

INSTITUTO FEDERAL EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

MAX ALEXANDRE DA SILVA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL (CEEP) PROFESSORA LOURDINHA GUERRA: CONCEPÇÕES E
CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO**

NATAL

2021

MAX ALEXANDRE DA SILVA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL (CEEP) PROFESSORA LOURDINHA GUERRA: CONCEPÇÕES E
CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGeP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na linha Política e Práxis em Educação Profissional como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Dante Henrique Moura
Coorientadora: Dra. Adriana Aparecida de Souza

NATAL

2021

Silva, Max Alexandre da.

S586e O ensino médio integrado no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Professora Lourdinha Guerra : concepções e condições de funcionamento / Max Alexandre da Silva. – Natal, 2021.

149f.: il. Color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Dante Henrique Moura.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Adriana Aparecida de Souza.

MAX ALEXANDRE DA SILVA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL (CEEP) LOURDINHA GUERRA: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES
DE FUNCIONAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGeP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na linha Política e Práxis em Educação Profissional como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação apresentada e aprovada em 01/10 /2021, pela seguinte:

BANCA EXAMINADORA

Dante Henrique Moura, Dr. – Presidente/Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Adriana Aparecida de Souza, Dra. - Coorientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Lenina Lopes Soares Silva, Dra. - Examinadora Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Maria Aparecida Ferreira dos Santos, Dra. – Suplente Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Maria das Graças Baracho, Dra. – Examinadora Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Luciane Terra, Dra. – Suplente externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
CAMPUS NATAL - CENTRAL
Avenida Senador Salgado Filho, 1559, Tirol, 240810205, NATAL / RN, CEP 59015-000
Fone: (84) 4005-9837, (84) 4005-9838, (84) 4005-9833

Ata 17/2021 - COPPGEP/PPGEP/DIAC/DG/CNAT/RE/IFRN

6 de outubro de 2021

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 103

Ao primeiro dia do mês de outubro do ano de 2021, com início às 15:00 horas e término às 17:35 horas, de forma remota, por meio do link [meet.vsx-qmkr-obw \(google.com\)](https://meet.vsx-qmkr-obw.google.com), o mestrando **MAX ALEXANDRE DA SILVA** apresentou e defendeu, em Natal, Rio Grande do Norte, perante a Comissão Examinadora integrada pelos professores doutores DANTE HENRIQUE MOURA (Orientador/Presidente), ADRIANA APARECIDA DE SOUZA (Coorientadora), LENINA LOPES SOARES SILVA (Membro titular interna), MARIA DAS GRAÇAS BARACHO (Membro titular externa) e MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA (Membro suplente interna), a Dissertação de Mestrado intitulada "O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CEEP) PROFESSORA LOURDINHA GUERRA: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO", que recebeu o seguinte Parecer:

O trabalho apresentado atende aos critérios estabelecidos para uma dissertação de mestrado do ponto de vista da fundamentação teórica e metodológica. Aborda as condições de infraestrutura e de materiais didáticos e pedagógicas, além da formação profissional em uma escola que oferece cursos técnicos de nível na forma integrada. A banca recomenda que todas as sugestões apresentadas durante a arguição sejam incorporadas à versão final do trabalho.

Diante desse Parecer, a Comissão Examinadora emitiu o conceito:

<input checked="" type="checkbox"/> APROVADO	<input type="checkbox"/> NÃO APROVADO
O pós-graduando terá até 60 (sessenta) dias, a contar da data da defesa, conforme previsto no Regimento Interno do PPGEP (Art. 50), para apresentar a versão final do trabalho, ao qual deve-se incorporar as correções sugeridas pela Comissão Examinadora.	O(A) pós-graduando(a) poderá solicitar à Coordenação do PPGEP, mediante anuência do orientador(a), um prazo de até 90 (noventa) dias, conforme previsto no Regimento Interno do PPGEP (Art. 51), para nova defesa, que será analisada pelo Colegiado do Programa.

Assinam os membros da Comissão Examinadora e o Mestrando

Prof. Dr. DANTE HENRIQUE MOURA

(Orientador/presidente)

Profa. Dra. ADRIANA APARECIDA DE SOUZA

(Coorientadora)

Profa. Dra. LENINA LOPES SOARES SILVA

(Membro titular interna)

Profa. Dra. MARIA DAS GRAÇAS BARACHO

(Membro titular externa)

Prof. Dra. MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA

(Membro suplente interna)

MAX ALEXANDRE DA SILVA

(Mestrando)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Lenina Lopes Soares Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 06/10/2021 10:40:44.
- **Adriana Aparecida de Souza, Adriana Aparecida de Souza - 2347 - PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ENSINO SUPERIOR - Campus Natal Central/Ifrrn (10877412001059)**, em 06/10/2021 10:41:17.
- **Maria das Graças Baracho, Maria das Graças Baracho - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Campus Natal Central/Ifrrn (10877412001059)**, em 06/10/2021 11:42:40.
- **Max Alexandre da Silva, 20191996210007 - Discente**, em 06/10/2021 11:15:21.
- **Dante Henrique Moura, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 06/10/2021 10:09:59.
- **Maria Aparecida dos Santos Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 06/10/2021 10:42:29.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/09/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 329206
Código de Autenticação: e6ae404368



AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me ter mantido na fé cristã diante de tanta materialidade vista no decorrer deste processo. E por ser capaz de compreender, por meio de minhas crenças, que no mundo precisamos de pessoas cétricas, provindas da sabedoria humana, e de providências sociais para enxergar e discernir comportamentos sociais que não se coadunam com o carinho, o amor e o respeito ao outro.

Algumas compreensões do mundo só podem mesmo decorrer de análises de pessoas estudiosas que compreendem o ser humano segundo suas atitudes sociais e não como fruto do amor fraterno provindo do Pai celestial. Por isso, compreendo hoje por que Deus, nosso Pai onipotente, permite que alguns de seus filhos desenvolvam a ciência a partir de sua compreensão material de ser humano e não do calor que queima no peito dos amantes da fé, que são capazes de se render em uma luta para não desagradar ou ofender ao próximo.

Agradeço a minha família, que me deu força e garra para entrar nesse mestrado, e a ajuda de Suerda Nascimento, por olhar para um desconhecido em um corredor e estender a mão de forma forte e confiante. Ao professor José Matheus, que, em um encontro de corredor, disse: “não desista, você consegue”. Ao meu orientador, Dante Henrique Moura, que em todos os momentos teve paciência e tranquilidade para me ensinar e mostrar o caminho da percepção científica e de como desprezar achismos sem embasamento teórico. A minha Coorientadora, Adriana Aparecida, que serviu de minha babá diante da “trabalheira” que dei ao longo desses anos para aprender a fazer um artigo, uma resenha e uma boa citação.

Aos amigos professores que me acolheram com palavras de força e de ânimo, tais como Maria Aparecida, Lenina, Moisés, Olívia, Francinaide, Ilane e Ana.

A minha esposa, Polyana, que esteve sempre ao meu lado diante das alegrias e tristezas do percurso.

A meus filhos Victor Emanuel e Ana Júlia, que estavam comigo lado a lado nos estudos e nos incentivos morais.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa as ações do governo do estado do Rio Grande do Norte para prover as condições materiais de funcionamento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Situamo-lo no âmbito das políticas públicas da educação no século XXI. Temos como objetivo analisar as condições materiais existentes para a materialização do Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Centro de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra (CEEP/PLG), considerando as políticas públicas para a Educação Profissional desenvolvidas no Brasil no século XXI, em nível federal e no estado do Rio Grande do Norte. O estudo se insere na linha de Pesquisa de Políticas e Práxis da Educação Profissional, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGeP), do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A metodologia desenvolvida é de natureza exploratória, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre as políticas educacionais no Brasil do século XXI, situando o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP) na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, fundamentada em: Carnoy (2013), Pochmann e Morales (2017), Meneghetti (2008), Ramos (2012), Xavier (1990), Alves (2007), Castro (1998), Brum (2010) e Frigotto (2019). Para situar as concepções de Ensino Médio e de Educação Profissional na lógica da formação humana integral em seus múltiplos aspectos, foram pesquisados os seguintes autores: Araújo (2014), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Saviani (1989, 1998 e 2000), Kosik (1978), Rummert (2014) e Kuenzer (2007). Foram evidenciados os riscos de se utilizar a lógica do mercado como princípios educacionais, vistos sob a ótica do capitalismo e de formação dos jovens e adultos para atender ao grande capital. Também foi usado o aporte teórico de alguns pesquisadores, como Mészáros (2005), Arroyo (2002), Semeraro (2006) e Araújo (2014). Na pesquisa documental, foram analisados os documentos curriculares do Ensino Médio; as Referências Básicas para Organização do Trabalho Pedagógico (RBOTP); o Projeto Político Pedagógico Institucional da Educação Profissional (PPPI); e os documentos federais – a Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Para a coleta de dados, foi utilizado a entrevista semiestruturada com 6 professores – 1 de cada área de conhecimento da BNCC e 2 do itinerário de formação técnica e profissional – além de 1 gestor, para compreender a percepção deles sobre as condições infraestruturais e materiais para o desenvolvimento de suas atividades no CEEP/PLG. A análise dos dados, de natureza qualitativa, teve como fundamento a teoria pedagógica histórico-crítica. Os resultados da pesquisa apontam que, embora a escola disponha de uma boa infraestrutura, existe deficiência nas condições materiais de trabalho dos docentes, bem como formação deficitária dos

professores para atender às especificações do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Essa situação dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Essas limitações têm relação direta com o tipo de política historicamente desenvolvida no Brasil, o que remete à necessidade de garantir as condições materiais referenciadas pela Constituição Federal e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

Palavras-chave: Centro Estadual de Educação Profissional Lourdinha Guerra; ensino médio integrado; política de educação profissional.

ABSTRACT

This study's object of research are the actions of the government of the state of Rio Grande do Norte to provide the working material conditions of the integrated High School to Professional Education. Situated in the scope of Education public policies in the 21st century. The objective is to analyze the existing material conditions for the materialization of the integrated High School to Professional Education in the Centro de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra (CEEP/PLG), considering the public policies to Professional Education developed in Brazil on the 21st Century, in federal level and in the state of Rio Grande do Norte. The study inserts itself in the Research of Policies and Praxis of Professional Education study area, which belongs to the Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGeP), of the Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). The developed methodology has an exploratory nature, through a bibliographic research about the educational policies of 21st Century's Brazil, situating the High School and the Professional Education in Law n° 13.415, of February 16 of 2017, fundamented in: Carnoy (2013), Pochmann e Morales (2017), Meneghetti (2008), Ramos (2012), Xavier (1990), Alves (2007), Castro (1998), Brum (2010) e Frigotto (2019). To situate the conceptions of High School and Professional Education in the logic of the full human formation in its multiple aspects, the following authors were researched: Araújo (2014), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Saviani (1989, 1998 e 2000), Kosik (1978), Rummert (2014) e Kuenzer (2007). The risks of using the industry's logic as educational principles were highlighted, seen under the optics of capitalism and of the formation of young adults to comply with the big capital. It was also used the theoretical contribution of some researchers, such as Mészáros (2005), Arroyo (2002), Semeraro (2006) e Araújo (2014). In the documental research, the curricular documents of High School were analyzed; the Referências Básicas para Organização do Trabalho Pedagógico (RBOTP); the Projeto Político Pedagógico Institucional da Educação Profissional (PPPI); and the federal documents – the law n° 13.415/2017 and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). For the data gathering, it was used the semistructured interview with 6 professors – 1 of each BNCC's knowledge areas and 2 of the professional and technical formation itinerary – other than 1 manager, to understand their perceptions over the infrastructural conditions and materials for the development of its activities in CEEP/PLG. The data analysis, of qualitative nature, has its foundation in the historical-critical pedagogical theory. The research results show that, even if the school has good infrastructure, there is deficiency in the working material conditions of professors, as well as deficient formation of teachers to comply with the specifications of the

integrated High School to Professional Education. This situation complicates the students learning process. These limitations are closely associated with the type of historically developed policies in Brazil, which refers to the necessity of ensuring the material conditions referenced by the Federal Constitution and by the National Curricular Guidelines.

Key-words: Centro Estadual de Educação Profissional Lourdinha Guerra; integrated high school; professional education policy.

LISTA DAS SIGLAS

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEEP - Centro Estadual de Educação Profissional

CEEP/PLG – Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CENEP - Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Freire

CEE/RN - Conselho Estadual de Educação do RN

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico

DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EaD - Educação a Distância

EB - Educação Básica

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ES - Ensino Superior

EPTNM - Educação Profissional de Nível Médio

FIE - Formação Integral do Estudante

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

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFETs - Institutos Federais de Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MP - Medida Provisória

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE/RN - Plano Estadual de Educação/RN

PNE - Plano Nacional de Educação

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROLEM - Projeto de Leitura do Ensino Médio

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PBP - Programa Brasil Profissionalizado

PPPI - Projeto Político Pedagógico Institucional da Educação Profissional

PPP - Projeto Político Pedagógico

RBOTP - Referências Básicas para Organização do Trabalho Pedagógico

SEB - Secretaria da Educação Básica

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – CEEP/PLG	904
Imagem 2 - Sala de aula do Caderno de Especificações do FNDE.....	90
Imagem 3 - Sala de aula CEEP/PLG	900
Imagem4 - Laboratório de Física CEEP/PLG	922
Imagem 5 - Laboratório de Química CEEP/PLG.....	922
Imagem 6 - Laboratório de Informática do Caderno de Especificações do FNDE.....	955
Imagem 7 - Laboratório de Informática CEEP/PLG.....	955

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Áreas de conhecimento da BNCC.....	777
Quadro 2 - Itinerários formativos	777
Quadro 3 - Obrigações para se promoverem as diretrizes.....	799
Quadro 4 - Referente ao número de matrículas no CEEP/PLG	844
Quadro 5 - Categorias de análise e seus indicadores para a infraestrutura.....	877
Quadro 6 - Professores participantes da pesquisa	899
Quadro 7 - Categorias de análise e seus indicadores para a dimensão organização didático-pedagógica.....	966
Quadro 8 - Categorias de análise e seus indicadores para a profissionais da educação e formação	1044
Quadro 9 - A percepção dos professores sobre a formação continuada para atuar no CEEP/PLG.....	1055
Quadro 10 - A percepção dos professores sobre os documentos reguladores do Ensino Médio integrado em tempo integral	1111
Quadro 11 - A percepção dos professores sobre a construção do PPP do CEEP/PLG	1144
Quadro 12 - Percepção dos professores sobre o Ensino Médio integrado	12020

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	133
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DO SÉCULO XXI: SITUANDO A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	20
2.1 ESTADO, POLÍTICA E POLÍTICA EDUCACIONAL.....	20
2.2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	277
2.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI	344
3 CONCEPÇÃO ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS LÓGICAS: FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E MERCADO DE TRABALHO	445
3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	456
3.2 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	545
3.3 O PARADOXO DAS DIRETRIZES ORIENTADORAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	61
4 AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE NO SÉCULO XXI 688	
4.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	688
4.2 OS DOCUMENTOS DO ENSINO MÉDIO.....	733
4.2.1 Atualização das Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018	733
5 A INFRAESTRUTURA, OS APORTES MATERIAIS E PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL TÉCNICO NO CEEP PROFESSORA LOURDINHA GUERRA-RN	833
5.1 AS CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA E OS APORTES MATERIAIS DO CEEP PROFESSORA LOURDINHA GUERRA.....	888
5.2 AS CONDIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DOS PROFISSIONAIS PARA OPERAR E CONDUZIR SUAS ATIVIDADES NOS ESPAÇOS FÍSICOS	1033
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	1266
REFERÊNCIAS	13030
ANEXOS	13838

1 INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa deste estudo são as ações do governo do Estado do Rio Grande do Norte para prover as condições materiais de funcionamento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Para melhor compreendermos esse objeto, é importante contextualizá-lo no âmbito das políticas públicas da educação, particularmente daquelas voltadas para o Ensino Médio e a Educação Profissional no século XXI, em nível federal e no estado do Rio Grande do Norte.

Assim, a pesquisa apresenta, como objetivo geral, analisar as condições existentes para a materialização do Ensino Médio integrado no Centro de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra. Partimos dos seguintes objetivos específicos: discutir as políticas educacionais de Ensino Médio e da Educação Profissional no século XXI no Brasil, considerando os níveis federal e estadual; analisar as concepções de formação humana em disputa na Educação Profissional no século XXI; e analisar as condições materiais de funcionamento do Ensino Médio integrado no Centro de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra.

Segundo Silva, Souza e Moura (2021), as relações entre o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP), que estão inseridos nas políticas educacionais do século XXI, evidenciam os avanços e retrocessos provindos das políticas dos anos de 1990. Assim a manutenção dessas práticas reflete uma preocupação com a educação e reluta entre manter-se nos sistemas educacionais e se renovar, com o acréscimo de novos adereços que reforçam a mesma lógica capitalista (dualidade estrutural entre escola de ricos e escola de pobres) ao longo da história brasileira. Logo, compreendemos a predominância dessas formações políticas e históricas na relação entre o EM e a EP ofertado no CEEP/PLG, no município de Parnamirim, no RN.

Analisamos a infraestrutura do CEEP/PLG para a formação técnica e profissional, delineando as condições materiais concretas para que os profissionais conduzam essa formação no espaço do CEEP. Relacionamos as reais condições de infraestrutura no espaço físico da escola, comparando-as às orientações dos documentos norteadores do estado do RN referentes às responsabilidades do Estado em equipar e fornecer condições materiais para que seja possível a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) no CEEP/PLG.

As políticas educacionais de Ensino Médio e de Educação Profissional no século XXI no Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Norte, bem como as condições e a forma

como ocorre essa relação entre EM e EP permitem problematizar o funcionamento do Ensino Médio integrado no centro de Educação Profissional do estado *locus* da pesquisa. Para tanto, embasamo-nos no seguinte questionamento: Quais as condições existentes para a materialização dessa proposta no Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra, que oferece esse Ensino Médio integrado na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte?

Desse modo, é necessário compreender a relação existente entre os documentos orientadores do Ensino Médio e as ações concretas que o governo do estado do RN vem desenvolvendo para oferecer o Ensino Médio integrado, tendo em vista as contradições entre os documentos e a realidade no CEEP/PLG.

A escolha desse tema de pesquisa se fez necessária por se tratar de um novo modelo de educação ofertado pelo RN, uma vez que se baseia em uma oferta de educação de EM e EP de forma integrada, pautada nas orientações conceituais do EMI, que já é ofertado pela Rede Federal (Institutos Federais IFs) de educação do país. O modelo ofertado de Ensino Médio integrado no RN é de tempo integral. Dessa forma, o estudo viabiliza uma análise de como está acontecendo essa oferta e quais as condições estruturais oferecidas para sua materialização, contribuindo para ampliar os estudos e as discussões sobre a temática.

Metodologicamente, a pesquisa é exploratória, constando de uma parte bibliográfica e outra documental. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, realizada com 6 professores (um de cada área de conhecimento e dois do itinerário de formação técnica e profissional) e com o gestor do CEEP/PLG. Por fim, procedemos a uma análise qualitativa a partir dos fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica.

Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 33), a natureza de pesquisa escolhida deverá se ornar de métodos e técnicas que possam se alinhar “a vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação”. Para tanto, a metodologia aqui apresentada visa nos ajudar na construção do estudo.

Para a realização deste estudo, utilizamos uma pesquisa exploratória. “As Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado” Gil (2007, p. 27). Desse modo, busca desenvolver conceitos e ideias, a partir da formulação de problemas, fundamentando-se, por conseguinte, em levantamento bibliográfico, documental, entrevistas, entre outros métodos. Assim, propomos-nos alinhar os conceitos do referencial teórico, as determinações dos documentos, as

diretrizes orientadoras de sua prática e as ações que realmente acontecem no CEEP/PLG, campo empírico deste estudo.

Para tanto, a pesquisa bibliográfica ocorreu de acordo com a produção dos capítulos da dissertação e da necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema discutido. Assim, buscamos compreender as políticas educacionais no Brasil do século XXI, situando o EM e a EP, bem como as mudanças ocorridas na Educação Profissional de nível médio a partir da Lei n° 13.415, de 2017, com o aporte referencial de Frigotto (2013) para sinalizar a teoria pedagógica histórico-crítica. Desse modo, utilizamos, como referenciais: Carnoy (2013), Pochmann e Morales (2017), Meneghetti (2008), Ramos (2012), Xavier (1990), Alves (2007), Bourdieu (2007, 1998; 1983), Castro (1998), Brum (2010) e Frigotto (2019).

Situamos a concepção de Ensino Médio e Educação Profissional na lógica da formação humana integral do ser humano em seus múltiplos aspectos, apoiamo-nos em Araújo (2014), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Saviani (1989, 1998, 2000), Kosik (1978), Rummert (2014) e Kuenzer (2007), com vistas à superação da dualidade do sistema educacional, constatada ao longo da história da educação no Brasil, visto que esses autores vêm realizando estudos voltados ao Ensino Médio e à Educação Profissional, alinhados a uma crítica à dualidade que se estabelece na organização curricular do EM e EP; por fim, discutimos os riscos da lógica do mercado inserida como princípios educacionais, vistos sob a ótica do capitalismo, para contemplarem os interesses do grande capital na formação educacional dos filhos da classe trabalhadora. Para fundamentar nossa crítica, utilizamos os referenciais: Mészáros (2005), Arroyo (2002), Semeraro (2006) e Araújo (2014), que criam uma perspectiva crítica quanto a esses riscos que acometem a educação brasileira.

Também realizamos uma pesquisa documental, em que analisamos os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394/20, de dezembro de 1996 e a Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 em seu art. 205, por se tratar do aparato legal que garante legalidade ao capitalismo e às suas ações para se incrustarem na escolha dos modelos de formação humana que o Estado deve seguir. Além desses textos legais, também analisamos documentos curriculares do Ensino Médio¹, Projeto Político Pedagógico Institucional da Educação Profissional (PPPI)², estrutura curricular dos cursos de Informática e Manutenção de Computadores do ano de 2019³, o Projeto Político Pedagógico (PPP), dentre

¹ Para maiores esclarecimentos, recomendamos consultar o link:

<http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000192913.PDF>

² Para maiores esclarecimentos, recomendamos consultar o link:

<http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000190575.PDF>

³ Em anexo no fim da dissertação.

outros documentos pertinentes produzidos pela escola campo empírico da pesquisa, como horários dos professores e ementa dos cursos técnicos, além de outros documentos da esfera federal, tais como: as Diretrizes curriculares para o Ensino Médio⁴ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁵) para o Ensino Médio.

