 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto: a totalidade concreta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2001 -2010: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. s/d. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_competencia_praxis.pdf . Acesso em: 14 de mar de 2018.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal e lógica dialética: lógica concreta (dialética)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. **A Formação Técnico-Profissional Face aos Processos de Reestruturação Produtiva Maranhense e às Diretrizes Educacionais**. Fortaleza – CE: UFCE, 2007, 205p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Curso de Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIMA, L. M.; LIMA, F. das C. S.; CARDOZO, M. J. P. B. A busca de sentido para políticas e práticas de Educação Integral. In: LIMA, Lucinete Marques; LIMA, Francisca das Chagas Silva; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs). **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: EDUFMA, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **Ensino Médio Integrado no Maranhão: concepções, possibilidades e desafios**. Marília – SP: UNESP, 2011. 134p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MACHADO, Lucília R. S. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: CBE – Conferência Brasileira de Educação. Trabalho e educação. Campinas: Papirus, p. 9-23, 1992.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2001.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2017.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2005**. Lisboa: Ana Paula Faria Editora, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio%20integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 43-57, 2010.

_____. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES, Vitória/ES, a. 11, v. 19, n. 39, jan./jun. 2014.

RAMOS, Marisa Nogueira e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, no 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia**. São Paulo: Editora Paulus, v. 3, 1991.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Constituição (1937). Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm Acesso em: 17 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Editora. Vozes, 1994.

_____. **O choque teórico da Politecnia**. Trab. educ. saúde [online], v.1, n.1, pp. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 03 fev 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández. Metodologia da pesquisa. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. In: **Subsídios para o estudo da Ginásio Polivalente**, MEC – EPEM. Diretoria do ensino secundário. Rio de Janeiro: 1969.

TREIN, E. S.; FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta Pantoja. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **A dialética na pesquisa em educação**. Diálogo Educacional. v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo> >. Acesso em: 03 fev. 2017.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. T. A. **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro. DP&A,

2003.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos 80. Brasília: Autores Associados, 2004.

TORO, J. B. Transformações na educação e códigos da modernidade. IN: Dois Pontos N. 27. Belo Horizonte: Pitagorás, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da Pesquisa: **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO QUE FUNDAMENTAM A INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO**

Pesquisador(a): **Nadya Christina Guimarães Dutra**

Orientador(a): **Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima**

- 1. Natureza da pesquisa:** Vossa Senhoria está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como foco investigações na área da Educação Básica Pública com foco na oferta de ensino médio integrado à educação profissional na rede estadual do Maranhão.
- 2. Participantes da pesquisa:** Gestores, docentes e discentes de uma escola de ensino médio integrado e em tempo integral da rede pública estadual do Maranhão.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo, Vossa Senhoria permitirá que o discente pesquisador proceda sua investigação com a observação de fatos e situações exatamente como ocorrem e, finalmente à análise e interpretação deles, com base em fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Vossa Senhoria tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem quaisquer prejuízos. Sempre que quiser, podereis solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone e *e-mail* dos pesquisadores envolvidos.
- 4. Sobre as entrevistas:** Os entrevistados serão Gestores, docentes e discentes de uma escola de ensino médio integrado e em tempo integral da rede pública estadual do Maranhão. A entrevista será constituída por 05 (cinco) questões e possui caráter semiestruturado.
- 5. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Como por exemplo, (qualquer fator que coloque os discentes em situação de perigo e que possa afetar sua integridade física ou moral; qualquer fator que possa interferir nas características psicofisiológicas dos estudantes causando

desconforto ou afetando sua saúde). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados pessoais dos entrevistados. Ficará assegurado o anonimato na escrita da dissertação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Prof^a. Dr^a. Francisca da Chagas Silva Lima
(Orientadora)

Nádyia Christina Guimarães Dutra
(Pesquisadora)

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE B
ROTEIRO ENTREVISTA
DISCENTES

Título da Pesquisa: **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO QUE FUNDAMENTAM A INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO.**