Optamos pela utilização das entrevistas semiestruturadas aplicadas no CEEP/PLG. Segundo Ribeiro (2008, p. 13), “a técnica de coleta de dados por entrevista apresenta como pontos fortes a flexibilidade na aplicação, a facilidade de adaptação, viabiliza a comprovação factual, alta taxa de respostas respondidas e facilidade de expressão na pergunta”. Essa necessidade de dialogar e desvelar os processos reais e vivenciais de seus agentes foram as razões pelas quais optamos por nos apropriar desse instrumento que é a entrevista.

Na visão de Marconi e Lakatos (1999, p. 33), “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato”. Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente, com hora marcada e visaram apreender a percepção de seis professores e de um gestor sobre as condições de infraestrutura e de formação docente para a materialização do Ensino Médio integrado do CEEP/PLG.

Para o desenvolvimento da entrevista semiestruturada, optamos por seguir um roteiro previamente estabelecido, que guiou as questões para dar conta dos objetivos da pesquisa. As perguntas foram abertas, a fim de permitir que os participantes respondessem de forma livre e espontânea, fornecendo dados não encontrados nas fontes documentais e informações sobre sua práxis laboral.

A escolha dos entrevistados foi feita por área de conhecimento da BNCC, 1 professor da área de conhecimento de Linguagens e suas tecnologias (PLT), 1 da área de conhecimento da Matemática e suas tecnologias (PMT), 1 da área de conhecimento das Ciências da natureza e suas tecnologias (PCNT), 1 da área de conhecimento das Ciências humanas e sociais aplicadas (PCHSA) e 2 professores integrantes do itinerário de formação técnica e profissional dos cursos de Informática (PFTP1) e Manutenção de Computadores (PFTP2). Além desses professores, também entrevistamos o gestor (G/PLG), que organiza e direciona as ações no CEEP/PLG.

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio encontram-se disponível no link: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102371-proposta-apresentacao-dcnems-coletiva-de-imprensa-rev/file>.

⁵ A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio encontra-se disponível no link: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>.

Quanto aos critérios referentes à escolha dos profissionais, tivemos: professores mais antigos da escola e mais antigos da disciplina lecionada, professores coordenadores de disciplinas e/ou com carga horária total no CEEP e professores com dedicação exclusiva no Centro Estadual de Educação Profissional. Esses foram os critérios mais importantes na escolha do profissional para compor as entrevistas. Uma vez explicados todos os passos e as necessidades da pesquisa, tivemos a autorização da gestão e da equipe técnica da escola para desenvolver o trabalho. Dessa forma, explicamos os procedimentos para a realização da entrevista para os participantes das áreas de conhecimento da BNCC e do itinerário formação técnica e profissional dos dois cursos técnicos: Informática e Manutenção de Computadores do CEEP/PLG.

Para os instrumentos da entrevista, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o roteiro das perguntas da entrevista. O TCLE norteou a natureza da pesquisa, contendo: o convite formal para a entrevista, o título da pesquisa, os pesquisadores envolvidos, o nome do programa de pós-graduação e o objetivo geral da pesquisa. Além desses elementos, também esclareceu sobre o envolvimento da pesquisa, os riscos e desconfortos e a confidencialidade. No roteiro das entrevistas, pautamo-nos nos objetivos geral e específicos da pesquisa, de forma que as perguntas elaboradas fornecessem respostas relacionadas ao conhecimento dos participantes da pesquisa acerca das determinações e orientações dos documentos orientadores frente às ações realizadas por eles no exercício de suas funções. As entrevistas foram gravadas e registradas pelo próprio pesquisador e foram realizadas em dias e horários acordados e determinados pelos entrevistados e entrevistador, para gerar o mínimo de contratempo aos envolvidos.

Quanto ao uso da análise de conteúdo, como metodologia de pesquisa qualitativa, destacamos Minayo (2001, p. 21), que entende:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, pudemos captar dos participantes da pesquisa sua percepção sobre a temática estudada, seu entendimento a respeito dos questionamentos que lhes foram apresentados na entrevista, permitindo-lhes expressar livremente seu conhecimento sobre o assunto perguntado, cabendo ao entrevistador avaliar as respostas dos entrevistados como coerentes com os referenciais teóricos e os documentos ou como conceitos divergentes.

Ainda sobre a análise das entrevistas, fundamentamo-nos na técnica de análise de conteúdos apresentada por Minayo (2001, p. 75), segundo o qual “A técnica de análise de conteúdo, atualmente compreendida muito mais como um conjunto de técnicas, surgiu nos Estados Unidos no início do atual século. Seus primeiros experimentos estavam voltados para a comunicação de massa”. Atualmente, tem aplicação destacada em duas funções: “[...] uma referente a verificação de hipóteses e/ou questões[...]” e outra a respeito da “[...] descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Dessa forma, compreendemos que a análise de conteúdo poderia complementar a pesquisa e aplicar uma análise de dados confiável para podermos chegar às respostas aos nossos questionamentos.

Com a metodologia de análise de conteúdo, podemos destacar duas técnicas: a técnica de unidades de registro, em que devem ser quantificadas, apesar de ser uma pesquisa qualitativa, as repetições de mensagens, palavras, frases, orações, temas, personagens, relatos e outras que possam ser identificadas; e a técnica de unidades de contexto, na qual deverão ser inseridos os sentidos gerais da fala sobre um contexto mais amplo e definido dentro de um tema. Em nossa pesquisa, por abordar um objeto de estudo com características marcadas por conceitos teóricos e diretrizes funcionais, trabalhamos apenas com a técnica de conteúdo, visto que as falas pertinentes às perguntas estão afinadas para a mesma categoria de hipóteses do objeto.

Quanto às fases do processo metodológico de análise de conteúdo, temos três, conforme orientação da fundamentação teórica de Minayo (2001), que prevê a primeira como sendo a fase de pré-análise, realizada com a organização do material a ser analisado, de forma a se criarem pastas dos áudios e dos textos transcritos das respostas dos participantes da pesquisa. Na segunda fase, dividimos a discussão em duas categorias: as condições de infraestrutura da instituição pesquisada e as condições materiais para o desenvolvimento das atividades dos professores do CEEP/PLG. Na terceira e última análise, analisamos os dados, a partir dos fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica. Para complementar o que não foi possível ser apreendido nas entrevistas, utilizamos a técnica de observação *in loco*, em que foi possível observar a estrutura dos laboratórios e das salas de aula, bem como o entorno da escola.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: esta introdução, na qual apresentamos o tema, os objetivos, a problemática, a metodologia e a justificativa do estudo, e mais quatro capítulos. A primeira seção, intitulada “Políticas educacionais no Brasil do século XXI: situando o ensino na Educação Profissional”, compreende uma categorização de vários autores sobre o conceito de Estado, política e políticas educacionais. Trata-se de uma breve contextualização da sociedade brasileira frente aos principais acontecimentos mundiais

ocorridos no início do século XXI, bem como das políticas de Ensino Médio e de Educação Profissional no Brasil.

A segunda seção, “Concepções acerca da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional a partir das lógicas: formação humana integral e mercado de trabalho”, apresenta a função social da integração do Ensino Médio à Educação Profissional, visando a uma formação humana integral inserida no Ensino Médio integrado e a sua disputa com o ensino que direciona para a lógica do mercado.

A terceira seção, “As relações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional na rede estadual do estado do Rio Grande do Norte no século XXI”, procura discorrer sobre as principais políticas educacionais que nortearam o Ensino Médio e a Educação Profissional, com ênfase nos principais documentos do estado do RN que orientam tais ensinamentos.

A quarta seção, “A infraestrutura, os aportes materiais e pedagógicos para a formação profissional em nível técnico”, corresponde à parte científica referente à pesquisa de campo, em que, por meio de entrevistas, caracterizamos as reais condições dos equipamentos para a materialização das orientações propostas nos documentos orientadores que regem o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Por último, chegamos às considerações finais, nas quais avaliamos a relação que existe, no CEEP/PLG, entre suas concepções e as condições de funcionamento frente ao Ensino Médio integrado. Concluímos que ter profissionais suficientes e infraestrutura física não são itens definitivos para se ter a certeza de uma materialização da proposta de ensino, visto que a formação dos profissionais da escola, os equipamentos didático-pedagógicos, os equipamentos mobiliários e os acessórios de trabalho devem estar em perfeita sincronia para assim poderem criar um ambiente favorável para o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DO SÉCULO XXI: SITUANDO O ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção, discutiremos as políticas educacionais de Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI no Brasil, considerando o nível federal. Nesse sentido, tratamos das questões que perpassam as políticas econômicas a partir do recorte dos anos 2000 aos dias atuais, com vistas à política da Educação Profissional de Nível Médio (EPTNM).

Entendemos que as políticas públicas para a E P no Brasil se coadunam com o histórico das transformações econômicas e de poder e se alinham às diferentes ideologias que conduzem o Estado brasileiro. Isso provoca ora retrocessos, ora pequenos avanços no que tange aos interesses da classe trabalhadora, em específico, os vinculados à formação profissional, cujos projetos podem assumir características voltadas para os interesses do capital ou para os interesses dos trabalhadores, de acordo com a correlação de forças em disputa.

Nesta seção, apresentaremos um conjunto de elementos situacionais do contexto histórico nos anos 2000. Essa realidade nos ajudará a compreender a conjuntura política que envolve os movimentos mundial e brasileiro, como lupa, que pode observá-la ora em nível macro, ora em nível micro.

Assim, a seção se estrutura em três subseções, sendo que a primeira, 2.1, faz uma breve discussão sobre os conceitos teóricos fundantes sobre Estado, política e política educacional. A segunda subseção, 2.2, traz uma breve contextualização das políticas na sociedade brasileira nos anos 2000 e suas influências econômicas, sociais e políticas em disputas pela hegemonia do poder do Estado. E na terceira e última subseção, 2.3, discutiremos as políticas educacionais no Brasil no século XXI e, em específico, a Educação Básica e a Educação Profissional.

2.1 ESTADO, POLÍTICA E POLÍTICA EDUCACIONAL

Nesta subseção, discutiremos os conceitos de Estado e de políticas públicas, como produtos de relações sociais que se constituem no seio da sociedade. Em outras palavras, veremos como o Estado brasileiro se configura capitalista e baliza seus princípios, introjetando-os na lógica das políticas que desenvolve. Entendemos que a definição de Estado pode ser bem complexa de acordo com o pensamento histórico-crítico que se venha a tomar como referencial, até porque vivemos em um mundo em que as forças capitalistas vigoram, e o conceito de Estado está atrelado ao viés ideológico e econômico a ser seguido.

Refletir sobre o conceito de Estado e das políticas públicas que estão envolvidas nas ações governamentais é fundamental para a pesquisa. Nessa lógica, compreendemos que as atividades humanas são movidas por ideologias. Por essa razão, é imperativo captar os movimentos, bem como refletir sobre a forma e o contexto histórico em que essas políticas são

gestadas, para, assim, compreender melhor as contradições por elas produzidas, uma vez que essas políticas não são neutras, mas estão sempre seguindo uma ideologia. Para tanto, é importante entendermos como o Estado é organizado e como executa suas ações e seus objetivos, investindo mais enfaticamente em determinadas políticas que em outras.

Segundo Carnoy (1988, p. 9), “compreender o que seja política no sistema econômico mundial de hoje é, pois, compreender o Estado nacional e compreender o Estado nacional no contexto desse sistema é compreender a dinâmica fundamental de uma sociedade”. Dessa forma, percebemos que existem várias definições para o que seja Estado, mas não pretendemos fazer um tratado sobre o conceito, mas contextualizá-lo para esclarecimento de nossa discussão.

Carnoy (2013) desenvolve a concepção de Estado a partir da compreensão marxista e destaca três considerações para entendermos esse conceito. A primeira considera as condições materiais de uma sociedade, como estrutura social e consciência humana, sendo a interação humana em sociedade inseparável das produções, das condições materiais em que as coisas são produzidas, distribuídas e consumidas. Assim, o Estado é posto em seu contexto histórico e submetido à concepção material histórica, pois, segundo ele, são coisas inseparáveis. Assim, “não é o Estado que molda a sociedade, mas a sociedade que molda o Estado a partir das relações que são estabelecidas pelos pares. A sociedade, por sua vez, se molda pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo” (CARNOY, 2013, p. 66). Isso reforça o movimento de relação constante das ações da sociedade com o Estado.

A segunda consideração compreende o Estado no âmbito das relações de produção e como expressão política de estrutura de classe inerente à produção. Dessa forma, os trabalhadores ali presentes, no meio de sua produção, devem formular suas necessidades materiais em sociedade e dentro de um contexto histórico no qual se faz pertinente a ação sem a interferência do Estado sob forma de controle da produção ou dos meios de produção existentes. Assim, o autor conclui que a

Sociedade capitalista como uma sociedade de classes, dominada pela burguesia, seguiu-se necessariamente a sua visão de que o Estado é a expressão política dessa dominação. Na verdade, o Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista. Ele não está acima dos conflitos de classes, mas profundamente envolvido neles. Sua intervenção no conflito é vital e se condiciona ao caráter essencial do Estado como meio da dominação de classe (CARNOY, 2013, p. 67).

Dessa forma, percebemos a tentativa constante de um grupo minoritário, que detinha o poder financeiro e os meios de produção, de controlar as massas trabalhadoras como força de trabalho para nutrir a classe dominante e capitalista, de forma a estender esse poder ao Estado

e se consolidar como único meio de produção ativa. Esse contexto pôde ser apreendido mais enfaticamente com as mudanças realizadas na década de 1990. Assim, os governos seguiram as recomendações políticas alinhadas às tendências internacionais, representadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, além do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que definiram o tipo de política educacional que seria desenvolvida no Brasil (MONLEVADE; SILVA, 2000).

A terceira e última consideração destaca o Estado como meio repressivo a serviço da burguesia e faz referência ao fato de o capitalismo servir à classe dominante, sendo esta responsável por alargar as desigualdades e intensificar a exploração da força de trabalho. Assim sendo, o Estado termina, por definições históricas, como parte necessária, que possibilita a separação de grupos em classes e utiliza seu poder para definir e reprimir conforme as lideranças políticas que o conquistam por meio do voto para condução de seus interesses capitalistas (CARNOY, 2013).

Esse processo que configura o Estado como aparelho repressivo da burguesia se transforma na função principal do Estado burguês. Nessa direção, esse grupo no poder constitui leis, as quais o sistema jurídico utiliza como instrumento legal, como mecanismo de repressão e controle, de acordo com as necessidades vigentes em seu recorte temporal.

Esse Estado repressivo, instrumento da classe dominante, capitalista e controlado por minorias que detêm o poder econômico, condiciona o modo capitalista de produção, explorando a força de trabalho, o que é legitimado pelo Estado, pois este tem a função de apaziguar os conflitos que possam surgir. O Estado se configura, então, como instrumento da classe dominante, dada sua inserção no modo capitalista de produção.

Assim, “o Estado era muito mais do que o aparelho repressivo da burguesia; o Estado incluía a hegemonia da burguesia na superestrutura” (CARNOY, 2013, p. 90) e, dessa forma, o cidadão, ao submeter-se às condições do Estado impostas pela burguesia, estaria abrindo mão de toda a sua liberdade e se submetendo à lógica do Estado. Desse modo,

O Estado adquire uma posição esmagadoramente importante quanto aos efeitos na reprodução do próprio sistema de produção e suas instituições "privadas", tanto na reprodução da força de trabalho [...] como nas relações de produção. E a mais importante instituição específica no Estado utilizada para executar esses dois tipos de reprodução é a escola (CARNOY, 2013, p. 125, grifos do autor).

Com esse entendimento, chegamos à percepção de que essa constatação do poder do Estado, dominado pela classe dominante, deve ser combatida por meio do desenvolvimento de uma contra ideologia desenvolvida pelas classes subordinadas ao ponto de se disseminar até sufocar a ideologia hegemônica dominante. Dessa forma, o que se deve combater, no campo ideológico, são as manobras do grupo dominante, não as manobras do Estado.

Utilizamos o conceito de Poulantzas (1985, p. 148), que compreende o Estado como a condensação material de uma relação de forças entre as classes e frações da sociedade. Nesse sentido, aponta as contradições constitutivas das relações de forças ou, mais especificamente, “a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes”. O autor ainda destaca que “é o jogo dessas contradições na materialidade do Estado que torna possível, por mais paradoxal que possa parecer, a função de organização do Estado” (1985, p. 153). Portanto, são essas contradições de classes que constituem o Estado e fornecem elementos para a compreensão do seu aspecto material.

Logo, não devemos compreender o Estado como um instrumento exclusivo das determinações do capital, muito menos podemos pensar no Estado como algo neutro. Entendendo-o no campo da contradição, podemos situá-lo na luta de classes, na qual a classe dominante hegemonicamente vem reafirmando seus próprios interesses políticos. E as políticas educacionais não estão ausentes dessa contradição, mas, pelo contrário, ela se agudiza nessas políticas em certos períodos históricos no Brasil.

Dentre os movimentos contraditórios no âmbito das regulamentações, especificamente tratando-se da Educação Profissional de nível médio, podemos destacar a revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta a separação entre EM e EP, pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que propõe a integração do EM e EP; a Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências; o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE); e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio, como exemplos emblemáticos de que os avanços e retrocessos pelos quais vem passando a educação do país são frutos de grandes embates ideológicos que ora reforçam, ora fragilizam o papel do Estado brasileiro no que se refere à garantia do direito de todo cidadão à educação de qualidade.

Assim, compreendemos o Estado como uma organização política e jurídica. E é dentro dessa organização política e jurídica que os processos de disputa se configuram. Para Pereira (2011, p. 144),

[...] quando se fala em Estado é preciso especificá-lo, isto é, qualificá-lo, porque, como fato histórico, ele existe sob diferentes modalidades e

configurações. Um mesmo país pode, em determinado momento, viver sob o domínio de um Estado totalitário, mas, em outro momento, conviver com um Estado democrático.

Desse modo, o conceito de Estado é complexo, e devemos aprendê-lo em seu contexto histórico e relacional, isto é, sua compreensão envolve a articulação entre passado, presente e futuro (PEREIRA, 2011). Logo, as decisões tomadas no passado podem refletir no futuro, mesmo que não seja de forma clara e linear. Assim, a Lei nº 13.415/2017 retoma as políticas de cunho neoliberal dos anos 1990, as quais também implicaram mudanças para as orientações do Estado brasileiro.

É importante destacar que nossa compreensão de Estado como

[...] ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externas (a defesa). [...] o nascimento do Estado representa o ponto de passagem da idade primitiva, gradativamente diferenciada em selvagem e bárbara, à idade civil, onde "civil" está ao mesmo tempo para "cidadão" e "civilizado". (BOBBIO, 1987, p. 73, grifo do autor).

Dessa forma, o Estado é entendido como uma forma de organização social dos grupos humanos, que se caracteriza como um lugar em que se organizam e se aglutinam as forças políticas e que, a partir de um aparato institucional jurídico e político, organiza a sociedade.

Assim, o Estado se consolidou com suas diversas formas de organização da sociedade, vinculada a um tipo de política e à forma de poder expressa nessa sociedade, de modo que Estado e política estão lado a lado, como um ordenamento de sincronia em que a política define o poder dos cidadãos e do Estado. Em suma, Bobbio (2013, p. 77, grifo do autor) retrata que

A teoria do Estado apoia-se sobre a teoria dos três poderes (o legislativo, o executivo, o judiciário) e das relações entre eles. Para ir a um texto canônico dos nossos dias, *Poder e Sociedade* de Lasswell e Kaplan [1952], o processo político é ali definido como "a formação, a distribuição e o exercício do poder.

Denota-se, pois, uma real necessidade de (poder) dentro de um Estado, seja por parte do Estado em si, seja por parte dos que o compõem. O poder se faz presente como uma necessidade intrínseca de uma sociedade. E a classe dominante se utiliza dessa necessidade da sociedade capitalista, que detém os meios de produção, pois faz parte da elite que precisa manipular a força de trabalho da classe trabalhadora para poder gerar cada vez mais lucro. Dessa forma, apropriam-se dos aparelhos do Estado como alternativa suprema de ter poder, de se manterem no poder e manipular o Estado com suas ideologias capitalistas.

De acordo com Frigotto (2015, p. 217), “o Estado, o sistema jurídico e político, a educação, a saúde são produtos das relações entre as classes sociais e que buscam, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem”. Esse pensamento nos ajuda a compreender que há um caráter de classe tanto na forma como o Estado se organiza, quanto nas políticas por ele implementadas, que ora se aproximam dos interesses da classe trabalhadora, como o que ocorreu com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, ora se aproximam dos interesses da elite, como a Reforma do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017.

Sendo assim, é importante refletirmos sobre como se configura a correlação entre o Estado e a sociedade quanto à formulação das políticas públicas, uma vez que se dissemina a ideologia de que as fronteiras entre a sociedade e o Estado são bem definidas. Assim, existe uma sociedade sob cada Estado. Porém, é imperativa a compreensão de que as formulações das políticas são delineadas pelas questões econômicas do modo de produção. (IANNI, 1971). Nesse sentido, situamos que o EMI desenvolvido no CEEP/PLG também reflete essa correlação, pois o governo do RN se adequou a essa política, como iremos apreender mais detalhadamente na seção 5.

Logo, o Estado desenvolve políticas públicas, isto é, ações governamentais para atender a demandas, problemas e conflitos no contexto social. Muller e Surel (2012, p. 11) entendem, como programas de ação pública, os “[...] dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos”. Os autores nos permitem “vincular as políticas, no sentido de policies, às dinâmicas e aos atores que caracterizam a política (*politics*) e aos processos e às interações que concorrem para a formação e a evolução da *polity*” (MULLER; SUREL, 2002, p. 30).

Assim, as políticas públicas são uma resposta aos problemas e necessidades do coletivo, mesmo que a solução não seja a melhor para a demanda vinda principalmente dos grupos mais vulneráveis, como a classe mais pobre, a classe trabalhadora. Nessa direção, no âmbito das políticas públicas, abordaremos as políticas educacionais voltadas para a EP. Segundo Secchi (2014, p. 2),

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. [...]. Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

Para Secchi (2014), a política pública é uma ação por parte do Estado diante de situações que constituem um problema que exige uma resposta por parte deste. Souza (2006, p. 97) afirma que a política pública é entendida como o campo do conhecimento que busca “colocar o governo em ação”, bem como analisa essas ações propondo mudanças ao longo do processo. Isso implica que uma política pública demanda planejamento e acompanhamento do seu desenvolvimento, de modo a avaliar os resultados em relação aos objetivos. Santos (2010, p. 3) corrobora esse pensamento quando afirma:

As políticas públicas são disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado e regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público. Elas refletem a ação intencional do Estado junto à sociedade.

Dessa forma, fica compreendido que uma política pública consiste em uma ação deliberada do Estado perante a existência de um problema (questão) de ordem pública, isto é, que diz respeito à coletividade. Uma política pública não deve possuir caráter transitório, mas permanente, devendo ser fundamentada em lei e cuja implementação se dê com vistas a resultados contínuos, muito embora as políticas públicas no Brasil se caracterizem mais como políticas de governo que como políticas de Estado, dadas as constantes discontinuidades que se verificam com as trocas de governos. Essa realidade é percebida nas ações desenvolvidas para a materialização do EMI no CEEP/PLG no Rio Grande do Norte.

Nessa direção, situamos a política educacional, tendo em vista esta contextualizar o objeto da pesquisa que ora discutimos, as ações do governo do estado do RN para a materialização do EMI, no contexto da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415 de 2017. Dessa forma, as políticas públicas de educação no Brasil, na conjuntura do direito social e de responsabilidades estatais pela via de instrumentos da ação pública federativa, e de políticas de abrangência nacional, são direitos fundamentais. No entanto, não têm conseguido, em uma observação contextual, dar conta de incluir, especialmente, os jovens da classe trabalhadora na Educação Profissional. Como apontado pela nota do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico (2019) em que apresenta dados de 2018, no Ensino Médio, considerando-se a população na faixa etária ideal (entre 15 e 17 anos), ainda há no Brasil 1,1 milhão de jovens fora da escola, o que destaca que a expansão ainda não atendeu a todos. Assim, o eixo da análise desse fenômeno de exclusão seria a luta submersa no processo de democratização da educação, incitado pelo alargamento dos direitos à educação e à ação do Estado. Nesse sentido, é fundamental compreendermos como se tem desenvolvido esse cenário no contexto brasileiro.

2.2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Nesta subseção, situamos a discussão no século XXI, período em que as relações de projetos de sociedade, trabalho e educação passaram por grandes influências das políticas em vigor e das políticas públicas às quais pertenciam. Delimitar-nos-emos inicialmente ao período de 2001 a 2010, em que as forças vigentes trouxeram, como programa de governo, as intenções de materializar um novo olhar para as necessidades dos mais carentes e trabalhadores do país, com uma política social voltada para a resolução dos problemas sociais.

Entretanto, é importante contextualizarmos esse período na visão econômica internacional do fim do século XX e início do século XXI, quando se consolidam os movimentos pelo olhar da economia internacional e nacional, que interferem nas relações e movimentações necessárias para o receituário neoliberal.

Essa realidade foi impulsionada devido ao processo de globalização, que expandiu as estratégias do sistema capitalista que influenciam as economias via intercâmbio das informações, dos conhecimentos e da venda de mercadorias pelo mundo, tornando o mundo digital o ambiente propício para as transações comerciais em qualquer horário do mundo.

Para as autoras Boschetti e Behring (2011), a política social no Brasil vai se configurando por volta do século XX, em que a urbanização e a industrialização começam a se constituir no país. As autoras ainda argumentam que as conquistas dos trabalhadores e as suas reivindicações foram se conformando tardiamente, isto é, a constituição e a formação da questão social passaram a exigir respostas. Embora essas reivindicações se configurem de forma universal, elas não se constituíram de forma homogênea, mas sim mista e seletiva ao longo dos anos. Assim, a política social passou a ser uma política pública cuja responsabilidade se pautava no Estado.

Nesse contexto, a garantia dos direitos ao acesso à saúde, ao trabalho e à educação, que é destacada na Constituição Federal de 1988, é fruto das lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais que reivindicavam a reestruturação no tratamento das políticas sociais, especificamente as políticas de educação, saúde, previdência e assistência social.

Embora a estrutura da seguridade brasileira pós-1988 tenha sido configurada seguindo os princípios do estado de bem-estar social dos países desenvolvidos, como Estados Unidos e alguns países europeus, a realidade brasileira se fragiliza para garantir a universalização dos benefícios sociais, devido às suas características excludentes, pelo mercado de trabalho, pelo grau de empobrecimento da população e pelo nível de concentração de renda (MOTA, 2006).

Essa realidade se justifica pelas exigências neoliberais e pelas mudanças macroestruturais que atacaram os direitos sociais, quais sejam redução dos gastos públicos, privatizações dos bens públicos, livre regulação do mercado, entre outros.

No Brasil, esses princípios neoliberais tiveram como efeito a reestruturação do Estado, que passou a diminuir os gastos na formulação, na gestão e na implementação das políticas sociais, o que contradiz as responsabilidades que o Estado democrático de direito deveria resguardar. (NASCIMENTO, 2012). Essa configuração se deu como reflexo da redefinição do papel do Estado no Brasil e no mundo, o que causou implicações diretas nas políticas educacionais formuladas nos anos de 1990, pois essas seguiram a lógica e a ideologia neoliberais. Essa Reforma permitiu que se criassem condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais e também influenciou a produção e reconfigurações das políticas educacionais.

O documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (PDRAE), lançado em novembro de 1995 pelo Ministério do Desenvolvimento e Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi o principal arcabouço que norteou a contra reforma de Estado para implantar a administração gerencial no Brasil. Ele expõe seus argumentos indicando que a “reforma” da administração pública brasileira é um esforço da sociedade e do Estado para mudar o país, capaz de proporcionar um futuro melhor para todos (SILVA, 2012, p. 26, grifo da autora).

A autora enfatiza também que esse contexto trouxe resultados contrários, já que “os mesmos direitos sociais defendidos a partir de um Estado mais eficiente administrativamente e utilizados na sustentação do discurso da administração gerencial, também são apontados como obstáculo ao crescimento do capital” (SILVA, 2012, p. 26). Isto é, o governo, nesse período, defendia que os ideais do Estado de Bem-Estar Social eram a causa da desordem do sistema, pois o investimento na oferta dos direitos enfraquecia o crescimento do capital.

De acordo com Abrúcio (2006), essa concepção ressalta a compreensão de que a organização burocrática pública é ineficiente e de que a crise do sistema é uma crise dos governos, pois estes se configuram com grandes *déficits* e poucos recursos, o que justificava o corte de custos.

Assim, conforme o modelo vigente de economia, principalmente nos anos de 1990, no Brasil,

[...] com a adoção do receituário neoliberal, o precoce movimento da desindustrialização da economia nacional se generalizou acompanhado da emergência de uma nova classe trabalhadora de serviços. Isso porque se passou a assistir, especialmente no âmbito dos pequenos empreendimentos, à expansão considerável do setor terciário, portador de um inédito e crescente

precarizado de dimensão nacional (POCHMANN; MORALES, 2017, p. 76).

Esse é o contexto econômico que a classe trabalhadora vivenciou no setor de serviços no Brasil. E essas ocupações nos postos de trabalho, segundo o autor, “assenta-se majoritariamente nas ocupações inseguras e amparadas por baixa remuneração” (POCHMANN; MORALES, 2017, p. 76), o que permeia a necessidade econômica neoliberal imposta na época no cenário brasileiro.

Assim, compreendemos que é fundamental discutirmos o processo histórico que possibilitou as mudanças nos âmbitos político, social e econômico no Brasil no século XXI. Engels (1983, p. 456), sobre o processo histórico, entende que “toda história precisa ser reestudada, as condições de existência das diversas formações sociais precisam ser examinadas em detalhes” para que se possa extrair uma comparação material entre os períodos e os fatos. Desse modo, os fatos históricos das políticas públicas da década de 1990 precisam ser apreendidos, pois esse período no Brasil teve um sistêmico alargamento da desigualdade, conduzindo o país a ocupar posições alarmantes de desemprego e crescimento industrial.

Campello (2017, p. 8) destaca que a desigualdade no Brasil retrata “um olhar para os invisíveis, um olhar para os que ficam para trás no acesso aos direitos fundamentais”. Não se trata apenas de poder usufruir dos bens de consumo, mas de um reconhecimento de sua força de trabalho dentro de uma sociedade capitalista que concentra as riquezas nas mãos de uma minoria exploradora de riquezas, sob a lógica do capital.

Entendemos que é o capital que orienta as políticas econômicas e sociais sob a mesma lógica que presidiu a consolidação do capitalismo dependente no Brasil, e essa garantia se dá pela reprodução dos modelos vigentes de globalização e de acumulação dos meios produtivos vistos pelas grandes potências mundiais, nas quais perpassam a dominação e o controle total dos meios de produção. A reprodução desse modelo de exploração é constatada como um tipo de educação a ser oferecido na Educação Básica e na Educação Profissional para a grande massa de jovens brasileiros, que servirão de força motriz barata (RAMOS, 2012).

A respeito do capitalismo dependente, Florestan Fernandes (1976), referindo-se ao capitalismo em 1973, destaca que, nas sociedades de capitalismo dependente, explica-se um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado, que concentra o capital e a posse da renda para proveito de uma minoria, a partir da exploração do trabalho das massas populares, intensificando sua miséria e sua sobrevivência frente às necessidades básicas de vida.

Assim, as circunstâncias políticas, econômicas, educacionais e sociais são reflexos de políticas públicas delineadas pelo grupo político que estava no controle do Estado. Logo, as

ações políticas direcionadas à educação se configuram no campo das políticas de governo. Para Santos (2012, p. 9),

As políticas de governos são muito mais comuns. É possível afirmar com alguma segurança que a instabilidade política do país (característica de democracias ainda não consolidadas) condiciona essas características do campo educacional no Brasil, na medida em que a Educação para muitos dos componentes do campo político é muito mais um instrumento de propaganda política do que a expressão de um legítimo interesse dos governos em cumprir seus deveres constitucionais [...].

Essas políticas são, inclusive, usadas como bandeira nas campanhas para eleição ou reeleição de grupos políticos. E se analisarmos o campo da EP, essa situação é mais marcada, uma vez que os governos possuem projetos que se apresentam antagônicos para cada gestão, o que gera descontinuidade de uma política para outra.

Podemos apontar esse antagonismo nos estudos promovidos por Ferreti e Silva (2017), que discutem políticas educacionais, sobretudo as voltadas para o EM e a EP, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com a instituição do Decreto nº 2208/1997, que propuseram a separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Esse ato reforçou a inviabilização de uma educação que visasse a uma formação politécnica como proposta na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, a organização da educação foi resultado da ação política do Estado, cujas forças políticas hegemônicas traduziram a sua concepção de sociedade, o que contribuiu para a manutenção e a reprodução das desigualdades.

Entretanto, ocorreram mudanças no quadro político brasileiro no início dos anos 2000, especificamente no ano de 2002, em que as eleições presidenciais elegeram um partido de esquerda. Nessa lógica, esse governo trazia à tona a vontade do povo por uma mudança política significativa e os anseios da classe mais carente daquele momento. Surgiram, portanto, novos debates sobre os sentidos, finalidades e formatos para a última etapa da Educação Básica (FERRETI; SILVA, 2017). Moura (2012) acrescenta que essas discussões para o EM e a EP visavam, sobretudo, a ações para fortalecer e expandir a oferta dessa etapa da educação nas redes federal e estaduais.

Fernandes (1977, p. 245) enfatiza que “não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida”, já que vários séculos se passaram e a desigualdade social apenas se exacerbou, precarizando a classe trabalhadora.

No ano de 2004, o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997. Em seu artigo 4º, o Decreto nº 5.154/2004 estabeleceu que “a Educação Profissional técnica de nível médio, [...] será

desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (BRASIL, 2004). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 43) entendem que “se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético”. Assim sendo, essa regulamentação versada pelo Decreto nº 5.154/2004 é uma ação que vai ao encontro de uma educação integral para todos, de modo a possibilitar a emancipação humana dos estudantes e a busca da superação das desigualdades.

Pochmann e Morales (2017) veem nos governos dos anos 2000 a busca de um caminho próprio de políticas econômicas e sociais nacionais para se governar o Brasil, asseverando que uma

Base social heterogênea, constituída fundamentalmente por estratos da sociedade perdedores do neoliberalismo da década de 1990 teria sido suficiente para o estabelecimento de políticas sociais inclusivas e de crescimento econômico sustentável (POCHMANN; MORALES, 2017, p. 87).

Essa compreensão também foi destacada por Ferreti e Silva (2017), que apontaram que o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva confrontou a estrutura que vinha desde a década de 1990, constituída de políticas de cunho neoliberal, que se estendiam no plano econômico e no âmbito da organização do trabalho. Assim, na área educacional, especificamente no que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional, delineou políticas que se distanciaram dessa perspectiva neoliberal. Ainda de acordo com os autores, esse governo também investiu em políticas financeiras de apoio aos setores sociais menos privilegiados, como: o Programa Bolsa Família⁶ e a instituição do Programa Minha Casa Minha Vida⁷, além de criar secretarias e programas que visavam contemplar as diversidades.

Segundo Frigotto (2019, p. 2), “um dos pontos altos deste governo foi a política externa com a América Latina e seu papel na criação do Grupo BRICs (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), diminuindo a dependência e a subserviência ao império Norte Americano”. A criação do grupo BRICs enfatiza as divergências entre as ações dos países emergentes e as ações neoliberais de países como os Estados Unidos da América (EUA).

As políticas promovidas no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram mantidas, em parte, pelo governo sucessor, da presidenta Dilma Rousseff. Entretanto, diferentemente do que ocorreu no governo anterior, observamos neste último uma abertura

⁶ O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>.

⁷ O Minha Casa, Minha Vida (MCMV) é a maior iniciativa de acesso à casa própria já criada no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/habitacao/minha-casa-minha-vida>.

maior com relação às articulações com a iniciativa privada quanto às políticas para a Educação Básica, em particular a Educação Profissional. Um exemplo disso foi a instalação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (FERRETI; SILVA, 2017).

É importante destacar a especificidade que difere o contexto das políticas dos governos FHC dos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff: nos dois últimos, existia a possibilidade de diálogo e de avanços, mesmo que pequenos, para atender aos interesses dos trabalhadores. Com o golpe de Estado ocorrido no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, percebemos um rompimento dessas políticas, como apontado por Frigotto (2019, p. 3) em seu prefácio no livro: *A Historiografia em Trabalho-educação: como se escreve a história em Educação Profissional*:

O golpe de Estado consumado em agosto de 2016 tem como autoria intelectual e política o grupo de forças da década de 1990, em especial do período de oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso. A evidência empírica disso está no fato de que os postos-chave do governo golpista foram ocupados por membros daquelas forças que não apenas buscaram completar as reformas de 1990, como as aprofundaram e em aprovação acelerada. A Emenda Constitucional n. 95, as contrarreformas trabalhista e da Educação Básica e a proposta da contrarreforma da previdência (ainda não aprovada) indicam este aprofundamento. No âmbito educacional liquidou-se com o sentido histórico de Educação Básica e, na Educação Profissional, retomou-se, e de forma regressiva, a dualidade do Decreto 2.208/97.

Nesse sentido, retomam-se as políticas de cunho neoliberal com força e rapidez. (Frigotto, 2019, p. 3) ainda destaca que ocorrerá um segundo desdobramento:

O Golpe de 2016, construído a partir de 2014 já no processo eleitoral, resulta dos acertos, sinalizados acima, dos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores. Mas o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e a prisão de Luiz Inácio Lula da Silva advêm de seus erros, mormente de ter despolitizado a política e perdido a base social ampla que poderia impedir o golpe e a prisão.

Nesse segundo momento, a junção dos fatos isolados, trabalhados agora como um pacote de condições para fragilizar e configurar a quebra da estabilidade política do governo do PT se materializa, e essa situação desemboca no governo de Michel Temer.

Pochmann e Moraes (2017, p. 85) enfatizam bem a entrada de Temer no governo:

A ascensão do novo governo Temer, a partir de 2016, tem representado, todavia, a compressão da alargada coalizão de classes sociais por meio de um conjunto de reformas institucionais — derrotadas sistematicamente nas quatro últimas eleições presidenciais — que desconstituem o padrão de políticas públicas conformado desde a transição da ditadura militar. As mudanças na Constituição Federal de 1988 parecem responder direta e indiretamente a determinantes que condicionam a atuação do Estado democrático no

capitalismo brasileiro, tal como se dera desde a instalação da Nova República, em 1985.

Fica claro o papel do Presidente Michel Temer de implantar a política neoliberal adormecida e inverter todos os valores de diminuição das taxas de assistencialismo nas classes populares, além de implantar novamente o autoritarismo num país cujo regime democrático de direito vinha vigorando. Essa receita de assolamento proposta pela política neoliberal de gerência do capitalismo protagoniza o fim das políticas assistencialistas para os direitos sociais das classes menos favorecidas e que vinha diminuindo a desigualdade nas classes mais inferiores da sociedade.

Frigotto (2019, p. 3) corrobora esse pensamento, quando apreende que o que vem ocorrendo com a Constituição de 1988, no século XXI, é exemplar para “entender as disputas, na sociedade, no Estado e na Educação Profissional, que demarcam as junturas da década de 1990, do período 2003 a 2016 e o que está em jogo a partir de 2019”. Os avanços quanto aos direitos sociais e subjetivos tem seu desmonte iniciado na década de 1990, mediante a adoção das políticas neoliberais nos âmbitos econômico e educacional. No contexto educacional, especificamente para a Educação Profissional desse período, temos o Decreto 2.208/97, que oficializou legalmente a dualidade educacional, agora acrescida da diferenciação nos níveis de escolaridade.

Ainda segundo o autor, com a ascensão ao poder de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e de Dilma Rousseff (2011 a 2015), esses governos promoveram avanços na distribuição e na transferência de renda e de investimentos na educação, especificamente na “criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, com ampla interiorização dos mais de quinhentos *campi*, bem como a criação e interiorização de dezoito universidades federais”. Como consequência do golpe de Estado consumado em agosto de 2016, de autoria intelectual e política, o grupo de forças da década de 1990, no “âmbito educacional liquidou-se com o sentido histórico de Educação Básica e, na Educação Profissional, retomou-se, e de forma regressiva, a dualidade do Decreto 2.208/97” (FRIGOTTO, 2019, p. 3).

Devido ao terceiro desdobramento e à desgastada caminhada política pelo conglomerado de armadilhas e fatos onerantes isolados, a extrema direita, com a tão sonhada retomada da hegemonia e como decorrência da campanha eleitoral de 2018, retomou o poder pelo Partido Social Liberal (PSL), em 1 de janeiro de 2019.

O governo do Presidente Jair Bolsonaro tem-se caracterizado por fascista, com ataque pleno à esfera pública e grande celeridade nas mudanças constitucionais e de desfavorecimento em contrarreformas que vêm retirar direitos das classes mais empobrecidas do país. Como

exemplo, temos as reformas trabalhista e previdenciária, bem como a terceirização, que não ampliaram as vagas de emprego, visto que, em 2017, ano da aprovação da Reforma Trabalhista, tínhamos um total de 12,6 milhões de desempregados; em 2021, esse número pulou para 14,8 milhões (IBGE, 2021). Essa realidade também é evidenciada quando se trata da reforma do Ensino Médio, iniciada no governo de Michel Temer pela Lei nº 13.415 de 2017, que diretamente retira direitos conquistados ao longo de todo um processo histórico de lutas e conquistas árduas do povo brasileiro. Isto é, a reforma do Ensino Médio insere a EP na carga horária do EM, substituindo assim, outros conteúdos que não serão priorizados caso o estudante escolha esse itinerário formativo. Desse modo, configura-se o oposto do que defendemos, que é a integração entre EM e EP, pois no lugar de qualificar a formação profissional com conteúdos gerais, que possibilitam o estudante refletir e compreender sua realidade de forma mais ampla, o currículo restringe essa possibilidade, deixando os jovens filhos da classe trabalhadora à mercê do mercado de trabalho.

2.3 AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI

Nesta subseção, discutiremos as políticas da Educação Profissional no Brasil, em específico as reformas promovidas no século XXI. Compreendemos que a educação brasileira é reflexo de uma sociedade capitalista, que inclui um sistema de ensino dual, que prepara os filhos da classe trabalhadora para o mercado do trabalho e os filhos da classe dirigente para o ensino superior. A dualidade estrutural vivida no Brasil é objeto estudado por: Frigotto (2011), Candido (1984), Araújo (2019), Ferretti (2017), Lima e Pacheco (2016), Lima Filho (2015), Saldanha (2013), Saviani (2007), Silva (2015;2016;2009;2017), Moura (2013; 2015; 2012), Souza e Castione (2012), dentre outros que mapearam as diversas modificações excludentes que ocorreram ao longo da história. De forma estrutural, essa dualidade se renova e continua oferecendo escolarização diferenciada para as classes sociais, o que dificulta a oferta igualitária de educação de qualidade para todos.

As bases educacionais do século XXI não se “antagonizaram à modernização e ao capitalismo dependente que vigoravam anteriormente, apenas se realinharam num projeto desenvolvimentista com foco no consumo” (FRIGOTTO, 2011, p. 241). Isso para que não gerassem conflitos entre a minoria dominante da época e os novos assistidos da classe trabalhadora que agora poderiam usufruir também de uma educação um pouco melhor no país. Nesse sentido, no plano da Educação Básica, prevalecem as práticas educacionais vigentes

desde a década de 1990, como mecanismo histórico brasileiro de sempre reforçar ou manter a dualidade estrutural entre escola de ricos e escola de pobres.

Sobre reformas reais na educação, Candido (1984, p. 28) reforça: "São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades". Esse pensamento ainda é válido para os dias atuais, pois a predominância de uma oferta de educação ao longo de toda a história brasileira não poderia se resolver facilmente.

Embora o Brasil tenha universalizado o ensino fundamental em 2016, na faixa de idade de 6 a 14 anos, não ocorreu o mesmo na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Conforme os dados da nota técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico (2019), temos 1,1 milhão de jovens de 15 a 17 anos que não estão matriculados no Ensino Médio. A taxa líquida de matrícula está em 62,7%. Isto é, a Educação Básica nessa fase está longe de ser universal, o que reforça o poder histórico incrustado nas formas organizacionais de lidar com a educação de um país capitalista e com uma sociedade de raiz escravocrata. (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIOECONÔMICO, 2019)

Entretanto, para uma possibilidade de romper com essa dualidade estrutural, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 5.154 de 2004, revogou o então decreto nº 2.208, de 1997, e deu luzes a uma nova possibilidade de integração entre o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional Técnica de nível médio (EPTNM) nas formas integrada, concomitante e subsequente. É importante destacar que a forma subsequente é resquício do Decreto nº 2.208/1997. Isso ocorreu devido às conflitantes forças sociais: de um lado, as forças conservadoras; do outro, as que idealizavam os interesses da classe trabalhadora defendidos pela possibilidade de integração entre EM e EP (MOURA, 2013). É visível, nessa concepção, o conflito de interesses entre as classes dominantes e a classe trabalhadora, reflexo de projetos societários em disputa.