Pesquisador(a): **Nadya Christina Guimarães Dutra**

Orientador(a): **Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima**

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____

Curso técnico escolhido: _____

- ✓ Identificar a percepção dos participantes da pesquisa sobre a concepção de formação das escolas de ensino médio integradas e em tempo integral da rede pública estadual do Maranhão. (PESQUISA)

1. Por que você escolheu uma instituição de ensino médio integrado à educação profissional e esse curso técnico?

() Para sair do ensino médio com maiores possibilidades de emprego imediato

() Porque considero o ensino mais completo, com formação geral e profissional

() Por conta da estrutura física e por ocupar mais meu tempo

() Não foi uma decisão minha, sim da família (pais ou outro responsável legal)

2. Você conhece a proposta pedagógica da escola?

() SIM

() NÃO

3. A formação integrada atende as expectativas e necessidades de uma formação completa?

☐ Sim, pois o ensino é focado em nossa profissionalização e no mercado de trabalho

☐ Sim, porque, ao final do ensino médio, posso ir para a universidade ou para o mercado de trabalho

☐ Não, porque o ensino é direcionado mais para o mercado de trabalho

☐ Não, porque considero que há pouco tempo para o curso técnico durante os três anos

4. Você considera que a formação ofertada pela instituição lhe possibilita a continuidade nos estudos (ensino superior ou tecnológico) e a inserção no mercado de trabalho?

☐ SIM ☐ NÃO

5. A partir dos conhecimentos que você recebe na instituição, considera que esse é o modelo de escola que melhor atende às expectativas dos jovens hoje?

☐ Sim, porque muitos jovens, ao terminarem o ensino médio, desejam (precisam) logo entrar no mercado de trabalho

☐ Sim, porque o jovem pode escolher se quer imediatamente trabalhar ou seguir estudando

☐ Não, porque não nos sentimos completamente preparados para o mercado de trabalho ao término do curso

☐ Não, porque não nos sentimos completamente preparados para o ensino superior

APÊNDICE C
ROTEIRO ENTREVISTA
GESTORES/DOCENTES

Título da Pesquisa: **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO QUE FUNDAMENTAM A INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO.**

Pesquisador(a): **Nadya Christina Guimarães Dutra**

Orientador(a): **Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima**

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Sexo: () feminino () masculino

Formação

Graduação: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Pós-Doutorado: _____

Cargo: _____

Função: _____

Tempo de exercício na função: _____

- ✓ Identificar a percepção dos participantes da pesquisa sobre a concepção de formação das escolas de ensino médio integradas e em tempo integral da rede pública estadual do Maranhão. (PESQUISA)

1. Em sua visão, qual a concepção de formação de ensino médio integrado da rede pública estadual do Maranhão presente na proposta pedagógica e no currículo das instituições de ensino?

2. O modelo atual atende às necessidades de formação continuada para a plena execução da proposta pelos gestores e docentes?
3. O que almejam os estudantes que buscam a escola de ensino médio integrada e em tempo integral? Qual a concepção destes sujeitos sobre a integração?
4. Em sua concepção, a forma como é organizado o currículo atende a formação pretendida pela instituição?
5. A partir do modelo de ensino ofertado pela instituição, para quais atividades você considera que o estudante estar preparado ao final do ensino médio?

ANEXOS

ANEXO A

MATRIZ – PLANO DE CURSO TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO

ÁREA DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1º Série						2º Série						3º Série						TOTAL GERAL	TOTAL GERAL
			1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL			
			Sh / a	Th / a	Sh / a	Th / a	h/a	h/r	Sh / a	Th / a	Sh / a	Th / a	h/a	h/r	Sh / a	Th / a	Sh / a	Th / a	h / a	h/r		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	6	120	4	80	200	167	4	80	4	80	160	133	4	80	4	80	160	133	520	433
		Língua Estrangeira - Inglês	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	240	200
		Língua Estrangeira - Espanhol	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	1	20			20	17	180	150
		Arte	3	60	2	40	100	83	2	40	2	40	80	67	1	20			20	17	200	167
		Educação Física	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33							100	83
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	100	4	80	180	150	4	80	4	80	160	133	4	80	4	80	160	133	500	417
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	2	40	2	40	80	67	180	150
		Química	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	2	40	2	40	80	67	180	150
		Biologia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	2	40	2	40	80	67	180	150
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	3	60	1	20	80	67	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	240	200
		História	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	240	200
		Filosofia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	2	40			40	33	140	117
		Sociologia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	2	40			40	33	140	117
TOTAL DA BASE NACIONAL		3	7	2	4	1	9	2	4	2	4	9	8	2	5	2	4	9	7	3040	2	