É nesse momento que percebemos as raízes incrustadas de uma política antiga, com ensinamentos e desejos dialéticos antagônicos ao anseio real por uma educação em bases legais que possibilite uma ação mais justa, igualitária e homogênea para todos, dando oportunidade para que o filho da classe trabalhadora tenha a chance de decidir que tipo de ensino e trabalho ele pretende ter e não seja substanciado à imposição mercadológica.

Mesmo com essa disputa, foi possível ampliar a rede de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, com

A criação de mais 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs). Nesse âmbito, foram criadas 214 novas escolas a eles vinculadas e cerca de 500 mil matrículas. (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

É possível observar que, mesmo com o engessamento atitudinal de uma mudança drástica na educação, ocorreram avanços indiscutíveis, que não aconteciam anteriormente. Outras frentes educacionais também foram privilegiadas, como políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação indígena e afrodescendente.

As forças contrárias assolam de todos os lados e posições, como formas antagônicas para contribuir com o cenário já deficiente e desqualificado. Nesse mesmo período, em meados de 2003, ocorreu a separação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), como citam Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 27):

No mesmo período, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi dividida, criando-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), apontando, contraditoriamente, para a separação entre a Educação Básica e a EP. Esse movimento, além das implicações intra-MEC, também repercutiu nas relações entre esse Ministério e as secretarias estaduais de Educação, assim como no interior de cada uma delas, sempre no sentido de dicotomizar as relações entre o EM e a EP.

Com essa separação, o Ensino Médio integrado (EMI), promovido pelo Decreto 5.154, de 2004, passava a ser dirigido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC) nos IFs e pela Secretaria da Educação Básica (SEB) que, além de oferecer o Ensino Médio propedêutico, ofertaria também o integrado em suas redes públicas estaduais. Nesse sentido, apreendemos que o Ensino Médio integrado vem em uma trajetória de crescimento desde pelo menos 2016, quando foram registradas 531.843 matrículas e, em 2020, esse número chegou a 688.689 matrículas realizadas em cursos de Educação Profissional integrados ao Ensino Médio (ANTUNES, 2021). Ainda de acordo com o autor, o crescimento no total de matrículas na Educação Profissional em 2020 foi impulsionado pela modalidade integrada, uma vez que as modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio apresentaram um decréscimo no número de matrículas. Desse modo, Antunes (2021, não paginado) aponta que “[...] a participação da rede federal nas matrículas realizadas no Ensino Médio passou de 1,3% em 2015 para 3,1% em 2020”. Atualmente temos mais de 600 unidades de institutos federais no Brasil, e chama a atenção o fato de que é a única rede que tem se interiorizado.

Segundo Antunes (2021), no ano de 2020, temos um total de 1.936.094 matrículas na Educação Profissional. Desse total, 41,7% foram realizadas nas redes estaduais, 38% na rede privada e 18,6% na rede federal. Embora o aumento no número de matrículas seja positivo, temos de refletir sobre a qualidade do ensino nessas diferentes redes. Nesse mesmo ano, constatou-se que 80% das matrículas no Ensino Médio se concentram nas redes estaduais. Entretanto, 27,1% das escolas não possuem acesso à internet para ensino e aprendizagem, e 20,7% não possuem computadores de mesa disponíveis para os alunos.

Moura (2013) corrobora esse pensamento quando enfatiza que, nas escolas públicas estaduais e na rede privada, prevalecem o Ensino Médio de caráter unicamente propedêutico ou ainda os cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, sem compromisso com a educação geral. Assim, a dualidade se manifesta de diversas formas: tanto entre os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (em sua maioria, oferecidos pelos IF e por escolas do Sistema S⁸) e dos cursos propedêuticos, quanto entre os alunos do Ensino Médio propedêutico, que se distribuem nas redes privada e pública de ensino, em cursos com diferentes níveis de qualidade.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), contemplando assim todo o ensino básico, e a fixação do piso nacional para o magistério da Educação Básica, foram tidas como conquistas históricas para a Educação Básica. Dessa forma, segundo Frigotto (2011, p. 245), “em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos”. Nessa lógica, a torneira continua aberta para a minoria já privilegiada e, com isso, apenas se criam novos mecanismos de evitar o fim dos privilégios das minorias, alargando o fracionamento de novas classes sociais.

Nesse período, o caráter do movimento silencioso de disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantilizado das escolas públicas se consolida. Como podemos ver em Frigotto (2011, p. 245), “o movimento dos empresários em torno do compromisso todos pela educação e sua adesão ao PDE, contrasta com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia”. Esse cuidado especial em manter os jovens brasileiros dentro daquele

⁸ Conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição Federal (CF) de 1988 em seu art. 149, contribuindo em 3 dimensões: social, intervenção no domínio econômico e interesses das categorias profissionais ou econômicas. As entidades são: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Nacional de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

controle pleno de seu conhecimento e do controle para direcioná-los apenas para o trabalho simples e braçal, enquanto as escolas dos filhos da classe minoritária e privilegiada teriam acesso ao ensino superior e aos ensinos mais especializados, conflita com o direito público de educação, gratuito, laico, universal e unitário.

Assim, na primeira década dos anos 2000, as ações políticas trabalharam na assistencialidade da classe menos favorecida e também fomentaram a classe mais privilegiada, de forma a sempre intensificar a parceria público-privada, bem como sob uma perspectiva meritocrática.

De acordo com Silva (2016, p. 51), as principais políticas e programas federais de Educação Profissional no século XXI foram:

- a) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) - Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 – Esse programa visava promover a reintegração dos jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades: Projovem Adolescente; Serviço Socioeducativo; Projovem Urbano; Projovem Campo - Saberes da Terra; Projovem Trabalhador. (BRASIL, 2005);
- b) Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário) - Parecer CNE/CEB nº 16/2005. - Promover, por meio de cursos de educação a distância, formação e habilitação técnica em nível médio para os profissionais da educação, que atuam na escola como não docentes. (BRASIL, 2005);
- c) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) - Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 - A elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores. (BRASIL, 2006);
- d) Programa Brasil Profissionalizado – Decreto nº 6.302/2007 - Estimular o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e Educação Profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007);
- e) Rede e-Tec Brasil - Decreto nº 6.301/2007 - Contribuir para a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino técnico de nível médio a distância, público e gratuito, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas e de grandes centros urbanos. (BRASIL, 2007);
- f) Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada Rede Certific - Portaria Interministerial nº 1.082/2009 - O atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de

Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC. (BRASIL, 2009);

g) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) - Lei 11.513/2011 - Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público. (BRASIL, 2011);

h) Programa Nacional Mulheres Mil-Portaria do MEC nº 1.015/2011 - Oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, mulheres em situação de vulnerabilidade social por meio do acesso à Educação Profissional, ao emprego e renda. (BRASIL, 2011).

Ainda de acordo com a autora, tanto as políticas quanto os programas apresentados aqui trazem a possibilidade política da oferta nas formas integradas, concomitantes ou subsequentes, além do fato de que as propostas são orientadas por princípios da educação científica e humanística e representam projetos societários em disputa no processo de construção.

Assim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos⁹ (PROEJA) é materializado em 2006. A vertente idealizada nesse programa deveria atingir grupos específicos de jovens e adultos fora de faixa para que ocorresse a integração entre EM e EP, com vistas a garantir novos horizontes de trabalho, além de qualificação e certificação adequada para inserção no mercado, independentemente de sua faixa etária (MOURA, 2013).

O expansionismo da Rede Federal, na forma da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, dá abrangência aos ensinos superior (licenciaturas), básico e profissional, ao PROEJA, bem como aos modelos pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de ensino de qualidade (RIBEIRO, 2015, p. 52).

No governo da presidente Dilma Rousseff, sucessora do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma continuidade da expansão dos IFs tanto nas unidades quanto na quantidade de ofertas. Segundo dados do MEC (2015), ocorreu um salto de 140 *campi* em 2010 para 562 em 2014. Sob essa forma aligeirada de crescimento, Moura (2012, p. 63) remete à observação de riscos à qualidade dos serviços, “reduzindo-se a noção de construção de escolas às edificações dos prédios” que priorizava o aporte quantitativo e não o aporte da qualidade de ensino e excelência dos serviços, assim como ocorria anteriormente.

Souza e Castione (2012), sobre a abrangência proporcionada aos Institutos Federais de IFs, destaca que podemos encontrar a rede federal distribuída em *campi* dos Institutos Federais

⁹ O primeiro Decreto foi o de nº 5.478, de 24 de junho de 2005.

em diferentes regiões brasileiras, desde Tabatinga, que fica na divisa com a Colômbia, até o Pampa gaúcho, significando assim um fomento aos arranjos produtivos locais, como forma de diminuir a desigualdade socioeconômica que assola o Brasil.

O surgimento dos *multicampi* permitiu que os institutos federais se descentralizassem das capitais e se espalhassem de maneira uniforme para melhor atuarem nas várias regiões dos mesmos estados, contribuindo para diminuir a carência de ensino de qualidade que até então assolava o país.

Os IF 's são prova viva de que uma educação pública pode ser de qualidade e atingir uma grande expansão, de acordo com a motivação necessária em se investir em educação de qualidade, e de que uma educação pública pode oferecer uma boa qualidade quando para ela forem assegurados investimentos suficientes para uma boa infraestrutura e um corpo docente qualificado e preparado, com a formação necessária para oferecer oportunidades de qualidade para a comunidade carente de jovens sedentos por oportunidades viáveis em sua vida acadêmica (SILVA, 2009).

Esse novo ciclo de intenções de usar o dinheiro público com aplicação em órgãos privados é bem explicado por Frigotto (2011, p. 246, grifo do autor):

A estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida* acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população.

Dessa forma, apesar de um direcionamento de ações para a classe menos favorecida, a classe privilegiada há muitas décadas continua criando estratégia para se manter na absorção de uma educação de qualidade e sendo bem assistida e garantida do mesmo jeito de antigamente.

Em 2012, temos duas grandes ações: a publicação das resoluções CNE/CEB nº 2, de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (DCNEM), e nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 30, grifo dos autores),

A proposta, na prática, abandona a construção desencadeada no início dos anos 2000 e retoma os fundamentos dos anos 1990, podendo ser sintetizada nas seguintes características: centralidade nas competências; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do *mercado de trabalho*;

ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e das saídas intermediárias; priorização das formas subsequente e concomitante em relação à integrada.

Essa proposta ratifica, portanto, aquele viés dos anos de 1990, em que a dualidade estrutural reproduziria seus preceitos por longas jornadas no tempo. E novos embates e entraves são iniciados para apagar de vez esse assolamento de separação da educação.

Desse modo, a função social da escola torna-se fundante de uma contradição estrutural e que diz respeito a uma relação dialética, que perpassa historicamente uma condição reprodutora de relações sociais diferenciadas e não igualitárias. Lima e Pacheco (2016, p. 493) revelam sua visão sobre a educação brasileira:

Ao longo da história da educação brasileira, os pobres tiveram seu direito à educação negado, por meio do não acesso à escola. A questão que nos está imposta atualmente nos remete a perguntas relativas à permanência e ao sucesso escolar e ao acesso à educação de qualidade. Porém a qualidade, nesses termos, deve ser compreendida como conceito histórico vinculado às exigências sociais de cada tempo e lugar. Nesse aspecto, apesar dos avanços relacionados ao acesso à educação, um longo caminho ainda há de ser percorrido para que, no Brasil, o direito à educação seja, de fato, consagrado.

Essa forma de oferecer educação no Brasil, com uma dose capitalista de interferência desigual nas oportunidades, aumenta cada vez mais as desigualdades sociais e alarga a dinâmica da pobreza, de forma a gerar cidadãos que reproduzirão naturalmente essa educação excludente que lhes foi imposta por vários contextos de sua vida acadêmica, seja na Educação Básica, seja no ensino superior, seja no ensino profissional técnico.

De acordo com Ferretti e Silva (2017), após o *impeachment* de Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer assumiu o governo e emitiu, em 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Essa medida visava “dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016a *apud* FERRETTI; SILVA, 2017, p. 386). Ainda segundo os autores, essa MP trazia “à tona muitas das controvérsias e disputas que cercam o Ensino Médio brasileiro na atualidade, mas que resultam de um processo que se arrasta já há algum tempo” (2017, p. 387).

A Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, trouxe, nessa direção, implicações na flexibilização do currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isto é, o Ensino Médio integral nas redes estaduais de ensino difere do Ensino Médio que vinha sendo discutido no governo da presidenta Dilma Rousseff.

Nesse sentido, as constantes mudanças políticas ocorridas nas últimas décadas evidenciam um campo de disputas por projetos societários distintos, que resultam em alterações periódicas das políticas públicas, principalmente no campo da Educação Profissional. Portanto, de um lado, proporcionam avanços em relação à garantia dos direitos da classe trabalhadora e, por outro, impõem retrocessos desses direitos. Compreendemos que essa lógica é mantida pelo pensamento neoliberal instalado na sociedade capitalista e que, ao mesmo tempo, produz exclusões e desigualdades num ciclo vicioso.

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), essa reforma segue uma direção diferente do que dizem as pesquisas sobre Educação Básica (EB) na rede pública do Brasil. Para os autores, a Educação Básica pública sofre com a falta de infraestrutura que garanta um funcionamento do ensino com qualidade. Dessa forma, chamam a atenção para os motivos reais para uma reforma do Ensino Médio, que circundam a retomada de um projeto de precarização da educação na última etapa da Educação Básica ou da Educação Profissional, de forma que, de um jeito ou de outro, mantenha os jovens no mundo do trabalho menos qualificado e não dê acesso ao ensino superior e conseqüentemente às vagas de trabalho que exigem mais qualificações.

Os autores ainda defendem que, caso seja necessário se fazer uma reforma na educação, que ela seja para ampliar a carga horária, as condições físicas e materiais de trabalho, a alimentação do aluno, os equipamentos didático-pedagógicos, a formação de professores e técnicos educacionais, bem como para valorizar a remuneração de todos os profissionais da educação na sociedade brasileira, e não de currículo, como propõe a Reforma da Lei nº 13.415, de 2017. Poderia até ser de currículo, desde que fosse para aumentar a quantidade de conteúdos e tempo na escola para que aumentassem também as chances de oportunidades de avanço nos estudos e no mundo de trabalho. Destacam ainda que as escolas tradicionais, principalmente no contexto estadual, não comportam uma integralidade de permanência de sete a nove horas na escola para desenvolver a nova proposta, pois as estruturas físicas dos prédios são antigas, desgastadas e precárias, o que garante, no máximo, cinco horas por dia. Ressaltam ainda a necessidade de alojamentos, bibliotecas, espaços para atividades esportivas/culturais/artísticas, alimentação, laboratórios e áreas mais atrativas para interesse e com estrutura para comportar uma permanência maior em escola.

Reconhecemos que são necessárias mudanças significativas no Ensino Médio para que as escolas se tornem atrativas para os alunos. Corroborando esse pensamento, Araújo (2019) aponta que existem no Brasil mais de 2 milhões de jovens entre 15 a 17 anos que se encontram fora da escola, e os motivos vão da falta de matrícula à necessidade de trabalho. Essa realidade

é ressaltada quando analisamos os dados da pesquisa por amostragem do IBGE (2018), que apresentaram, em 2018, um total de 62% dos jovens com 19 anos que deveriam concluir o EM, ou até ingressar no Ensino Superior (ES), mas que abandonaram os estudos, ou nunca frequentaram a escola, enquanto os 38% restantes continuam na escola.

Dentre os 38% que ainda estão na escola: 9,8% estão no ensino fundamental; 6,5% na Educação de jovens e adultos/ensino fundamental; 4,6% estão no Ensino Médio; 17% na Educação de jovens e adultos/Ensino Médio e 0,1% estão na alfabetização de jovens e adultos. Ainda de acordo com o IBGE, quatro em cada dez jovens de 19 anos não concluíram o Ensino Médio (IBGE, 2018).

Desse modo, entendemos que a intenção para a implantação da escola em tempo integral não visa à melhoria do Ensino Médio, pois para isso é necessário proporcionar as condições materiais para que o anunciado se concretize, o que inviabiliza a consecução das intenções anunciadas pela Base Nacional Comum Curricular, se tivermos como parâmetro as mudanças no Ensino Médio em vigor, promovidas pela Reforma preconizada pela Lei nº 13.415/2017.

Entendemos também que o processo que envolve a reforma do Ensino Médio tem sido pautado inicialmente na crítica à quantidade de disciplinas do atual currículo do Ensino Médio e na defesa de que os jovens precisam definir sua carreira profissional com mais liberdade, dando a entender que existe um engessamento curricular, impossibilitando sua inserção no mercado de trabalho.

Podemos perceber que, diante do que foi aqui discutido, apesar dos poucos avanços obtidos, o projeto de governo que teve e ainda tem mais força é o ligado a uma formação fragilizada, acrítica, que não garante que os jovens que chegam ao Ensino Médio tenham uma formação humana integral, mas sim uma formação perversa, pois não garante nem o exercício pleno da cidadania nem seu ingresso no mundo do trabalho. Discutiremos essas duas percepções de formação na próxima seção.

3 CONCEPÇÃO ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS LÓGICAS: FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E MERCADO DE TRABALHO

Nesta seção, discutiremos as concepções de formação humana em disputa na Educação Profissional no século XXI. As lógicas orientadoras da formação profissional em nível técnico apontam para o paradoxo na formação, a partir da função social expressa pela estrutura curricular do EM e da EPT, na articulação dessas duas ofertas de ensino, como função social do Ensino Médio e da Educação Profissional dos trabalhadores de forma integrada. Aponta também para trabalhar o currículo na perspectiva da integração e disserta sobre a formação voltada unicamente para o mercado de trabalho.

Para o desenvolvimento dessas concepções, dividiremos a seção em três subseções, apesar de estarem articuladas constantemente, já que tratam do mesmo objeto, sob direcionamentos totalmente diferentes. Tratamos, inicialmente, sobre a formação humana integral do ser humano em seus múltiplos aspectos, com o aporte teórico de pesquisadores renomados sobre a temática, como Marx (2010) e Gramsci (1975), Kuenzer (2007), Ciavatta (2005), Ramos (2007), Moura (2007), Saviani (1989) e outros. Na segunda subseção, elucidamos as funções sociais da integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, (EMI) de acordo com o aporte teórico de pesquisadores como Araújo (2019), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), Kosik (1978) e Moura (2005), com vistas à superação da dualidade do sistema educacional. Na terceira subseção, abordamos os riscos da lógica do mercado inseridos como princípios educacionais, vistos sob os princípios do capitalismo, para inserirem os interesses do grande capital na formação educacional dos jovens e adultos brasileiros. Faremos isso tomando

como referenciais: Mészáros (2005), Arroyo (2002), Araújo (2014; 2017), Ramos (2008), Moura (2008; 2013), Kuenzer (2007; 2011; 2020) entre outros, que criam uma perspectiva crítica quanto a esses riscos de que é acometida a educação brasileira.

Dessa forma, devemos ter o cuidado ao analisar as relações existentes entre o capitalismo, o Estado e o interesse dos grandes empresários que se inserem nas conjunturas educacionais de nosso país, de forma articulada com outros colaboradores para juntos distanciarem os desejos de igualdade de uma grande massa de trabalhadores, que sonham com uma democracia igualitária para todos.

Contudo, é necessário reconhecer e discutir as possibilidades que mais se assemelham aos ideais dos filhos dos trabalhadores, quais sejam terem acesso a uma educação de qualidade com ampla formação humana integral, com base nos seguintes eixos: tecnologia, ciência, ética, cultura, saberes, técnicas, trabalho e mídias digitais; com uma infraestrutura de qualidade e completa, dispo de salas de aula confortáveis, laboratórios para todas as disciplinas, bibliotecas temáticas, teatro, quadras poliesportivas, artes gerais, cinema, refeitórios, rádio escolar, sala de multimeios digitais, robótica, modelagem e acesso às novas tecnologias; e principalmente com a formação adequada para os profissionais que irão trabalhar com esses novos processos educacionais, associada a remunerações dignas proporcionais às de outras funções de nível superior.

3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta subseção, discorreremos sobre a formação humana integral do ser humano em seus múltiplos aspectos. Nessa proposta de compreender os princípios da formação humana integral, recorreremos inicialmente a teóricos clássicos da área das ciências sociais, como Marx (2010), que via o homem omnilateral no âmbito de suas relações com o mundo, pela forma com que ele interagia, partindo de sua materialidade, de forma única e peculiar a cada indivíduo, capaz de interagir com o mundo sociável e com os outros humanos que o compõem.

Percebemos essa afirmação de Marx (2010) em uma educação que atenda à formação humana integral e seja sustentada na educação omnilateral, isto é, Marx propõe uma formação humana oposta à formação unilateral, resultado do trabalho alienado e da divisão social do trabalho, reificada pela dualidade educacional. Trata-se de uma formação politécnica concretizada em uma escola unitária para toda a sociedade, inclusive para os filhos da classe trabalhadora em processos educativos.

Gramsci (1975) corrobora essa ideia quando compreende o conceito de escola unitária, de formação omnilateral. Ele conceitua a escola unitária como

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1975, p. 1531. grifo do autor).

Nesse sentido, pensar a escola unitária ou a formação humanística apresenta o homem como filósofo moral e racional e de grande direcionamento às ciências e aos acadêmicos estudiosos, que tinham um grande papel de instruir os educandos nas atividades sociais, de acordo com sua maturidade e seu desenvolvimento intelectual, de forma a capacitá-los individualmente para poderem refletir e trabalhar de forma emancipatória dentro de sua autonomia.

Uma vez compreendida a escola unitária, teremos de, indissociavelmente, compreender a formação omnilateral em Gramsci. “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 1982, p. 07 grifo do autor). A omnilateralidade do homem remete à sua capacidade de trabalhar e desenvolver paralelamente uma atividade intelectual qualquer, seja do trabalho, seja paralela a este, mas que esteja inserida em sua filosofia de vida, provinda de sua contribuição social como ser sociável e pensante.

Segundo Saviani (1989), nessa perspectiva de integração entre o EM e a EP, a instrução geral e a instrução profissional se entrelaçam, de forma a atender à formação integral do aluno, de forma unitária, como alternativa viável de superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Desse encaminhamento para a superação e a integração, “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p. 13). Essa compreensão entende que a politecnia envolve romper com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual no processo de formação profissional.

A noção de politecnia não é tema novo na integração entre o EM e a EP, pois Machado (2020) faz referência ao estudo sobre a temática entre as décadas de 1920 e 1930, esclarecendo sobre a experiência soviética no ensino politécnico:

A superação dessa dificuldade se mostrou fundamental na discussão da problemática da politecnia, bem como no enfrentamento da divisão inapropriada entre métodos supostamente ativos (pesquisa, excursão,

laboratórios etc.) e passivos (aula expositiva, o método da pergunta e resposta etc.) (MACHADO, 2020, p. 3).

Teoria e prática eram questões primordiais a serem discutidas em uma aproximação na educação soviética. Essas confusões procedimentais a respeito da inserção de teoria e prática na escola eram consideradas na visão de Krupskaia (1969 *apud* Machado, 2020, p. 8):

[...] essa escola não era a do ensino artesanal, mas que deveria voltar-se para o conhecimento dos princípios científicos utilizados nas maquinarias e nos mecanismos tecnológicos, para o domínio dos instrumentos, para o estudo das propriedades das matérias-primas necessárias à transformação, para a compreensão dos materiais empregados e dos processos utilizados.

A inserção da teoria na prática envolvia, já nessa época, a preocupação com a interação entre conhecimento científico, maquinários, operacionalização das máquinas e conhecimento total da linha de produção e da relação do produto com sua função social ali desenvolvida, ao ponto de se ter total controle sobre todos os pontos envolvidos social e psicologicamente nas partes.

Complementando, Skatkin (1969, p. 44) diz:

Politecnismo é um sistema completo baseado no estudo da tecnologia em suas variadas formas, considerada do ponto de seu desenvolvimento em todas as suas relações. Cobre o estudo da tecnologia natural, como Marx chamava a natureza vivente, e a tecnologia dos materiais; o estudo dos implementos de produção e seus mecanismos; e o estudo da energia. Cobre também o estudo da base geográfica das relações econômicas, a influência dos métodos extrativos e de processamento sobre as formas sociais de trabalho, e a influência dos últimos sobre a vida social em geral.

Politecnismo não é uma disciplina de ensino, mas permeia cada disciplina, reflete na escolha do objeto seja na física, na química, nas ciências naturais ou ciências sociais. Essas disciplinas devem ser ligadas entre si, com a atividade prática e especialmente com a instrução laboral. Somente então pode à instrução laboral ser dado um caráter politécnico.

A politecnicidade na educação soviética reflete a educação como sistema completo de estudos de cunho tecnológico em suas mais variadas formas. Para Krupskaia, a “educação politécnica era, ao mesmo tempo, um meio de elevar o nível de educação e formação das novas gerações, como uma forma de valorizar o aporte que a escola poderia emprestar à construção da nova sociedade” (KRUPSKAIA, 1969 *apud* MACHADO, 2020, p. 09).

Sobre politecnicidade como superação dicotômica, entendemos

O domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, compondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de

formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma articulação do conhecimento, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUENZER, 2005, p. 86).

Assim, na visão de Kuenzer (2005), além da união do EM e da EP, que seria a parte geral da prática, esta deve ocorrer com criatividade, a partir de novos pensamentos e alternativas criadas pelo educando, de forma a apresentar novas maneiras de se fazer e promovendo uma nova autonomia sobre a técnica, em que a articulação do conhecimento entre a teoria e a técnica venham de forma única para constituir uma formação humana integral.

Também corroborando essa ideia de politecnicidade, Ciavatta (2005, p. 85) realça que, “em outros termos, significa que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida”, de modo a fazer parte intrínseca da formação humana.

Assim, percebemos a grande importância de não apenas unir dois tipos de formação (EM e EP) ou simplesmente fornecer as bases de formação para ambas, de forma separada. É necessário que ambas caminhem juntas, intrinsecamente, como uma só, segundo o conceito de Gramsci, sem separações ou limites, de forma que possa se estabelecer como uma formação humana integral de educação para todos, sem distinção.

Dessa forma, compreendemos que o sujeito que tem essa formação humana integral se anexará definitivamente como membro da sociedade, constituindo-se como elemento transformador no processo evolutivo da história de sua cidade, não só dando sentido, mas também fazendo sentido em sua produção e reprodução no mundo do trabalho.

De acordo com Moura, Oliveira e Ramos (2007), o documento oficial do Ministério da Educação: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), no subcapítulo 3.5 do capítulo três, “A Relação parte-totalidade na proposta curricular”, discute as bases de como se dará a formação integrada, relacionando as partes à totalidade.

Essa relação “parte-totalidade”, no documento oficial, prevê que, independentemente de a relação ser de um fato ou um conjunto de fatos, a realidade deve ser encarada em sua plenitude e relacionada com todos os macrocampos que estão presentes no debate ou nas práticas de ensino interdisciplinares e se relacionam com o debate ou o ensinamento. Logo, que a real situação seja abordada de forma isolada e conectada com tudo que envolva o processo de formação em questão. Só assim as questões dicotômicas ou não relacionadas vão poder se tornar amplas e significativas para o entendimento.

Em face ao documento do MEC, já citado anteriormente, a Educação Profissional cita situações de explicações de assuntos científicos que já foram superados na história há muitos séculos. No entanto, apesar desse atraso, deve-se realmente valorizar a contemporaneidade, já que esta será o ponto de partida do educando, pois seu entendimento de hoje se baseará no processo histórico vivido por esse assunto ao longo do tempo. Poderíamos citar também uma força maior da natureza humana, já que só contrariamos o processo natural de estudo e produção das coisas quando somos motivados a reinventar novas formas de fazer a partir de uma causa natural¹⁰, de modo que só assim somos obrigados a desenvolver um novo processo de estudo ou produção ainda não inventado ou discutido anteriormente. Fica aprovado, também, no referido documento, a nossa grande capacidade de raciocínio e de incumbência de nos reinventarmos diante do caos científico ou processual em termos do modo de produção. Mas a motivação é sempre a perda de um método antigo e a necessidade plena de descobrir novos modos de se fazer.

Isso mostra que o conhecimento sobre certo fato pode sofrer modificações na escala do tempo e teremos sempre a capacidade de aproximarmos novas respostas ou meios de solução, como podemos verificar, por exemplo, no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, em que esses problemas

Podem ser aqueles que advêm da área profissional para a qual se preparam os estudantes. Mesmo que os processos de produção dessas áreas se constituam em partes da realidade mais completa, é possível estudá-los em múltiplas dimensões, de forma que, para compreendê-los, torna-se necessário recorrer a conhecimentos que explicam outros fenômenos que tenham o mesmo fundamento. Portanto, a partir de questões específicas pode-se necessitar de conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão (BRASIL, 2007, p. 51).

Assim, validamos os conceitos iniciais de educação omnilateral e politecnia, já discutidos, e podemos expressar a relação entre a parte e a totalidade, respeitando o conhecimento adquirido e o conhecimento em mudança histórica.

Para aprofundarmos nossa compreensão, discutiremos como se configura essa educação omnilateral e a politecnia na formação humana integral, na perspectiva de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), Moura (2005), Araújo (2019) e Kosik (1978), que partem do conceito de formação integrada dos indivíduos para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Para iniciarmos a discussão, é importante compreendermos o conceito de trabalho como atividade de intervenção humana em uma determinada ação controlada e repleta de

¹⁰ Motivo de força maior ou motivo fortuito.

significações sociais. Essas significações traduzem um sentido do homem na sociedade, de forma a contribuir com a interação de todos os seres em equilíbrio social.

É fundamental entender o problema, em que a predominância do capitalismo como forma econômica insere no trabalho do homem um novo sentido para a força de trabalho, no qual o lucro e a apropriação de riquezas e vantagens se consolidam socialmente, gerando uma grande divisão do trabalho e novos níveis sociais em uma sociedade. Essa divisão, no capitalismo, gera desigualdades¹¹ e desequilíbrios e retração das riquezas para uma pequena minoria da sociedade (ARAÚJO, 2019).

Ainda de acordo com Araújo (2019), a divisão social do trabalho é uma atividade na qual o trabalhador vai executar suas atividades de forma a utilizar sua capacidade braçal na predominância de uso de sua força física em todas as atividades que se façam necessárias para a sua função laboral. Associada a essa atividade física de forma indissociável, a atividade intelectual deverá estar em conexão com todos os passos da atividade física, de modo que a atividade laboral física e a intelectual deverão estar inseridas em todas as partes da linha de produção.

Dessa maneira, compreendemos que a atividade intelectual deverá ser individual, por parte de cada trabalhador, e, ao mesmo tempo, conjunta, por meio de momentos reflexivos para aprimoramento e direcionamento de todo o desenvolvimento do trabalho, de forma que todos os membros da atividade laboral compreendam o andamento intelectual reflexivo laboral e do grupo na *práxis*.

É importante destacar que, na formação integrada, propõe-se a superação da separação entre as atividades laborais e intelectuais, como mecanismo de um novo direcionamento para flexibilização total dos meios de produção, em que seus agentes colaboradores compreendam a linha de produção no âmbito da totalidade que comporta todas as partes do processo, como modelo avançado de controle total de suas atividades (ARAÚJO, 2019).

Para Araújo (2019), trata-se de uma formação humana que atenda a todos os níveis de trabalhadores (adolescentes, jovens e adultos), sem discriminação de idade limite de trabalho, obedecendo à Constituição Federal de 1988. As interações entre esses níveis de idade deverão ocorrer de forma que tanto os mais velhos possam compartilhar suas experiências com os adolescentes, como, ao mesmo tempo, possam aprender novas formas de pensar sobre a execução da mesma atividade. Desse modo, os jovens terão a oportunidade de, com os mais

¹¹ Sugestão de leitura de ARAUJO, R.M. de Lima. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

velhos (larga experiência) e com os adolescentes (pouca experiência), se avaliarem quanto à experiência já adquirida ao longo de sua jornada de trabalho, possibilitando assim um ambiente riquíssimo de troca de informações sobre uma formação completa.

Logo, essa formação possibilita uma leitura total do mundo em conexão com a atividade laboral e com as necessidades humanas, considerando o interesse social ali representado pelo trabalho, e adota um ambiente de cidadania em que todos os envolvidos (natureza, empresa, trabalhadores e sociedade) estejam pleiteando relações sociais altamente preocupadas com o avanço e o crescimento de uma relação colaborativa, em que o interesse mercadológico esteja alinhado com o interesse social, de forma a homogeneizar os fenômenos envolvidos.

Essa relação fenomenológica¹², de acordo com Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), pressupõe que é possível existir uma sociedade simplificada no conhecimento mútuo e pleno, com a difusão dessas especificidades do meio de produção por todos que façam parte, direta ou indiretamente, da linha de produção e de seus mecanismos adjacentes associados.

Ramos (2005, p. 106-127) “pontua dois pressupostos para a compreensão da formação humana, e que esses pressupostos estão relacionados a todos os seres humanos vigentes na cadeia produtiva na qual é inserida” e, ao longo do tempo, sofrem alterações sociais viabilizadas por acomodações sociais (capitalistas), de modo que o interesse de uma pequena minoria detentora do poder e da hegemonia possa controlá-los.

O primeiro pressuposto parte de que somos **seres histórico-sociais** e, como tais, os acontecimentos do passado passam a direcionar e orientar as ações do presente. E aí está o problema: devido ao tipo de história social que ocorreu no Brasil desde a chegada de Portugal, o país se caracteriza como uma sociedade escravocrata, dualista quanto à educação e dicotômica na relação do trabalho. E o próprio desenvolvimento histórico mostra que as regras são ditadas por quem detém o poder e tira seu proveito para privilegiar, no caso do Brasil, um pequeno grupo que controla os interesses do grande capital (RAMOS, 2005 grifo nosso).

Ainda segundo a autora, o maior controle desse pressuposto, exercido pela classe dirigente, é a retenção das necessidades subjetivas e sociais de quem poderia produzir conhecimento de forma única¹³ ou integral¹⁴. Devido aos acontecimentos de nossa história, os dirigentes se apoderam do poder da nova hegemonia, ao invés de nortear um novo horizonte por meio do qual tracem novos caminhos históricos de luta popular e de novo controle para as

¹² Referência ao texto FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85), em que fenômeno está integradamente relacionado às relações subjacentes na formação humana junto ao sentido e à compreensão das relações sociais.

¹³ Referência a Gramsci em seu conceito de escola única.

¹⁴ Objeto defendido na seção que está no capítulo 3.

grandes massas, diminuindo assim as desigualdades sociais, que fragilizam e massacram mais ainda a luta popular e condicionam a grande massa da população, desprovida de conhecimento e de acesso a melhores condições de vida e serviços, a se submeter às subsunções¹⁵ do mercado de trabalho.

Assim, para Ramos (2005), o trabalho é a mediação ontológica e histórica do homem na produção do conhecimento e na melhoria de sua vida e, conseqüentemente, na vida social. Dessa forma, deve melhorar a vida do próprio homem e das outras pessoas que o rodeiam, a partir do entendimento de que os homens devem trabalhar em conjunto e individualmente em prol de sua família, o que, indiretamente, contribuirá para todas as outras famílias que estão ao redor, vivendo em sociedade, de modo que todos possam conviver de forma mútua e contribuir para o crescimento social.

Já o segundo pressuposto é a **totalidade**, segundo o qual a ideia de unidade se relaciona com todos, e todos se relacionam um a um. Esse pressuposto refere-se às múltiplas dimensões de um mesmo processo de formação humana, mensurando a relevância de uma aptidão em relação a todas as outras aptidões, transitando entre o campo das questões materiais e abstratas que envolvem todo o processo formativo. No campo das questões materiais, temos as relações entre si da matéria e entre a matéria e a natureza (ar, terra, água e fogo). No campo abstrato, são as relações pessoais, sociais e psicológicas que participam no âmbito de seu campo, mas interagindo também entre si. Dessa forma, os campos materiais e abstratos estão totalmente conectados como se fossem apenas uma máquina, trabalhando em prol da prosperidade da formação humana (RAMOS, 2005, grifo nosso).

Uma vez relacionados esses campos de forma indissociável e dialética, podemos dizer que esse processo formativo humano pressupõe a totalidade e, logicamente, passa a ser uma formação humana integral, em que os dois pressupostos (seres históricos sociais e totalidade) se contemplam mutuamente.

Esse foi o método utilizado, que partiu do concreto empírico, que foi analisado e estudado em grupo; passou para a realidade manifestada, que foi a conclusão das ações a serem realizadas; chegando à realidade concreta, que é o produto final, resultado único de múltiplas relações paralelas na empiria inicial (KOSIK, 1978).

É importante perceber que o princípio de ordem epistemológica é o conhecimento que parte do concreto empírico até a realidade concreta. E que esse princípio se encaixa perfeitamente para vários processos formativos e de produção, já que os indivíduos formados

¹⁵ Referência a Ricardo Antunes e Giovanni Alves no artigo As mutações no mundo do trabalho: na era da mundialização do capital, 2004.

de modo integral podem ser agentes integrantes do processo e conhecedores da totalidade que os cerca (KOSIK, 1978).

O estudo do sentido da natureza filosófica pertinente à concepção de formação humana tem como base a epistemologia, em que a integração das dimensões filosóficas pode ser enaltecida, em uma formação omnilateral dos sujeitos, já definida, no início desta subseção, pelos teóricos clássicos da área das ciências sociais, como Marx (1982) e Gramsci (2010), segundo os quais o trabalho, a ciência e a cultura caracterizam a natureza filosófica do ser.

O trabalho é a realização humana para dignificação das práticas econômicas e das relações de sobrevivência, subsistência e venda de força física ou mental. Com ele, a natureza filosófica se apresenta, ao longo da história, como atividade de extrema necessidade. Desde os primeiros humanos, no tempo das cavernas, o homem trabalhava para ele e para sua família, como moeda de troca e de forma escrava. Eram nômades e a relação do trabalho implicava diretamente em sua sobrevivência e na exploração dos recursos da natureza. Nos tempos pré-modernos, os homens que detinham o dinheiro compravam a força de trabalho dos que não o possuíam e estes eram submetidos a vender sua força de trabalho como única forma de subsistência humana. No tempo atual, a relação do trabalho com o homem não mudou muito, apenas se adequou à globalização e à era da informação, sem falar na opção de vender sua força de trabalho para o governo (funcionário público), o que não deixa de ser uma venda de atividade física ou intelectual na categoria trabalho. (MOURA, 2016).

A ciência é uma palavra que deriva do latim “*scientia*”, que, traduzida, significa conhecimento. Esse conhecimento pauta-se no método científico, mediante o qual pesquisadores, partindo de fatos do dia a dia, observações regulares e fenômenos desconhecidos, passam a observá-los de forma mais completa. Essa ciência é o avanço de forças produtivas realizadas por homens bem qualificados intelectualmente, com a função privada ou social de propiciar melhorias de vida ou aliviar os custos de uma linha de produção, bem como de descobrir novas técnicas de se obter mais lucro com gastos cada vez menores (MOURA, 2007).

Ainda conforme o autor, a cultura é qualquer expressão humana de valores éticos e estéticos da conduta de uma sociedade, com um significado retificado pelo seu produtor. A historicidade da evolução humana mostra que a cultura avança proporcionalmente ao avanço da civilização humana e tecnológica e transcende as relações do mundo em experiências que vão do real ao abstrato, com uma carga ínfima de sentido e regularidade dentro dos fatos e dos acontecimentos. Sendo assim, a cultura é algo presente da humanidade e uma forma de manifestação.

3.2 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta subseção, discutiremos a compreensão da formação humana integral desenvolvida no Ensino Médio integrado à Educação Profissional e implementado a partir da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2016), que define a Educação Profissional conforme os seguintes artigos:

Art. 36-B. A Educação Profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o Ensino Médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Parágrafo único. A Educação Profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A Educação Profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

2 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

18

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Percebemos que a Educação Básica e a Educação Profissional são um direito e constituem requisitos fundamentais para todas as dimensões da vida. Assim, a compreensão de sua forma integrada traz uma dinâmica coerente com o que Frigotto (2001) e Moura (2008) enfatizam, qual seja a formação integrando a escola de Educação Básica com a profissional,

possibilitando construir nos alunos uma consciência crítica, um conhecimento global do mundo do trabalho, bem como de cidadania e de democracia.

É caracterizada, assim, a EPTNM, no âmbito das políticas públicas, como uma das possibilidades de desenvolvimento do Ensino Médio dentro da Educação Básica e não como modalidade de ensino, como cita o Capítulo III – Da Educação Profissional e tecnológica da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2016). Trata-se da integração entre EM e EPT como função social, que gera possibilidade de mudança no pensamento em prol da transformação do ser, em perfeita harmonia com a transformação da sociedade.

Segundo Araújo (2014, p. 71), essa formação integrada tem a função de “assegurar a qualificação ampla e duradoura dos trabalhadores”, partindo do pressuposto de que o ensino integrado abarca um conjunto de estratégias mediadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, que podem abranger várias possibilidades de arranjos pedagógicos no ensino para o exercício da liberdade da aprendizagem. Lembrando que a integração do ensino tem uma função social relacionada à história da escola, a qual vai ser implantada ou criada desde a raiz, possibilitando as condições concretas de realização material para se criar um verdadeiro ambiente integrador dos ensinos que permita verdadeira transformação social.

Ainda de acordo com o autor, não existe uma fórmula fixa ou engessada de se aplicar o ensino integrado, mas vasta gama de possibilidades criativas, que podem flexibilizar-se em formas de organização eficientes para conduzir os projetos educacionais integradores da escola em uma comunidade local e em um contexto social repleto das peculiaridades específicas de uma devida região ou localidade.

Esse tipo de Ensino Médio integrado busca, assim, romper com o currículo escolar tradicional, como enfatizado por Lago (2020), que entende o currículo integrado como uma contraposição ao currículo escolar tradicional. Assim, o currículo integrado centra-se nos interesses e nas necessidades dos alunos e na relevância social do conhecimento.

Nesse sentido, Ramos (2008, não paginado) destaca que essa proposta de ensino apresenta um currículo integrado, de modo que vise refletir interdisciplinarmente para se ter uma compreensão global do conhecimento. Portanto, a integração “ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares”. Nessa lógica, envolve uma formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, discutida na subseção anterior, bem como define as finalidades da educação escolar para atender às necessidades de uma formação humana. A autora ainda defende que as aprendizagens escolares devem promover a compreensão da realidade e estimular a transformação desta. Silva e Moreira

(2005 *apud* Araújo, 2014, p. 72) corrobora esse pensamento quando enfatiza que esse ensino baseado em um currículo integrado

Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada. Portanto, é considerado um conjunto de ações políticas, determinadas social e historicamente.

Trata-se de uma junção, dentro da mesma conjuntura escolar – com projeto pedagógico, projeto didático, projeto político e currículo – em que os benefícios do EM, com a oferta do ensino propedêutico, são integrados ao EPTNM, com benefícios ao labor dos educandos e à responsabilidade de um ser social com suas múltiplas visões do ambiente que o cerca e assumindo a totalidade do trabalho como princípio educativo e um meio de alcançar emancipação social. Essa integração visa preparar verdadeiramente o aluno para ser o autor de sua própria história, preparando-o para o trabalho, para o agir respeitando a natureza, para a função ético-política e para refletir sobre sua realidade.

Ramos (2008, não paginado) entende que essa proposta visa integrar

A formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo. Desse princípio, que se torna eixo epistemológico e ético-político de organização curricular, decorrem os outros dois eixos do ‘currículo integrado’, a saber: a ciência e a cultura. O trabalho é o princípio educativo no sentido ontológico, pelo qual ele é compreendido como práxis humana e a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens.

Ainda de acordo com a autora, “esse processo formativo proporciona a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2008, não paginado).

Seguindo essa compreensão, Araújo (2017, p. 73) discorre sobre a integração quanto à formação dos alunos, enfatizando que,

Sob a perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizam o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir

autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social.

Destaca-se nessa citação a formação do que será aprendido no EMI não pelo simples olhar de um conteúdo ou ensinamento formativo, mas pela sua perspectiva no projeto de Ensino Médio integrado, que requer superação no âmbito social, na transcendência de suas múltiplas capacidades como cidadão e como ser capaz de mudar ou alterar sua realidade, sem que, para isso, venha alterar de forma negativa ou prejudicial o curso natural das coisas a sua volta.

Podemos compreender que a proposta do currículo integrado envolve os seguintes princípios: o trabalho como princípio educativo; a relação entre formação geral, técnica e política – nessa lógica, destaca-se a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica como conhecimentos necessários para a vida em sociedade; a contextualização da realidade social; a articulação dos conteúdos numa perspectiva interdisciplinar; e a formação tecnológica – enfatizada pela necessidade de atender às demandas imediatas e pontuais das mudanças no mundo do trabalho e na vida social.

Nesse sentido, Araújo (2014, p. 74) chama a atenção para a contextualização proporcionada por essa integração, destacando

[...] a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais.
 [...] Interdisciplinaridade, compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade
 [...] Teleologia, elemento que diferencia a práxis marxista da filosofia pragmática que busca vincular os processos formativos com demandas imediatas e pontuais [...]"