COMUM		5	0	3	6	1	6	4	8	4	8	6	0	6	2	0	0	2	6		5
		0	0		0	6	7	0	0		0	0	0		0	0	0	0	7		3
PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO (PD)	Disciplinas Eletivas	2	4	2	4	8	6	2	4	2	4	8	6	2	4	2	4	8	6	240	2
	Projeto de Vida	2	4	2	4	8	6	2	4	2	4	8	6							160	1
	Estudo Orientado e Avaliação Semanal	4	8	4	8	1	1	4	8	4	8	1	1	4	8	4	8	1	1	480	4
	Práticas Experimentais (Lab)	2	4	2	4	8	6	2	4	2	4	8	6	2	4	2	4	8	6	240	2
	Pós Médio															2	4	4	3	40	3
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		1	2	1	2	4	3	1	2	1	2	4	3	8	1	1	2	3	3	1160	9
		0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3		6	0	0	6	0		6
BASE TÉCNICA (BT)	Empreendedorismo			2	4	4	3													40	3
	Ética Profissional			2	4	4	3													40	3
	Fundamentos de Informática e Programas Aplicativos			4	8	8	6													80	6
	História do Cinema e Linguagem Audiovisual			4	8	8	6													80	6
	Introdução à Edição de Imagens							4	8			8	6							80	6
	Narrativa para Áudio e Vídeo							4	8			8	6							80	6
	História e Estética do Cinema Brasileiro							3	6			6	5							60	5
	Produção e Direção									3	6	6	5							60	5
	Animação e Motions Graphics									4	8	8	6							80	6
	Roteiro e Fotografia para Cinema e TV									4	8	8	6							80	6
	Direção de Fotografia para Cinema e Vídeo													3	6			6	5	60	5
	Produção Publicitária em TV													4	8			8	6	80	6
	Edição de Documentários													4	8			8	6	80	6
	Estágio/ TCC															9	1	1	1	180	1
TOTAL DA BASE TECNICA				1	2	2	2	1	2	1	2	4	3	1	2	9	1	4	3	1080	9
				2	4	4	0	1	2	1	2	4	6	1	2		8	0	3		0
				0	0	0	0		0		0	0	7		0		0	0	3		0
TOTAL GERAL		4	9	4	9	1	1	4	9	4	9	1	1	4	9	3	7	16	1	5280	4
		5	0	5	0	0	0	5	0	5	0	0	0	5	0	9	8	80	4		4
			0		0	0	0		0		0	0	0		0		0	0	0		0