Assim, conforme o autor, ocorre uma relação íntima entre os conteúdos formativos promovidos pela ciência e a realidade social, possibilitando aos alunos, por meio dos procedimentos metodológicos, fazer uma análise crítica de sua realidade. Essa múltipla capacidade educacional, agora integrada de forma a tornar o cidadão mais reflexivo, é bem caracterizado por Saviani (2000, p. 54) quando define o que é educação:

Educação é um tema complexo, todos reconhecem. Contudo, a complexidade não deve ser considerada como um obstáculo intransponível, mas como um desafio que nos cumpre enfrentar. Como educadores – se o quisermos ser, em sentido autêntico – não nos cabe capitular perante o caráter complexo da educação, justificando, por assim, todas as dificuldades. Ao decidirmos nos dedicar à educação, assumimos – por este ato e com ele – a complexidade que lhe é inerente. O fato de estarmos conscientes disso é condição necessária para o desenvolvimento das atividades decorrentes da nossa escolha. Mas não é, em si, suficiente para nos permitir enfrentar adequadamente o problema. Com efeito, se a não percepção da realidade pode levar a soluções simplistas, o seu

reconhecimento poderá se converter numa explicação para a ausência ou insuficiência de soluções. Cumpre, pois, efetuar uma reflexão sobre o problema para se verificar até onde vai o simplismo, o pretexto e a complexidade real.

Desse modo, o autor aponta o caminho a partir de uma situação real, material e concreta, de forma que a garantia do que desejamos alterar será provinda das percepções observadas dentro dos elementos contraditórios¹⁶, socialmente debatidos nessa integração. Obviamente, o educando e o educador se inserem como sujeitos permanentes desse conflito e atuam no interior dessa contradição como agentes ativos da mudança social criada por eles.

Sobre essa transformação social que vai ser verificada pela integração do EM e EP no próprio ambiente escolar, Saviani (1998, p. 42) afirma:

Não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar, a educação precisa ser transformada. Mas, eu não posso também transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, de todos os aspectos.

Percebemos, então, que essa transformação social só será possível no ambiente escolar, compreendendo-se a realidade em sua volta a partir de suas próprias contradições. A mudança será feita por nós a partir do ambiente conflitante e da realidade indesejada, aceitando e conhecendo as múltiplas realidades e aprimorando-se nelas como seres sociais que mudarão essa realidade.

Uma outra vertente da mesma ideia é referida por Kosik (1978), que fundamenta o desejo fundamental de se utilizarem as situações cotidianas para solucionar as tribulações e para elucidar suas dificuldades imediatas:

No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo ‘em situação’ cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. [...]. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las (KOSIK, 1978, p. 10 grifo do autor).

Para Kosik (1978), apesar das relações e dos meios pelos quais as coisas se apresentam e se configuram, será dentro da própria realidade vivida e ambígua que se processará a produção de sua existência.

¹⁶ Contraditórios dentro do conceito defendido por Marx, na essência da dialética marxista.

Percebemos que, conceitualmente, os autores propõem opiniões que giram em torno de um bem maior, que é a convivência e a superação das ambiguidades que o meio social nos impõe por diversas situações, sejam elas psicológicas, ideológicas ou mercadológicas, mas que giram dentro da sociedade. Rummert (2014, 2014, p.15) reforça a discussão, ao esclarecer que,

No que toca à educação de jovens e adultos trabalhadores, portanto, uma primeira tarefa que se coloca para a escola é dialogar, de forma rica com os discentes-trabalhadores, visando a estabelecer conexões entre seus saberes cotidianos advindos da práxis e os conhecimentos científicos, em sua forma escolar contribuindo para a superação das interpretações da realidade que explicam a vida de modo ingênuo, caótico e/ou desordenado do senso comum.

Ora, é na escola que a realidade exposta é questionada quanto às suas implicidades, por meio do conhecimento de todas as conexões advindas de longos debates e questionamentos sobre a realidade exposta, surgindo a necessidade de transformação atitudinal do ser para superar tal realidade. Isso também ocorre de forma histórica, já que precisamos avaliar os acontecimentos do passado como estudo histórico das ações humanas ao longo do tempo. Podemos, assim, de forma concreta, optar por mudanças mais coerentes em nossas próprias ações e atitudes no exercício da cidadania. Kuenzer (2000, p. 83) expõe bem esse processo de conhecimento quando cita que

O conhecimento se move do conhecido para o desconhecido, do imediato para o mediato, de uma visão confusa para o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade que, ultrapassando a aparência, permitirá ao aluno-trabalhador ver suas conexões, relações internas, dimensões estruturais e formas de funcionamento, no sentido de aproximação da verdade, que nunca é absoluta e, portanto, sempre passível de discussão. Para conhecer, é preciso realizar uma cisão do todo, isolando temporariamente os fatos; esse processo só ganha sentido enquanto momento que antecede a reunificação do todo, a partir de uma compreensão mais ampliada entre parte e totalidade.

Conforme a citação, compreendemos definitivamente que o conhecimento dos fatos se faz pela dialética mesmo, forma conflitante e aceitável ao mesmo tempo, até que uma nova informação seja processada sobre o assunto já conhecido. Logo, são as intencionalidades humanas que dão significados e novos rumos a esses fatos aparentemente conhecidos, restando assim um olhar crítico e atento à totalidade dos fatos, pois um simples desconectar da realidade assistida pode levar a novos direcionamentos e entendimentos dentro de uma nova conjuntura social, que se modifica novamente pela ação humana.

Dessa forma, essa proposta de ensino busca organizar o conhecimento como sistema de relações de uma totalidade concreta, de modo que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem visa explicar e/ou compreender o mundo ao seu redor, permitindo, portanto,

refletir e promover soluções para que as mudanças aconteçam. Entretanto, é importante enfatizar que, no contexto de educação no século XXI, existe outra concepção sobre Educação Básica e Educação Profissional, que discutiremos a seguir.

3.3 O PARADOXO DAS DIRETRIZES ORIENTADORAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta subseção, abordaremos os riscos da lógica do mercado inseridos como princípios educacionais, vistos sob os princípios do capitalismo, para atenderem aos interesses do grande capital na formação educacional dos jovens e adultos brasileiros. Faremos isso a partir dos referenciais: Mészáros (2005), Arroyo (2002), Araújo (2014; 2017), Ramos (2008), Moura (2008; 2013), Kuenzer (2007; 2011; 2020) entre outros, que criam uma perspectiva crítica quanto a esses riscos de que é acometida a educação brasileira.

Entendemos a educação como um direito fundamental, conforme destacado pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, que determina o direito universal à educação, sendo, portanto, dever do Estado garantir o total acesso à prestação dos serviços educacionais e promover instrução para o exercício pleno da cidadania para a população e em específico para os jovens (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, em seu Título II, art. 2º – Dos princípios e fins da educação nacional, frisa bem que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Partimos desse princípio de que a família e o Estado tendem ao desenvolvimento do educando como preparação para o exercício da cidadania e que cabe ao Estado oferecer educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica e racial.

É nesse embate legal que a lógica de mercado se apresenta, como a iniciativa privada, que se presta a oferecer seus serviços a partir de uma concepção de projetos societários do capitalismo, já explicado na primeira seção, em que prevalece a prestação de serviços sob a argumentação de que o Estado tem uma despesa muito grande nessa área educacional e não faz bem-feito o que está na lei.

Para iniciarmos a discussão, é fundamental situarmos a formação humana para o mercado, no contexto da atual flexibilização das formas de trabalho que se estabeleceram após

o período conhecido como taylorismo/fordismo. Esse contexto se caracteriza pela fragmentação e pela simplificação das atividades realizadas pelo trabalhador, visando à otimização dos processos de produção e ao aumento da produtividade e da lucratividade. Para tanto, sua preparação para o trabalho se configura de forma simplificada, que, inclusive, poderia ser executada no próprio ambiente de trabalho, na própria prática, de modo a obter os conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções. Essa percepção é expressa por Kuenzer (2007, p. 1157, grifo da autora):

[...] bastava uma Educação Profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização; não havia, portanto, no trabalho de natureza operacional, necessidade de escolarização ampliada, uma vez que não havia necessidades significativas de trabalho intelectual neste nível. Como o trabalho real não correspondia ao prescrito, os trabalhadores iam desenvolvendo, ao longo da prática laboral, com ou sem Educação Profissional, um conjunto de saberes assistemáticos, sem sustentação teórica, subjetivos e não passíveis de transferência, que lhes permitiam resolver, à sua maneira, os problemas que iam aparecendo, “na prática”. Daí a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, que caracterizaram a Educação Profissional de caráter operacional, na acumulação rígida.

O que podemos perceber é que, nesse contexto, ocorre uma separação, na distribuição do conhecimento, entre atividades intelectuais e manuais. Dessa forma, aos que iriam realizar e executar os serviços, caberia o conhecimento operacional. Logo, precisariam do mínimo de conhecimento necessário para a execução das tarefas. Já os conhecimentos mais amplos e complexos acerca dos processos produtivos ficariam direcionados àqueles que se dedicariam a funções de dirigentes. Dessa forma, percebemos a privatização do conhecimento por uma minoria detentora dos meios de produção, como destacado por Saviani (2003, p. 138):

O conhecimento relativo ao conjunto passa a ser propriedade privada dos donos dos meios de produção, ou dos seus representantes, aqueles trabalhadores intelectuais que representam os donos dos processos produtivos. Eles têm o domínio da concepção do processo e a compreensão do conjunto.

Esse processo de organização do conhecimento é negado à classe trabalhadora, provocando alguns mecanismos que expressam revoltas pelo fato de os trabalhadores não terem acesso aos elementos que possibilitam sua compreensão, qual seja a educação em sua forma ampla. Segundo Kuenzer (2007, p. 30), “a posse do conhecimento sobre o trabalho passa a funcionar como força a favor do capital, [...]; o operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas”. Essa

relação configurada entre trabalho e trabalhador, no sistema de produção capitalista, é a fonte ideológica que alimenta a formação profissional dos trabalhadores, para garantir a manutenção do monopólio do conhecimento a uma minoria e de uma condição servil e exploratória a toda a classe trabalhadora.

Nesse contexto, essa compreensão fortalece a dualidade educacional, deixando claro o tipo de educação destinada aos trabalhadores. Quanto a isso, Moura (2013, p. 147) enfatiza que

[...] o modo de produção capitalista tem como alimento vital a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, com a valorização do primeiro, em detrimento do segundo, por meio da divisão social e técnica do trabalho que, dessa forma, viabiliza a reprodução ampliada do capital.

As considerações de Moura corroboram as nossas análises sobre essa formação humana investigada nesta subseção, qual seja a que privilegia a formação estritamente necessária ao desenvolvimento de atividades laborais.

Outro ponto percebido nessa lógica é a venda da ideia de que uma formação aligeirada é garantia de empregabilidade, conforme já discutido aqui anteriormente, como o que ocorreu com o programa PRONATEC, implementado em 2011. Essa concepção, decorrente da teoria do capital humano, busca subordinar a função social da educação de forma controlada, de modo a responder às demandas do capital. Assim, a educação se apresenta com um papel estratégico no contexto neoliberal: formar o trabalhador para o processo de produção. Referindo-se à teoria do capital humano, Frigotto (2015, p. 217) destaca que esta

[...] sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

De acordo com o autor, essa concepção falseada de educação nega ao trabalhador uma formação mais ampla, no sentido de formação humana integral, como discutida anteriormente. Essa noção é uma ferramenta alimentada pela lógica neoliberal, que incentiva o indivíduo a ser responsável por seu sucesso, ou fracasso, camuflando as verdadeiras intenções dessa lógica perversa, que exclui do trabalhador a oportunidade de melhores condições de vida. Nessa direção,

Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao

mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita. (FRIGOTTO, 2015, p. 220, grifo do autor).

Esse pensamento traduz, assim, os benefícios do capital por meio dessa lógica, ao desconsiderar a realidade social, uma vez que

[...]os processos de conhecimento nas sociedades cindidas em classes sociais não são neutros e fazem parte da luta de classe. As visões idealistas, racionalistas, empiristas e funcionalistas interessam à classe detentora do capital, pois as concepções de realidade social e os métodos de abordá-la naturalizam a sociedade capitalista e não revelam a sua natureza fundada na exploração e na alienação (FRIGOTTO, 2015, p. 225).

Desse modo, a teoria do capital humano escamoteia todos os fatores que, de alguma forma, interferem na realidade da maioria dos indivíduos que vivem do trabalho e faz com que as pessoas não enxerguem a exploração da qual são vítimas e tenham o entendimento equivocado de que a formação aligeirada garantirá correção das distorções causadas pelas diferenças sociais. Reforça também o pressuposto da educação para o mercado de trabalho.

Para Frigotto (2015), a teoria do capital humano impede que a classe trabalhadora se organize coletivamente para lutar na defesa dos direitos sociais, pois reforça a tendência das pessoas de se preocuparem em resolver apenas seus problemas individuais, bem como de perceberem que não estão em condições de igualdade com os demais membros da sociedade em que vivem. Além disso, imputa à educação um papel que ela não tem, distorcendo não apenas sua função, mas também orientando-a aos interesses de reprodução do capital.

Outros autores que debatem sobre esse assunto são Ferretti e Silva (2017), os quais apontam que o Ensino Médio e a Educação Profissional são alvos dessa proposta de atendimento ao mercado. Nesse sentido, o Decreto nº 2.208/1997, do governo de FHC, propôs a separação formal entre ambos, contrariando a educação proposta na Constituição Federal de 1988, de formação politécnica.

Essa lógica foi resgatada na Lei nº 12.513/2011, no governo da então Presidenta Dilma Rousseff e, mais recentemente, com a Lei nº 13.414/2017, no governo do Presidente Michel Temer. Ainda de acordo com os autores, o período recente, representado pós-golpe parlamentar no governo Temer, retorna “ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

A fala dos autores nos remete ao contexto de uma formação que atende aos interesses do capital, uma vez que “[...] ao capital interessa a reprodução sem grandes alterações da ordem

social vigente, em busca da perpetuação das relações capitalistas [...]” (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 117). Assim, esse aspecto formativo da classe hegemonicamente dominante historicamente vem negando aos trabalhadores, a quem “[...] interessa a superação histórica dessas relações [...]”, o acesso aos elementos e condições imperativas à compreensão das contradições existentes nas relações a que estão submetidos no âmbito de capital e trabalho, para influenciarem de forma coletiva na superação da sociedade ou do *status* que conseguirem superar.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, traz, em seu art. 13, que o Ensino Médio terá a continuidade da implementação das escolas de tempo integral, como cita o artigo: “Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017).

Entretanto, a Reforma do Ensino Médio promovida por essa Lei não condiz com o que compreendemos, na seção anterior, sobre o conceito de formação integral. E ainda aponta outro problema para a sua execução, relacionado à obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e de matemática, o que consideramos requerer profissionais licenciados. Observamos aí uma flexibilização tanto do conhecimento quanto da contratação de professores, já que a exigência da formação específica na docência é desconsiderada, com a indicação de profissionais com notório saber para atuarem no Ensino Médio.

Garcia e Czernisz (2017) chamam a atenção para o fato de que a formação do professor é fundamental para a atuação docente e para a mediação pedagógica no que diz respeito ao trabalho com o currículo, ao projeto político pedagógico, ao planejamento e à avaliação, bem como para a própria relação entre professor e aluno, que exige conhecimentos sobre a peculiaridade do desenvolvimento da aprendizagem humana. Cumpre ainda ressaltar que a formação integral prevista nessa legislação atende aos requisitos de mercado. É integral na perspectiva da lógica do mercado, porque possibilitará um tipo de educação que pode preparar o trabalhador necessário à realidade competitiva.

Outro ponto que enfatizamos nesse tipo de formação é a transferência de dinheiro público para a iniciativa privada, como já discutido, em que se resgata o modelo expansionista de gestão público-privado, como desenvolvido pelo Pronatec. Percebemos, assim, o repasse de recursos públicos para a esfera privada, apropriando-se da própria LDB nº 9.394/1996, em seu Título II, art. 3, no qual se prevê que o ensino será ministrado com base em princípios, e no princípio V, que define a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, o que lhe dá respaldo legal suficiente para corresponsabilidade de ministração de ensino (BRASIL, 1996).

Essas são as bases legais pelas quais a iniciativa privada, e logicamente o interesse mercadológico (do capitalismo), legaliza-se para não ser mais um simples ato de complementaridade de ações educativas de forma saudável, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mas como forma de direcionar os ideais do mercado de trabalho, que necessita de força de trabalho qualificada para atuar como operários de força física e não intelectual, ou com as duas, de preferência. Tira-se, então, do trabalhador a oportunidade de acesso à totalidade do conhecimento daquilo a que aplica sua força de trabalho.

Mészáros (2005, p. 45) aponta que essa educação capitalista

[...] tem, em essência, servido a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e a transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Portanto, também no âmbito educacional as soluções não podem ser formais ou meramente pedagógicas; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Percebemos que Mészáros (2005) remete a uma organicidade educacional incrustada nos projetos educacionais capitalistas, que vão além de seus interesses sociais, visto que eles são as forças hegemônicas¹⁷ no poder e devem suprir suas necessidades comerciais e legitimar suas ações. Fica bem claro que a forma econômica e política que o Brasil vem assumindo nesse início da segunda década dos anos 2000 demonstra a retomada de uma política antiga e já conhecida dos brasileiros e novamente evidencia seus interesses e deixa suas marcas, características do capitalismo.

A educação, como mecanismo principal de instrução e orientação para o futuro da nação, tem seu papel primordial nessa retomada de poder político pelos governantes, quando se retomam os interesses do mercado em relação aos jovens que estão em formação na Educação Básica e poderão suprir os postos de trabalho a partir de uma perspectiva braçal e com o mínimo de trato intelectual possível. É assim que o capitalismo enxerga a função primordial da escola, amplia a desigualdade social e intensifica mais ainda a dualidade estrutural de nosso país.

Arroyo (2002), em sua obra, deixa bem clara sua visão quanto aos interesses da classe dominante (hegemônica) em controlar a formação dos trabalhadores brasileiros em torno de uma estratégia, que já tem bastante história, que lhes permita a instrução controlada de seus

¹⁷ Os conceitos de hegemonia e contra hegemonia (GRAMSCI, 1989) são temas centrais do seu pensamento e utilizados pelo autor para desenvolver ideias e estudos da relação do Estado com as forças operárias e educacionais de uma sociedade, levando em conta que a sociedade é um conjunto organicamente constituído de senso e consenso, que se estabelece da disputa econômica, política e social que a constitui.

conhecimentos, visto que essa classe trabalhadora pode ser impedida de ter consciência de classe para vir a se revoltar, visto que

A burguesia de formação nega-se os saberes elaborados pelos trabalhadores no interior de seus processos de trabalho, pois estes implicam em criar condições para que esses sujeitos se fortaleçam enquanto classe, podendo prejudicá-los os interesses (ARROYO, 2002, p. 76).

Como destacado nas palavras de Arroyo, para a burguesia, não interessa promover uma educação que permita aos trabalhadores compreenderem as engrenagens de suas amarras, para que não consigam se revoltar e muito menos transformar essa realidade.

Nesse sentido, Araújo (2019) enfatiza que as mudanças curriculares propostas pela Reforma do Ensino Médio, implementadas pela Lei nº 13.414/2017, só poderiam ser enfrentadas sem a fragmentação de conhecimento e fora da lógica voltada a atender às necessidades do mercado. Ainda de acordo com o autor, essas mudanças enfatizam o papel das escolas públicas da rede estadual, o de preparar a classe trabalhadora para atividades laborais simples.

Compreendemos que as escolas não têm condições para garantir o básico, como destacado por Moura, Lima Filho e Silva (2015), pois falta infraestrutura que garanta o funcionamento correto das escolas públicas, conforme destacam:

Ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática de esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreira e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 119).

Desse modo, as escolas da rede estadual possuem problemas estruturais, falta de professores, falta de infraestrutura digna para a materialização da qualidade do ensino. Ou seja, a formação oferecida para os jovens da classe trabalhadora serve para atender aos interesses do capital. E a Lei nº 13.414/2017 vem para garantir não apenas a manutenção desse sucateamento e barateamento do investimento em educação para as grandes massas, fruto desse modelo educacional neoliberal vigente em países capitalistas, mas também fragmenta e fragiliza a educação destinada à classe trabalhadora, enquanto a elite continua com seu acesso a uma educação completa. Esse fato fortalece cada vez mais a dualidade educacional ao invés de combater a diferença de oportunidade de uma educação igualitária, laica e de qualidade para todos.

Segundo Araújo (2014, p. 167), essa negação quanto ao direito de classe dos trabalhadores como série histórica brasileira gera,

Para a classe trabalhadora a desqualificação dos seus saberes, de suas práxis produtivas, leva à sua negação enquanto classe, a uma desmobilização política desenvolvida pelo capital como impeditivo para a materialização de outra realidade hegemônica, desta feita sob os interesses dos trabalhadores, voltada para a socialização da riqueza, aí incluídos os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens.

O autor ainda destaca que esse pensamento se fundamenta no princípio de que ocorre, nesse processo, um permanente movimento social que produz um conjunto de práticas e concepções “que questiona e desafia as práticas e concepções hegemônicas” (ARROYO, 2002, *apud* ARAUJO, 2014, p. 167). Pressupõe-se assim que existe um projeto educativo da classe trabalhadora e que se pode naturalizar como uma nova classe intelectual orgânica¹⁸, que delinea seus sujeitos segundo um perfil aceitável de convivência e de sociabilidade escolhido pelo próprio trabalhador.

¹⁸ Corroborando as leituras de Semerano (2006) e Gramsci (1989), que se utilizam dos conceitos de intelectual orgânico e hegemonia, respectivamente.

4 AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE NO SÉCULO XXI

Nesta seção, propomo-nos compreender as relações existentes entre o Ensino Médio e a Educação Profissional na rede estadual de educação no Estado do Rio Grande do Norte no século XXI. Para isso, ela está estruturada em duas subseções: a primeira, intitulada “As políticas educacionais de Ensino Médio e de Educação Profissional”, na qual abordaremos como se deram as políticas educacionais públicas na dimensão estadual e nas modalidades de Ensino Médio e Educação Profissional; a segunda, intitulada “Os documentos do Ensino Médio”, resgataremos o documento na Resolução CNE/CEB nº 3¹⁹/2018, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, que discute as diretrizes curriculares para o Ensino Médio integrado.

4.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta subseção, discutiremos o cenário entre o EM e a EP na rede estadual de educação do RN, visto que a educação estadual do RN se planifica a partir das orientações dos documentos normativos da esfera federal. Dessa forma, é importante fazermos uma breve retrospectiva histórica, em que apontamos a relação entre o que preceituam os objetivos nos documentos legais federais e o que se materializa no contexto estadual no RN.