ANEXO B

MATRIZ – PLANO DE CURSO TÉCNICO EM EVENTOS

ÁREA DO CONHECIMENTO		DISCIPLINAS	1º Ano					2º Ano					3º Ano					TOTAL GERAL
			1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL	
			S	T	S	T		S	T	S	T		S	T	S	T		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	6	120	5	100	220	5	100	5	100	200	4	80	4	80	160	580
		Língua Estrangeira - Inglês	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240
		Língua Estrangeira - Espanhol	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240
		Arte	2	40	1	20	60	2	40	1	20	60	0	0	0	0	0	120
		Educação Física	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	1	20	1	20	40	160
	Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	6	120	4	80	200	5	100	5	100	200	4	80	4	80	160	560
		Física	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	1	20	1	20	40	200
		Química	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240
		Biologia	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240
	Ciências Humanas	Geografia	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240
		História	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240
		Filosofia	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	1	20	1	20	40	140
		Sociologia	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	1	20	1	20	40	140
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		34	680	27	540	1220	29	580	28	560	1140	24	480	24	480	960	3340	
PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO (PD)		Disciplinas Eletivas	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240
		Projeto de Vida	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	0	0	0	0	0	160
		Estudo Orientado	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240
		Práticas Experimentais (Lab)	3	60	1	20	80	1	20	1	20	40	1	20	2	40	60	180
		Avaliação Semanal	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		11	220	9	180	400	9	180	9	180	360	7	140	8	160	300	1060	
BASE TÉCNICA (BT)		Empreendedorismo	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
		Ética Profissional	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
		Fundamentos de Informática	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
		Cerimonial, Protocolo e Etiqueta	0	0	3	60	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60
		Oranização de Eventos	0	0	0	0	0	3	60	0	0	60	0	0	0	0	0	60
		Alimentos e Bebidas para Eventos	0	0	0	0	0	4	80	0	0	80	0	0	0	0	0	80
		Custos e Orçamentos para eventos	0	0	0	0	0	0	0	3	60	60	0	0	0	0	0	60
		Acessibilidades em Eventos	0	0	0	0	0	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	40
		Decoração de Ambientes para Eventos	0	0	0	0	0	0	0	3	60	60	0	0	0	0	0	60
		Planejamento de Eventos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	60	0	0	60	60
		Relações Humanas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	60	0	0	60	60
		Técnicas de Negociação para Eventos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	60	0	0	60	60
		Teoria do Turismo e Lazer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40	40	40
		Markenting para Eventos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	60	60	60
		Administração de Empresas de Eventos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	60	60	60
Estágio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	90	5	90	180	180		
TOTAL DA BASE TÉCNICA		0	0	9	180	180	7	140	8	160	300	14	270	13	250	520	1000	
	TOTAL GERAL		45	900	45	900	1800	45	900	45	900	1800	45	890	45	890	1780	5400

ANEXO C

MATRIZ – TÉCNICO EM INFORMÁTICA

ÁREA DO CONHECIMENTO			DISCIPLINAS		1º Ano			2º Ano					3º Ano				TOTAL	TOTAL GERAL		
					1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL	1º SEMESTRE				2º SEMESTRE	
					S	T	S	T		S	T	S	T		S	T			S	T
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	6	120	4	80	200	3	60	3	60	120	4	80	4	80	160	480		
		Língua Estrangeira - Inglês	2	40	2	40	80	1	20	1	20	40	2	40	2	40	80	200		
		Língua Estrangeira - Espanhol	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	2	40	2	40	80	240		
		Arte	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	0	0	0	0	0	100		
		Educação Física	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	1	20	1	20	40	160		
	Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	6	120	3	60	180	3	60	3	60	120	4	80	4	80	160	460		
		Física	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240		
		Química	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240		
		Biologia	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	1	20	60	220		
	Ciências Humanas	Geografia	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	2	40	2	40	80	180		
		História	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	2	40	2	40	80	180		
		Filosofia	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	1	20	1	20	40	140		
		Sociologia	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	1	20	1	20	40	140		
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			34	680	22	440	1120	20	400	20	400	800	25	500	24	480	980	2980	
PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO (PD)		Disciplinas Eletivas	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240		
		Projeto de Vida	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	0	0	0	0	0	160		
		Estudo Orientado	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240		
		Práticas Experimentais (Lab)	3	60	1	20	80	1	20	1	20	40	1	20	2	40	60	180		
		Avaliação Semanal	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240		
		TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			11	220	9	180	400	9	180	9	180	360	7	140	8	160	300	1060
BASE TÉCNICA (BT)		Ética Profissional	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40		
		Empreendedorismo	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40		
		Fundamentos de Informática	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40		
		Introdução a Algoritmos	0	0	3	60	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60		
		Arquitetura de Computadores	0	0	3	60	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60		
		Fundamentos do Desenvolvimento WEB	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40		
		Rede de Computadores	0	0	0	0	0	4	80	0	0	80	0	0	0	0	0	80		
		Sistemas Operacionais	0	0	0	0	0	3	60	0	0	60	0	0	0	0	0	60		
		Análise de Sistemas	0	0	0	0	0	3	60	0	0	60	0	0	0	0	0	60		
		Estrutura de Dados	0	0	0	0	0	3	60	0	0	60	0	0	0	0	0	60		
		Lógica de Programação	0	0	0	0	0	3	60	0	0	60	0	0	0	0	0	60		
		Banco de Dados	0	0	0	0	0	0	0	4	80	80	0	0	0	0	0	80		
		Programação WEB	0	0	0	0	0	0	0	4	80	80	0	0	0	0	0	80		
		Técnica de Programação	0	0	0	0	0	0	0	4	80	80	0	0	0	0	0	80		
		Programas Aplicativos	0	0	0	0	0	0	0	4	80	80	0	0	0	0	0	80		
		Técnicas Avançadas de Programação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	80	0	0	80	80		
		Projeto e Desenvolvimento de Sistemas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	80	0	0	80	80		
Desenvolvimento de Projetos de Software	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	80	80	80				
Teste de Software	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	80	80	80				
Estágio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	90	5	90	180	180				
TOTAL DA BASE TÉCNICA			0	0	14	280	280	16	320	16	320	640	13	250	13	250	500	1420		
TOTAL GERAL			45	900	45	900	1800	45	900	45	900	1800	45	890	45	890	1780	5460		

ANEXO D

MATRIZ – MEIO AMBIENTE

ÁREA DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1º Série						2º Série						3º Série						TOTAL GERAL	TOTAL GERAL
			1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL			
			S h/a	T h/a	S h/a	T h/a	h/a	h/r	S h/a	T h/a	S h/a	T h/a	h/a	h/r	S h/a	T h/a	S h/a	T h/a	h/a	h/r		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	6	120	4	80	200	167	3	60	3	60	120	100	3	60	3	60	120	100	440	367
		Língua Estrangeira - Inglês	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	240	200
		Língua Estrangeira - Espanhol	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	1	20			20	17	120	100
		Arte	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33							100	83
	Matemática	Educação Física	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33							100	83
		Matemática	5	100	4	80	180	150	3	60	3	60	120	100	3	60	3	60	120	100	420	350
	Ciências da Natureza	Física	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	2	40	2	40	80	67	180	150
		Química	3	60	1	20	80	67	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	240	200
		Biologia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	2	40	2	40	80	67	180	150
	Ciências Humanas	Geografia	3	60	1	20	80	67	1	20	1	20	40	33	2	40	2	40	80	67	200	167
		História	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	2	40	2	40	80	67	180	150
		Filosofia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	1	20	1	20	40	33	140	117
		Sociologia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33	1	20	1	20	40	33	140	117
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		35	700	20	400	1100	917	19	380	19	380	760	633	21	420	20	400	820	683	2680	2233	
PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO (PD)	Disciplinas Eletivas	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	240	200	
	Projeto de Vida	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67							160	133	
	Estudo Orientado	4	80	4	80	160	133	4	80	4	80	160	133	4	80	4	80	160	133	480	400	
	Práticas Experimentais (Lab)	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	2	40	2	40	80	67	240	200	
	Pós Médio															2	40	40	33	40	33	
BASE TÉCNICA (BT)	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		10	200	10	200	400	333	10	200	10	200	400	333	8	160	10	200	360	300	1160	967
	Empreendedorismo				2	40	40	33													40	33
	Ética Profissional				2	40	40	33													40	33
	Fundamentos de Informática e Programas Aplicativos				4	80	80	67													80	67
	Estatística Aplicada				3	60	60	50													60	50
	Ecologia Geral				4	80	80	67													80	67
	Análise Físico-Química de Água e Efluentes								4	80			80	67							80	67
	Geologia Ambiental								4	80			80	67							80	67
	Geoprocessamento Aplicado								4	80			80	67							80	67
	Poluição Ambiental								4	80			80	67							80	67
	Sistemas de Tratamento de Água e Resíduos										4	80	80	67							80	67
	Uso, Ocupação e Conservação do Solo										4	80	80	67							80	67
	Gestão de Áreas Protegidas										4	80	80	67							80	67
	Recuperação de Áreas Degradadas										4	80	80	67							80	67
	Gestão de Resíduos														4	80			80	67	80	67
	Avaliação de Impacto Ambiental														4	80			80	67	80	67
	Licenciamento e Monitoramento Ambiental														4	80			80	67	80	67
	Planejamento e Elaboração de Projetos Ambientais														4	80			80	67	80	67
Estágio																9	180	180	150	180	150	
TOTAL DA BASE TÉCNICA				15	300	300	250	16	320	16	320	640	533	16	320	9	180	500	417	1440	1200	
TOTAL GERAL		45	900	45	900	1800	1500	45	900	45	900	1800	1500	45	900	39	780	1680	1400	5280	4400	