Com a separação entre o EM e a EP pelo Decreto nº 2.208, de 1997, o século XXI se inicia com a separação estrutural entre a última etapa da Educação Básica e a Educação Profissional. Desse modo, o EM ficaria responsável pela formação propedêutica e o prosseguimento nos estudos para o ensino superior, e a EP, pela formação para a qualificação técnica e profissional para o trabalho. Sendo assim, fica planejada e caracterizada a dualidade estrutural que dividiu a escola: a destinada às elites, com acesso ao ensino superior e aos melhores postos de trabalho, e a escola instrumental e técnica para a classe trabalhadora, a fim de reforçar os postos de trabalho das diversas atividades de produção.

De acordo com Dourado (2011), o Rio Grande do Norte, nessas duas últimas décadas, assumiu uma série de políticas e programas formulados pelo governo federal, que tinham o intuito de melhorar o Ensino Médio e a Educação Profissional. Essas ações visavam melhorar

¹⁹ Fonte: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>.

a qualidade do ensino, aumentar o número de matrículas, bem como ampliar a permanência dos alunos, via melhora das condições estruturais das escolas.

Para Silva (2016), as políticas e programas que foram implementados pela SUEM/SEEC do Estado do Rio Grande do Norte foram: Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Ensino Médio Noturno Diferenciado, Projeto Conquista, Projeto de Leitura do Ensino Médio (PROLEM), Espaço do Conhecimento e Fórum de Gestores do Ensino Médio, além de programas como Ensino Médio Integrado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), Programa Brasil Profissionalizado e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A autora ainda aponta que essas políticas estavam ligadas “aos novos projetos governamentais e ao processo de atuação da sociedade civil no campo dessa etapa e modalidade de ensino” (SILVA, 2016, p. 89). Compreendemos que essas ações estão carregadas de “expectativas, avanço e retrocessos no que concerne à expansão da Educação Profissional”.

Dessa maneira, é possível refletir que esses processos de implementação dessas políticas podem acarretar frustrações quanto ao atendimento das expectativas para as mudanças estruturais mais significativas (SANDER, 2011). Essa realidade é mostrada por Silva (2016) quando destaca que as políticas de governo tendem a seguir esse processo, devido a sua descontinuidade.

As mudanças aqui destacadas no RN se iniciam em 2002, quando ocorre a normatização da Educação Profissional estadual por meio da Resolução n° 02, de 19 de julho de 2002 – Conselho Estadual de Educação do RN (CEE/RN), que estabelecia as orientações e normas para a implementação do nível técnico no modo concomitante ou sequencial, integrada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia e tendo como objetivos principais: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, habilitando jovens e adultos com conhecimentos gerais e específicos a fim de aplicá-los em sua vida social e produtiva; formar profissionais de nível médio aptos a aplicar os conhecimentos adquiridos em atividades gerais e específicas; e especializar, atualizar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos científicos e tecnológicos.

Segundo Nascimento (2019, p. 57),

O Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte tinha arraigada na implantação da Educação Profissional, uma concepção economicista, na qual disponibiliza para sociedade apenas uma educação geral, que seja suficientemente ampla para possibilitar o aprofundamento das áreas de conhecimento, de forma a promover uma aprendizagem para o mercado do trabalho (e não ao mundo do trabalho), ou seja, o direcionamento do seu

processo formativo para a qualificação dos trabalhadores apenas para desempenhar papéis simples de ocupações e empregos no mercado de trabalho, e não para formar sujeitos para atuarem numa perspectiva histórico-social no mundo do trabalho.

Caracteriza-se assim uma educação tecnicista para o trabalho e não fazendo parte de uma educação para a vida, tendo o trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, a secretaria de educação do governo de estado criou o Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Freire (CENEP), pelo Decreto n° 16.592, de 18 dezembro de 2002, começando assim a trilhar seus novos passos, com a perspectiva tecnicista.

Em 23 de julho de 2004, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva publicou o Decreto n° 5.154/2004, que revogou o Decreto n° 2.208, vigente desde 1997, e trouxe uma nova possibilidade de integração entre o EM e a EP. A própria legislação abriu um leque maior, oferecendo agora também graduação e pós-graduação.

Novamente a rede estadual de educação do RN se organizou para estruturar o currículo, unindo EM e EPT por meio de cursos técnicos em Natal, Mossoró e Pau dos Ferros, iniciando no ano de 2006. Entretanto, as matrículas foram computadas e efetivadas apenas no ano de 2009 (RIO GRANDE DO NORTE, 2015). Configurou-se, nesse cenário, o adormecimento da oferta das vagas por mais três anos. Esse prejuízo decorreu da falta de incentivos e de recursos que garantissem a transformação dos ambientes necessários para iniciar a oferta das vagas.

Em meados de 2008, o governo do estado do RN, com a perspectiva de adequar-se às novas necessidades de ampliação de ofertas de vagas, aderiu ao Programa Brasil Profissionalizado (PBP), instituído pelo Decreto n° 6.302, de 12 de dezembro de 2007, com o objetivo de oferecer cursos técnicos profissionalizantes. Esse programa faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), investindo em

modernização e expansão das Redes Públicas de Ensino Médio Integrada à Educação Profissional; integrar o conhecimento do Ensino Médio à prática; investimento de recursos nas áreas de Infraestrutura; Desenvolvimento de Gestão; Práticas Pedagógicas; e Formação de Professores. (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 22)

Percebemos que esse programa vem como tábua de salvação para o problema que o estado enfrentava e que foi exposto nos anos que se seguiram. Entre os anos de 2009 e 2011, a experiência com os cursos técnicos passou a funcionar normalmente, mas, devido a uma crise de recursos para a contratação de profissionais de nível técnico, chegou ao fim esse tipo de formação, como apreendido no trecho a seguir:

a experiência piloto foi finalizada no ano de 2012 e não foram abertas novas turmas de Ensino integrado a Educação Profissional nessas escolas (turmas novas apenas no CENEP), pois o Estado apresentou algumas dificuldades para contratar professores das áreas técnicas específicas para cada curso impossibilitando a abertura de novas ofertas, sendo a conclusão dessas turmas garantida por meio de uma parceria com o sistema S que disponibilizou os professores das áreas especiais nos anos de 2011 e 2012 (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 21).

Esse trecho do documento do Plano Estadual de Educação/RN (PEE/RN) traz à tona a dificuldade do estado do RN de garantir a continuidade do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A falta de investimentos por parte do governo enfatiza o descaso com a formação da classe trabalhadora do estado.

Assim, o Brasil Profissionalizado é incorporado para dar fôlego à educação, em especial ao EM no estado do RN. A articulação feita entre o governo federal e o governo do estado do RN objetivava:

transformação de 109 Escolas Estaduais de Ensino Médio em Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, construção de 10 Centros de Educação Profissional Tecnológica, aquisição de equipamentos para três núcleos de Educação a Distância (EaD) e; de acervos bibliográficos, a compra de equipamentos para laboratórios técnicos e a promoção de três seminários para os profissionais das escolas contempladas com o Programa, tendo essas ações contribuído, de forma significativa, para a melhoria dos serviços educacionais disponibilizados pelas instituições da Rede de Ensino do Estado. Para tanto, paralelo a essa adesão o Governo do Estado vem enveredando esforços para garantir a contratação dos professores para as áreas técnicas específicas (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 22).

Essas foram as primeiras iniciativas, no século XXI, em relação ao EM e à EPT no RN. As dificuldades financeiras e as grandes mudanças governamentais do estado dificultaram a repatriação de recursos, a continuidade das ações e a equipagem das escolas de Educação Profissional.

Nesse meio tempo, o governo do RN também aderiu a instituições parceiras, com a intenção de garantir a oferta de Educação Profissional aos alunos da rede estadual, fazendo parcerias com o Serviço Nacional de Aprendizagem e Comércio (SENAC) e com o IFRN, transferindo assim a responsabilidade de formação profissional para órgãos externos à rede estadual.

O PRONATEC, instituído pela Lei nº 12.513, de 25 de outubro de 2011, apresentava-se como um arcabouço de garantia de qualificação técnica e profissional de trabalhadores, jovens e alunos do Ensino Médio.

Como tentativa de manter uma oferta de EP na rede estadual, o governo do estado do RN manteve a oferta de Educação Profissional no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP).

De acordo Nascimento (2019, p. 59),

Embora o CENEP tenha enfrentado as mesmas dificuldades das escolas anteriores, foi atribuída a ele a responsabilidade de manter o número de matrículas dessa modalidade no Estado, justificado pelo fato de sua criação ter sido exclusiva para oferta de Educação Profissional. Isto não significa, que não tenha sofrido nenhum abalo e nem tão pouco tenha permanecido com a mesma oferta de cursos, já que o de biodiagnóstico deixou de oferecer novas vagas poucos anos após o início, em razão da falta de condições materiais para seu funcionamento, com destaque para falta de materiais para as aulas práticas e professores técnicos especializados, professores concursados e/ou temporários.

A autora defende, portanto, que foram muitas as dificuldades enfrentadas pela rede estadual diante da necessidade de acompanhar o progresso e o andamento das ofertas que estavam sendo solicitadas pelas escolas da época.

Segundo Silva (2016), tanto o Brasil Profissionalizado quanto o Pronatec tinham como finalidade o desenvolvimento e a ampliação da oferta da Educação Profissional nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte. E os dois programas fazem parte da política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolvida na última década no Estado. Nesse processo, a SUEP/SEEC/RN assumiu o compromisso com o acompanhamento e a monitoração dos programas.

Ainda de acordo com a autora, o governo do estado, no ano de 2008, recebeu recursos para atender, a princípio, a reformas e ampliações de 109 escolas. Desse total, 55 seriam voltadas para a oferta de Ensino Médio Regular e 54 para oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Também estava prevista, nesse convênio, a construção de 10 Centros de Educação Profissional Tecnológica. Silva (2016) chama a atenção para o fato de que, do total das 54 escolas que receberam recursos para melhorar as condições materiais e pedagógicas, apenas 20 foram destinadas para disponibilizar a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio. Isso aponta outro problema trazido pela autora: o governo do estado RN estava utilizando os recursos destinados para a materialização da integração do Ensino Médio à Educação Profissional para fortalecer suas políticas, programas e escolas de Ensino Médio Regular.

Assim, configurava-se o compromisso assumido pela parceria entre SETEC/MEC e SEEC/SUEP/RN para com o governo federal. O governo do estado, entre o período de 2008 a

2011, recebeu do FNDE/MEC quantia de recursos na ordem de R\$ 124.121.933,38. Esses recursos deveriam ser aplicados na reforma das unidades e na construção dos 10 Centros de Educação Profissional Tecnológica no Estado. A construção dos 10 centros foi firmada pelo Convênio nº 658468/2009, no valor de R\$ 55.229.737,80. No entanto, até 2016, não tinha nenhum centro em funcionamento, e o único que estava finalizado estava sendo usado para outro fim. Outro compromisso assumido foi a reforma e a ampliação de algumas escolas do RN. Foram 20 escolas contempladas com reformas e ampliação da estrutura física para ofertarem os Cursos Técnicos de Nível Médio (SILVA, 2016).

Esse contexto apresentado por Silva (2016) nos remete à fragilização decorrente das discontinuidades das políticas no Brasil, o que dificulta não apenas a garantia de boas estruturas, mas também de qualidade para a formação dos filhos da classe trabalhadora. Acreditamos que a lógica se repete ao analisarmos como vai se configurando, no Rio Grande do Norte, a implementação da reforma do Ensino Médio referida na Lei nº 13.415/2017.

4.2 OS DOCUMENTOS DO ENSINO MÉDIO

Nesta subseção, trataremos, de forma geral, sobre a Resolução CNE/CEB nº 3²⁰, de 21 de novembro de 2018, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, em 22 de novembro de 2018, seção 1, pp. 21-24, que reza sobre a atualização das diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Esse documento, referência básica para a organização do trabalho pedagógico das escolas estaduais do Rio Grande do Norte, produzido em parceria com a Fundação Vunesp, o Grupo Banco Mundial e o Governo Cidadão, é datado de março de 2018. Também abordaremos o documento curricular do estado do Rio Grande do Norte voltado ao Ensino Médio, produzido em parceria com Consed, Fundação Vanzolini, Governo Cidadão e Banco Mundial.

4.2.1 Atualização das Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018

Aqui discutiremos as bases das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, a partir da Resolução, com ênfase nos principais objetos de estudo da dissertação (referentes a formação dos professores, condições materiais da escola e infraestrutura da escola) a respeito das orientações sugeridas pelo governo federal para o Ensino Médio.

²⁰ Fonte: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>.

A Resolução de nº 03 é um documento que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, isto é, materializa as atualizações do Ensino Médio, com orientações gerais para a União, estados, Distrito Federal e municípios. Retrata as mudanças expressivas e a indicação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em seu Título I, referente ao objeto e ao referencial das alterações, expressa as modificações referentes às modalidades de ensino, cujas alterações passam a valer a partir do documento, e aborda aspectos relevantes para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com a Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. Conforme seu parágrafo único, “estas diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias”, observando-se o caráter balizador para todas as esferas educacionais dentro de suas políticas educacionais da União, dos estados e municípios. (BRASIL, 2018a).

A Resolução nº 3 pauta a orientação global de como serão as diretrizes a partir da BNCC. Segundo Benachio (2020, p. 102), a respeito desse instrumento legal, Lei nº 13.415/2017,

é importante destacar que ao se falar em reforma do Ensino Médio, tem-se a alteração de vários aspectos relativos a essa etapa da Educação Básica, por exemplo, as mudanças na carga horária, a reorganização curricular com o estabelecimento de itinerários formativos, e a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

O autor deixa evidente essa articulação do governo para alterar a sua concepção de EB sem que dialogue com a comunidade e com as diferentes regiões do Brasil. E destaca que esse movimento compactua com as diversas reformas em trânsito, como a reforma trabalhista, a reforma da previdência, a EC nº95/2016, em conformidade com o golpe de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Ainda para Benachio (2020, p. 104), as alterações ou a reforma do EM deveriam se consolidar considerando que “quem efetivamente conhece os problemas e necessidades inerentes a essa etapa da Educação Básica são aqueles que a vivenciam no dia a dia, alunos, professores, gestores, pais, comunidade escolar”, que são os reais autores capazes de identificar alternativas viáveis para a solução de seus problemas, identificados no seu dia a dia, em ambiente de trabalho.

No que se refere ao Capítulo II, que altera o referencial legal e conceitual, evidenciamos o entendimento a respeito da Formação Integral do Estudante (FIE), uma vez que, no art. 5º, cita todo o EM e suas modalidades, bem como princípios gerais educacionais nacionais

previstos no art. 206 da Constituição Federal de 1988 e no art. 3º da LDB de 1996, e dá nova orientação a princípios específicos como “I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2018a). Expressa-se, pois, um desejo de oferecimento de uma formação integral para o estudante.

Reforça ainda, no art. 6º, referente à maior clareza da exposição de princípios citados no artigo 5º, que formação integral

É o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018a).

Esse pensamento conflita com o conceito de formação integral exposto na subseção 3.2 desta pesquisa, em que compreendemos por formação humana a destacada por Frigotto (2001) e Moura (2008), que integra a escola de Educação Básica à profissional, possibilitando construir nos alunos uma consciência crítica, um conhecimento global do mundo do trabalho, bem como de cidadania e de visão de democracia da vida em sociedade. Benachio (2020, p. 56) corrobora esse pensamento a respeito da concepção de formação humana integral, acreditando ser ela “mais abrangente e completa, com foco no ser humano e no seu desenvolvimento em suas várias dimensões, com vistas à legitimação da dignidade e emancipação humana e construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

Ele enxerga a formação integral como uma dimensão ampla e total, em que o todo se compactua com um só e com todos em sua volta, de forma emancipatória, de forma a romper as diferenças e desigualdades existentes em um meio social. Não é com essa realidade que o estudante convive na escola e na sociedade, mas o jovem vai superar as diferenças e desigualdades a partir de sua própria visão ampliada e emancipadora de se realizar a partir de possibilidades inovadoras e participativas dentro do real, de modo que “pelo menos se aproxime dessa perspectiva, buscando superar dicotomias, diminuir desigualdades e assim promover uma sociedade com mais justiça social, já que a educação é, por lei, um direito de todos” (BENACHIO, 2020, p. 65).

De acordo com o referencial teórico desta dissertação, compactuamos com o princípio VIII, ainda referente ao art. 6º, em que se aproxima do conceito de formação defendido neste estudo. Sobre o princípio VIII, temos:

VIII - diversificação: articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado,

cultura, valores, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura:

a) o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

b) a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade;

c) a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;

d) a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2018a, p. 3).

Trata-se de dimensões que priorizam o ser social como um todo e destacam a forma de pensar dos estudiosos que embasam a dissertação, como Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), Moura (2007; 2005;2013) e outros.

Benachio (2020, p. 68-69) enfatiza que,

Ao defender o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como eixos estruturantes do Ensino Médio e da Educação Profissional e categorias indissociáveis da formação humana evidencia-se o compromisso e a busca pela totalidade da formação, buscando, portanto, superar formas fragmentadas de formação.

A visão do referencial acima mostra a indissociabilidade dessas categorias como uma alternativa viável de diminuir as desigualdades educacionais do ponto de vista da formação e as dificuldades existentes quanto a uma integração dos conhecimentos de EM e EPT, resultando num EMI. Essa forma de estruturação curricular traz uma articulação também entre escola, trabalho e economia.

Na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, na seção I, estrutura curricular, Título II, organização curricular e formas de oferta, deparamo-nos com o art. 11, que define:

Quadro 1 – Áreas de conhecimento da BNCC

Formação geral básica BNCC
I - Linguagens e suas tecnologias
II – Matemática e suas tecnologias
III - Ciência da natureza e suas tecnologias
IV – Ciências humanas e sociais aplicadas

Fonte: Elaboração do autor em 2021, com base na Resolução nº3 (BRASIL, 2018 a)

Nessa direção, essas deverão ser as áreas do conhecimento para a parte da formação geral, a qual será complementada por competências e habilidades previstas na BNCC e deverá ser organizada pelas áreas do conhecimento acima. De acordo com Benachio (2020), as áreas do conhecimento acima propostas coincidem com a organização proposta pelas diretrizes de 2012 e com as da reforma do EM propostas na Lei nº13.415, de 2017 e constituem uma abertura para uma flexibilização dos itinerários formativos.

No art. 12, referente à parte da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser:

Quadro 2 - Itinerários formativos

Itinerários formativos
I – Linguagens e suas tecnologias
II – Matemáticas e suas tecnologias
III – Ciências da natureza e suas tecnologias
IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
V – Formação técnica e profissional.

Fonte: Elaboração do autor em 2021, com base na Resolução nº3 (BRASIL, 2018a)

Esses itinerários, segundo a Resolução da CNE nº 3, são expostos por se levarem em conta as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, os interesses dos estudantes, bem como a ampliação das aprendizagens e o uso de novas metodologias. Essas são as argumentações levantadas pela Resolução para se alterar a EB. Quanto à parte dos itinerários formativos, Benachio (2020, p. 111-122) enfatiza três razões:

Assim, consideramos que essa situação é grave por três razões, no mínimo:
 a) o estudante de nível médio poderá não ter a maturidade necessária para fazer escolhas acertadas, e precocemente, no tocante à definição da sua vida

profissional. É normal, e benéfico, que os jovens de nível médio tenham suas preferências definidas, porém, a experiência formativa poderá não corresponder às suas expectativas. Isso acontece, inclusive, no ensino superior, em que os jovens já fizeram toda uma caminhada de Ensino Médio e têm mais maturidade;

b) consequência da não identificação com a área formativa, referida no item anterior, seja pela não identificação natural decorrente da sua experiência formativa, descobrimento de outras possibilidades formativas/profissionais, amadurecimento e criação de novas expectativas, situações próprias da vida dos jovens, levando-os a fazer uma nova escolha, trilhar um outro caminho;

c) o atraso no tempo formativo do jovem que resolver mudar de itinerário, visto que terá que recomeçar em um outro itinerário, e ainda depender da existência de vagas, bem como do próprio itinerário pretendido.

Portanto, levando em conta a falta de maturidade do aluno na hora da escolha, a mudança do itinerário no decorrer do curso e a inicialização de um novo itinerário ao invés da continuação profissional dada junto ao itinerário cursado, compreendemos que a escolha de um itinerário específico fragiliza e flexibiliza o ensino como um todo e tira o direito do aluno ao acesso à aprendizagem completa. A parte referente à flexibilização é a dos itinerários formativos. Isto é, o jovem teria de tomar uma decisão muito cedo para escolha do itinerário que iria supostamente garantir sua ascensão ao ensino superior ou a seu curso técnico. Isso poderia se complicar devido às constantes alterações no mundo do trabalho, como acontece nos países capitalistas. E esse conhecimento na escola relativo às diversas áreas do conhecimento ajuda o aluno em processo de transição a escolher melhor as atividades ou áreas de interesse produtivo ou intelectual.

Benachio (2020, p. 114) enfatiza “as dificuldades encontradas pelas escolas, sobretudo as das redes estaduais, para oferecer uma educação de qualidade nos padrões já existentes”. Imaginemos uma escola da rede estadual oferecer mais de um itinerário e se adequar com “mais salas de aula, mais laboratórios, mais materiais didáticos, mais professores [...]” para que possa, dentro de um certo itinerário, fornecer uma estrutura física e equipada para oferta de qualidade.

O V itinerário, formação técnica e profissional, não é oferecido de forma substancial pela rede estadual e sim por órgão de natureza privada, levando à exclusão da Rede Federal, que tem excelência em oferta de ensino técnico de qualidade e público.

No Título III da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, referente aos sistemas de ensino e à proposta pedagógica, deparamo-nos com o art. 21, sobre as exigências para implementação das diretrizes:

Quadro 3 - Obrigações para se promoverem as diretrizes

Orientações para se promoverem as diretrizes
I - Os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;
II - Aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;
III - Professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;
IV - Instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim;
V - Acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares.

Fonte: Elaboração do autor em 2021, com base na Resolução nº3 (BRASIL, 2018a)

Observamos que as orientações para se promover a implantação das diretrizes fazem parte da categoria infraestrutura do estudo aqui desenvolvido e que elas são responsáveis por orientar as condições materiais de sua implementação. Logo, esses cinco pontos de obrigação por parte das instituições de ensino são relevantes quanto às condições financeiras e materiais que são necessárias para a garantia das condições didáticas e pedagógicas, à formação continuada de professores e, por último, aos incentivos para a valorização dos profissionais. Entretanto, Benachio (2020, p. 114) enfatiza que

[...] não se pode conceber essas, e outras, demandas deslocadas do contexto de contingenciamento de gastos públicos, institucionalizado pela EC 95/2016 que impõe limites às despesas primárias por 20 anos, impactando, naturalmente, os investimentos em Educação.