ANEXO E

MATRIZ – CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS

ÁREA DO CONHECIMENTO		DISCIPLINAS	1º Ano						2º Ano						3º Ano						TOTAL	TOTAL GERAL
			1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL					
			S	T	S	T		S	T	S	T		S	T	S	T						
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	6	120	4	80	200	5	100	5	100	200	4	80	4	80	160	560				
		Língua Estrangeira - Inglês	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240				
		Língua Estrangeira - Espanhol	2	40	2	40	80	1	20	2	40	60	2	40	2	40	80	240				
		Arte	2	40	2	40	80	1	20	1	20	40	0	0	0	0	0	120				
		Educação Física	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	1	20	1	20	40	160				
	Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	6	120	4	80	200	4	80	4	80	160	4	80	4	80	160	520				
		Física	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240				
		Química	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240				
		Biologia	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	1	20	1	20	40	200				
	Ciências Humanas	Geografia	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240				
		História	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240				
		Filosofia	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	2	40	2	40	80	180				
		Sociologia	2	40	1	20	60	1	20	1	20	40	2	40	2	40	80	180				
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		34	680	27	540	1220	26	520	27	540	1060	26	520	26	520	1040	3360					
PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO (PD)		Disciplinas Eletivas	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240				
		Projeto de Vida	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	0	0	0	0	0	160				
		Estudo Orientado	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240				
		Práticas Experimentais (Lab)	3	60	1	20	80	1	20	1	20	40	1	20	2	40	60	180				
		Avaliação Semanal	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	240				
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		11	220	9	180	400	9	180	9	180	360	7	140	8	160	300	1060					
BASE TÉCNICA (BT)		Técnicas de Redação	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40				
		Introdução ao Estudo do Direito	0	0	3	60	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60				
		Ética Profissional	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40				
		Fundamentos da Informática	0	0	2	40	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40				
		Fundamentos da Matemática Financeira	0	0	0	0	0	2	40	0	0	40	0	0	0	0	0	40				
		Teoria Geral do Processo	0	0	0	0	0	2	40	0	0	40	0	0	0	0	0	40				
		Planejamento Operacional	0	0	0	0	0	2	40	0	0	40	0	0	0	0	0	40				
		Noções de Economia	0	0	0	0	0	2	40	0	0	40	0	0	0	0	0	40				
		Noções de Direito Constitucional	0	0	0	0	0	2	40	0	0	40	0	0	0	0	0	40				
		Noções de Direito Empresarial e Tributário	0	0	0	0	0	0	0	3	60	60	0	0	0	0	0	60				
		Noções de Direito Administrativo	0	0	0	0	0	0	0	3	60	60	0	0	0	0	0	60				
		Relações Humanas e Rotinas de Trabalho	0	0	0	0	0	0	0	3	60	60	0	0	0	0	0	60				
		Noções de Direito Previdenciário	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	60	0	0	60	60				
		Introdução ao Direito Civil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	80	0	0	80	80				
		Legislação Trabalhista	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	60	60	60				
Introdução ao Direito Penal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	60	60	60						
Estágio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	90	5	90	180	180						
TOTAL DA BASE TÉCNICA		0	0	9	180	180	10	200	9	180	380	12	230	11	210	440	1000					
TOTAL GERAL		45	900	45	900	1800	45	900	45	900	1800	45	890	45	890	1780	5420					