Esse contingenciamento dificulta o financiamento das condições materiais para implementar as diretrizes, segundo os quatro itens referidos anteriormente no art.12 da referida Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Compreendemos que a estruturação de recursos financeiros para a implementação constitui um ponto de extrema necessidade para fomentar e garantir bons resultados.

Ainda sobre a valorização da infraestrutura das escolas e de uma formação para os professores, Benachio (2020, p. 127) sugere “proposição de uma política robusta de investimentos para o melhoramento da infraestrutura das redes e instituições escolares”, o que deixa bem claro o foco nas condições materiais que realmente irão criar condições para um ensino de qualidade, não focando em flexibilizar ou alterar completamente o currículo, mas em criar condições materiais para que os profissionais na escola se sintam motivados e capazes de exercer sua proficiência com formação adequada.

O autor ainda destaca que essa flexibilização reflete a ausência de fomento na infraestrutura e na formação dos professores, favorecendo a uma educação

Que atenda aos interesses do mercado de trabalho capitalista, dentro da lógica dual verificada nos vários momentos da história educacional, [...], resultando em uma educação mínima para as classes menos favorecidas, e a menos onerosa possível para o Estado (BENACHIO, 2020, p. 129).

Dessa forma, evidenciam-se os erros do passado em se praticarem reformas educacionais pautadas em mudanças estruturais e não nas condições materiais para que realmente se garantam condições para uma educação de qualidade, e isso reflete diretamente em como o Estado do RN vem desenvolvendo suas ações para a educação, em especial o EM, como já discutido anteriormente. O governo estadual, além de não dar continuidade às políticas, adota essa nova ação como um remendo a essas políticas, e o centro estadual de educação, *locus* da pesquisa, é herança do Programa Brasil Profissionalizado. Sendo assim, acreditamos que essa flexibilização apenas fragiliza a educação, que já vem de muletas há bastante tempo.

No capítulo II da Resolução CNE nº 3, de 21 de novembro de 2018, referente à proposta pedagógica, mais especificamente no art. 27, que retrata a consideração sobre o que as unidades escolares devem oferecer em sua proposta pedagógica, encontramos a proposição XXII – condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto (BRASIL, 2018a).

Partindo dessa perspectiva, entendemos que o fomento das condições materiais se apresenta como materialidade de todo e qualquer material necessário para um ambiente coerente com as atividades do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Quanto às condições funcionais, compreendemos que são os materiais que devem fazer parte dos espaços para que se possam gerar condições para o exercício da atividade laboral em nível de equipamentos e acessórios no ambiente escolar. Os materiais didático-pedagógicos são livros, bibliotecas, maquetes, softwares, louças e o livro didático principalmente, entre outros.

Esse conjunto articulado de materiais inclui desde o espaço físico adequado para uma escola, passando pelo mobiliário dos diversos ambientes em consonância na escola, equipamentos, acessórios, ferramentas de uso cotidiano no espaço escolar e finalmente a formação adequada para uso e manuseio de todas as ferramentas educacionais disponíveis para os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Benachio (2020, p. 124) cita que o ambiente adequado para uma boa formação do aluno deve atender a algumas condições:

Salas de aula adequadas e suficientes, bibliotecas com recursos didáticos suficientes e atualizados, laboratórios equipados, recursos tecnológicos, professores formados na área específica da formação ofertada, definição e adoção de uma política para criação de um quadro de professores de formação profissional, e demais espaços e recursos que se fizerem necessários, são alguns dos principais exemplos dessas condições.

É importante enfatizar que esse conjunto articulado de condições materiais dará suporte a uma boa orientação na proposta da escola, de forma a criar um ambiente propício para pesquisa, estudo, arte, cinema, leitura, experiências sociais e científicas, cultura, tecnologias, biblioteca e uma vasta gama de novas descobertas dentro do campo acadêmico.

Como apoio e sustentabilidade desses recursos materiais, não poderíamos esquecer a necessidade de financiamento constante para conserto, reposição, manutenção e compra constante desses recursos, para que exista um suporte coerente na manutenção desses recursos como alternativa viável de não deixar de satisfazer aos anseios e necessidades materiais da escola.

No Título IV da aludida Resolução, referente às disposições gerais e transitórias, encontramos o art. 34, que enfatiza que as diretrizes devem nortear seus devidos projetos pedagógicos curriculares e a observância de uma formação de professores aliada aos investimentos em materiais didáticos para sua execução (BRASIL, 2018a).

Para Benachio (2020, p. 127), “a formação dos professores deveria ser focada em uma política de formação e qualificação calcada nas áreas específicas do conhecimento, com incentivos à formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), de forma a realmente garantir a melhor qualificação possível para sua área”.

Assim, acreditamos que uma boa qualificação criará condições para alcançar a excelência na qualidade das aulas e nos usos dos recursos disponíveis na escola, com constante adequação às novas tecnologias para seu uso. Assim, seria criado um aparato de crescimento intelectual de seus profissionais nos recursos dos processos de ensino-aprendizagem, na boa utilização dos materiais da escola, no uso das novas tecnologias e na ampliação da criatividade em sala de aula.

Apesar das críticas ao currículo atual e de sabermos das dificuldades a ele inerentes, temos a garantia de que se trata de um currículo completo e que dá ao aluno acesso a todo o conhecimento necessário para ele ingressar no ensino superior. Mas temos consciência também de que os recursos e o financiamento dados hoje não são suficientes para apoiar as condições materiais para uma escola pública de qualidade.

É importante frisar que o governo do Estado de RN precisa garantir não apenas o desenvolvimento das ações apontadas pelos documentos aqui analisados, mas também a promoção das ações no chão das escolas, sejam as condições materiais, como recursos didáticos pedagógicos, mobiliário, infraestrutura, seja a formação continuada para toda a equipe escolar, para atender aos jovens do EMI da rede estadual.

5 A INFRAESTRUTURA, OS APORTES MATERIAIS E PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL TÉCNICO NO CEEP PROFESSORA LOURDINHA GUERRA RN

Nesta seção, discutiremos as análises realizadas em documentos tais como: a Resolução n° 62²¹, de 12 de dezembro de 2007, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; a Estrutura curricular do curso de Informática; a Estrutura curricular do curso de Manutenção e Suporte em Informática; o RBOTP, o documento curricular do Rio Grande do Norte; o Projeto Político Pedagógico Institucional e Projeto Político Pedagógico da instituição campo empírico da pesquisa, além das falas dos seis professores e do gestor da escola CEEP/PLG.

Esta seção está estruturada em duas subseções: a primeira, intitulada “As condições de infraestrutura e os aportes materiais do CEEP Professora Lourdinha Guerra”, em que descreveremos todos os ambientes disponíveis na escola, juntamente com as condições materiais concretas para execução da atividade educacional; e a segunda, “As condições didático-pedagógicas dos profissionais para operar e conduzir suas atividades nos espaços físicos”, na qual abordaremos os espaços físicos da escola e a ação de seus agentes em sua práxis de utilização desses espaços, bem como o uso dos materiais disponíveis para atuação.

O CEEP/PLG está localizado na rua Antônio Lopes Chaves, n° 290, bairro Nova Parnamirim, CEP 59150-570, na cidade de Parnamirim. É fruto de investimentos oriundos do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), via Decreto n° 6.302, de 12 de dezembro de 2007, por meio do qual o Estado do RN recebeu recursos para fortalecer e expandir sua rede de Educação Profissional. Esse recurso deveria ser gasto na construção e/ou reformas das escolas que poderiam oferecer ou que ofereciam exclusivamente a Educação Profissional, mais especificamente o Ensino Médio integrado.

Segundo a Resolução n° 62, de 12 de dezembro de 2007, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em seu art.1°,

O Programa Brasil Profissionalizado tem como objetivo, prioritariamente, prestar assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do Ensino Médio integrado (cursos de Ensino Médio integrados a cursos técnicos), com ênfase na educação científica e humanística, e também às escolas que oferecem cursos subsequentes e concomitantes, que estejam integrados aos arranjos produtivos locais e regionais (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007).

²¹ Para maiores esclarecimentos, indicamos a link:
<https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=1-164-34-2007-12-12-62>.

Esse programa pode ser caracterizado como um avanço inicial para a Educação Profissional no RN. Assim, o governo do estado tem desenvolvido a expansão do atendimento e a melhoria da qualidade da Educação Básica.

O CEEP/PLG foi criado pelo Ato Administrativo nº 25.880, de 17 de fevereiro de 2016, da SEEC/RN e, seguidamente, teve sua publicação no Diário Oficial do Estado do RN nº 13.622, no mesmo ano. No ano seguinte, acompanhou a política de transformação em CEEP/PLG para tempo integral, pelo Decreto nº 26.615, de 03 de fevereiro de 2017.

Imagem 1 – CEEP/PLG



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

O CEEP/PLG iniciou as suas atividades educacionais ainda em 2017, com um total de 121 alunos, distribuídos em 3 turmas, ofertando cursos de Informática e Manutenção de Computadores no eixo Tecnológico de Informação e Comunicação. No ano 2020, atuou com sua capacidade máxima de 12 turmas e um total de 506 alunos, conforme o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Referente ao número de matrículas no CEEP/PLG

CEEP/Professora Lourdinha Guerra				
Ano	2017	2018	2019	2020
Matrículas	121	231	454	506

Fonte: Elaboração própria em 2021, a partir dos dados do Sigeduc

O Quadro 4 destaca a ampliação do número de matrículas, que foram aumentando durante o período destacado, chegando ao máximo de sua capacidade em 2020. O CEEP/PLG oferece dois cursos técnicos de nível médio: um de Informática e um de Manutenção em Informática, ambos na forma articulada, integrada ao Ensino Médio, em tempo integral e inseridos na parte da formação técnica e profissional de Informação e Comunicação.

O curso de Informática é composto por 2.600 horas-aula, total para as quatro áreas de conhecimento quais sejam: Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Educação Física), Matemática e suas tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas tecnologias (Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), conforme a BNCC, já discutida na seção anterior. O curso conta também com a parte de formação técnica e profissional, com 1.900 horas-aula, divididas em outras duas partes, chamadas de núcleos politécnicos. Assim, há o núcleo articulador – com as disciplinas: Componentes Eletivos, Atividade Pré-experimental e Experimental, Estudo Orientado, Preparação Pós-médio, Avaliação Semanal, Projeto de Vida, Informática Básica e Empreendedorismo – e o núcleo tecnológico, com as disciplinas: Arquitetura e Organização de Computadores, Segurança da Informação, Fundamentos de Redes de Computadores, Programação Estruturada e Orientada a Objetos, Tecnologia de Implemento de Redes, Programação Web I e II, Lógica de Programação – Algoritmo, Banco de Dados e Desenvolvimento de Sistemas. Dessa forma, o curso totaliza 4.500 horas-aula para a base comum curricular e a formação técnica, conforme informações que podem ser observadas no Anexo 05.

O curso de Manutenção e Suporte em Informática é composto por 2.600 horas-aula, total para as quatro áreas de conhecimento quais sejam: Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Educação Física), Matemática e suas tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas tecnologias (Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), de acordo com a BNCC. Sua parte de formação técnica e profissional tem 1.900 horas-aula, as quais se dividem em duas partes, chamadas de núcleos politécnicos. Assim, há o núcleo articulador – com as disciplinas: Componentes Eletivos, Atividade Pré-Experimental e Experimental, Estudo Orientado, Preparação Pós-Médio, Avaliação Semanal, Projeto de Vida, Informática Básica e Empreendedorismo – e o núcleo tecnológico, com as disciplinas: Arquitetura e Organização de Computadores, Segurança da Informação, Fundamentos de Redes de Computadores, Saúde e Segurança do Trabalho, Montagem e Manutenção de Microcomputadores, Noções de Eletricidade, Eletrônica Aplicada, Manutenção e Configuração de Redes, Lógica de Programação (Algoritmo) e Infraestrutura de Redes de Computadores. Dessa forma, o curso totaliza 4.500 horas-aula para a base comum curricular e a formação técnica. A estrutura do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática está disponível no Anexo 06.

Observamos que o CEEP/PLG se localiza no município de Parnamirim, mas está na região conurbada²² com o município de Nata. Essa localização se torna estratégica pelo fato de a instituição encontrar-se na região da grande Natal. Segundo Nascimento (2019), em sua dissertação de mestrado,

A principal atividade econômica do município de Parnamirim se desdobra no setor industrial e de serviços. O crescimento desses setores econômicos e do mercado na área de informática criou uma demanda por profissionais qualificados com conhecimento e habilidades que vão além de operar e manusear o equipamento de informática, mas sim ter conhecimento mais sólido de seu funcionamento (NASCIMENTO, 2019, p. 103).

Essa informação corrobora a escolha dos cursos de Informática e Manutenção e Suporte em Informática, que podem contribuir para a demanda e as necessidades da região em questão. Nesse sentido, Nascimento (2019, p. 102) cita sobre o CEEP/PLG:

O curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática, desenvolvido no CEEP/PLG, formará um profissional para executar a montagem, instalação e configuração de equipamentos de informática. Nesse sentido, o egresso deve apresentar a capacidade de instalar e configurar sistemas operacionais, realizar manutenção preventiva e corretivas dos equipamentos de informática, e realizar atendimento ao usuário. O profissional egresso pode atuar na prestação autônoma de serviços de manutenção em informática, e em empresas de assistência técnica.

O conteúdo da citação, que contém as atribuições de um profissional com um curso técnico, reforça o que identificamos na pesquisa quanto à importância da escolha desses dois cursos para o CEEP/PLG. Em seu estudo, Nascimento ainda aborda as potencialidades econômicas das diversas microrregiões, em que se apresenta a instalação dos centros estaduais de Educação Profissional. Dessa forma, entendemos que as escolhas dos cursos obedecem à orientação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e estão em consonância com suas análises de perfil econômico dos municípios, com base com os dados das principais atividades do setor produtivo, segundo informações do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIOECONÔMICO, 2016) e da Secretaria de Desenvolvimento Econômico do RN (2016). Também percebemos que o CEEP/PLG está localizado, estrategicamente, entre os municípios de Natal e Parnamirim, isto é, está situado nos limites geográficos dos bairros de Nova Parnamirim, Neópolis e Cidade Satélite. Logo, conta com transportes públicos de ambas as cidades.

²² É a união de duas ou mais cidades, em consequência de seu crescimento geográfico, geralmente associado à formação de regiões metropolitanas em uma cidade.

A partir dessa contextualização sobre o CEEP/PLG, discutiremos a infraestrutura e as condições materiais e concretas para o desenvolvimento do Ensino Médio integrado na rede estadual do RN.

A infraestrutura é um dos pontos destacados pelo documento RBOTP como elo para todas as outras dimensões. Não temos a pretensão de aprofundar as discussões sobre financiamento. Mas é necessário apontar que o fomento de investimentos e financiamento para a educação é requisito primordial para se obter sucesso nas metas que se deseja alcançar e que um dos principais fatores para a falta de sucesso seria justamente a ausência de recursos que venham ajudar e suprir de verdade a carência da rede estadual do RN.

Silva; Souza; Moura, (2020, p. 6), ao apresentarem sua compreensão sobre os investimentos em infraestrutura educacional, salientam:

Compreendemos que o sucateamento e barateamento do investimento da educação para as grandes massas é um modelo educacional neoliberal vigente em países capitalistas. Enquanto, os filhos da classe trabalhadora têm uma educação fragmentada e fragilizada, a elite tem acesso a uma educação completa. Esse fato fortalece cada vez mais a dualidade educacional ao invés de combater a diferença de oportunidade de uma educação igualitária, laica e de qualidade para todos.

Essa compreensão fortalece o tipo de enquadramento de educação vigente e necessária para o capitalismo. Assim, o documento aponta os critérios necessários para um ensino de qualidade, conforme o quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Categorias de análise e seus indicadores para a infraestrutura

Categorias de análise	Indicadores
1. Suficiência do ambiente físico escolar. 2. Qualidade do ambiente físico escolar. 3. Bom aproveitamento do ambiente físico escolar.	Ambiente físico escolar
1. Suficiência de materiais para uso do professor, como giz, quadro, livros, jogos, mapas, canetas para quadro branco. 2. Suficiência de materiais didáticos: televisão, computador, aparelho de som etc. 3. Disponibilidade de materiais didáticos: televisão, computador, aparelho de som, etc.	Equipamentos e materiais
1. Acesso. 2. Acervo. 3. Registro e controle.	Biblioteca/ sala de leitura, Contos de leitura e laboratórios

Fonte: RIO GRANDE DO NORTE (2018a, p. 57).

Conforme o Quadro 5, apresentamos as condições para a materialização das propostas de Ensino Médio integrado, viáveis para a materialização das características teóricas propostas

na dissertação. Encontramos também, no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, as orientações sobre a infraestrutura na etapa de Educação Básica e demais modalidades, bem como a importância dessa infraestrutura escolar para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Esse documento, mais especificamente na estratégia 7.18, sintetiza os itens de infraestrutura a serem observados nas escolas públicas de Educação Básica na vigência de 2014-2024:

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de Educação Básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 8).

Todavia, sabemos das desobrigações e da falta de controle com as metas do PNE devido à Emenda Constitucional nº 95, que retraiu os gastos públicos em 2016, como aporte antecipado das reformas ministeriais que estavam em curso durante o golpe que retirou o Partido dos Trabalhadores do governo.

Oliveira e Pereira Júnior (2016, p. 874), sobre as condições materiais e infraestrutura, ressaltam que,

Por mais óbvio que possa parecer, o investimento em infraestrutura e equipamentos é de suma importância para a melhoria da educação, pois não só permite melhor acolhimento às crianças e jovens que frequentam a escola, como também se traduz em melhores condições de trabalho para os que nela atuam. Diante das desigualdades regionais deste país, é muito importante termos em vista que um padrão mínimo de atendimento escolar deveria ser garantido.

Desse modo, formalizamos a grande importância da infraestrutura e dos aportes materiais no ambiente escolar, que, de forma indissociável, devem trabalhar juntos, para garantir a manutenção, a reposição e o conserto de tais materiais.

5.1 AS CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA E OS APORTES MATERIAIS DO CEEP PROFESSORA LOURDINHA GUERRA

Nesta subseção, abordaremos as informações prestadas pelos participantes da pesquisa sobre as condições materiais para o funcionamento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. As informações foram obtidas pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com 6 professores e 1 gestor do CEEP/PLG, além dos documentos já citados anteriormente. Os professores participantes da pesquisa estão apresentados conforme o quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Professores participantes da pesquisa

Professores participantes da pesquisa	Identificação	Área de conhecimento	Disciplina
Professor da área de conhecimento Matemática	PMT	Matemática	Matemática
Professor da área de conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias	PCNT	Ciências da Natureza	Física
Professor da área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias	PLT	Linguagens	Espanhol
Professor da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	PCHSA	Ciências Humanas	História
Professor da formação técnica e profissional 1	PFTP1	Itinerário de formação técnica e profissional	Todas de formação técnica e profissional
Professor da formação técnica e profissional 2	PFTP2	Itinerário de formação técnica e profissional	Todas de formação técnica e profissional

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Participaram da entrevista 6 professores – um de cada uma das 4 áreas de conhecimento da BNCC e 2 professores do itinerário de formação técnica e profissional (um de cada curso ofertado no CEEP/PLG) – e também o gestor da instituição, que será identificado como G/PLG.

A escola conta com uma área construída de 5.577m², distribuída em dois pavimentos, compostos por blocos funcionais: o administrativo (01 Secretaria, 01 Sala dos Professores, 01 Sala da Direção, 01 Sala da Coordenação Administrativa/Financeiro, 01 Sala da Coordenação Pedagógica, 02 banheiros para uso dos funcionários e 01 depósito de material multimídia), o pedagógico (12 salas de aula com capacidade para 40 pessoas, 04 banheiros para uso dos estudantes, 01 Biblioteca, 01 sala do grêmio e 01 almoxarifado para materiais pedagógicos), o profissionalizante (01 Laboratório de Informática e 01 Laboratório de Manutenção de Computadores), a vivência (01 Laboratório de Matemática, 01 Laboratório de línguas, 01 Laboratório de Física, 01 Laboratório de Biologia, 01 Laboratório de Química, 01 Ginásio, 02 vestiários, 01 anfiteatro e 01 auditório) e ambientes de serviços complementares (01 cozinha, 01 cantina, 01 refeitório, 02 depósitos de instrumentos de limpeza, 02 banheiros para uso dos funcionários da cozinha, 01 depósito para armazenamento dos cereais, 01 despensa fria e 01 almoxarifado para materiais de limpeza).

Desse modo, perguntamos aos professores sua percepção sobre a estrutura da escola, no sentido de apreender as condições para desenvolver o trabalho com qualidade. Questionados sobre a estrutura física do CEEP/PLG, os professores foram unânimes em apontar que, no início nos anos de 2017 até 2019, ela apresentou problemas elétricos, o que pode ser expresso na fala

do professor PFTP1: “A gente tem um problema elétrico, estrutural, e cada sala precisa de dois aparelhos de ar-condicionado, para dar conta de todo mundo. As salas não aguentam os dois aparelhos de ar-condicionado funcionando, por causa da energia da escola” (PFTP1, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021).

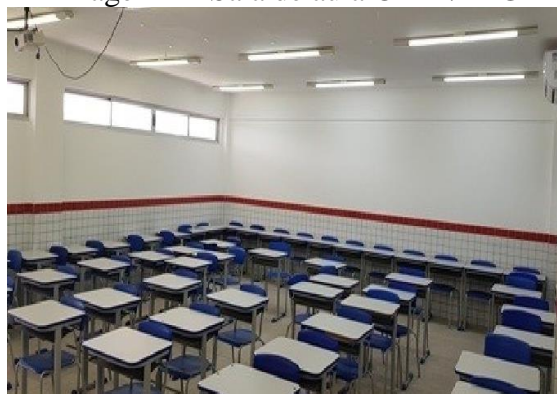
O CEEP/PLG, desde o início de seu funcionamento, apresentou problemas, pois não dispunha de estrutura elétrica suficiente para suportar o uso simultâneo dos aparelhos de ar-condicionado, e esse problema ainda não foi resolvido ao longo dos anos de funcionamento da instituição. Nesse sentido, os professores argumentaram que mantinham as portas e janelas abertas para tentar melhorar as condições na sala de aula. A Figura 2 apresenta a sala de aula segundo o Caderno de Especificações do FNDE e a Figura 3, a sala de aula do CEEP/PLG:

Imagem 1 - Sala de aula Caderno de Especificações do FNDE



Fonte: (BRASIL, 2011).

Imagem 2 - Sala de aula CEEP/PLG



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

A imagem 2 foi retirada do Caderno de Especificações do FNDE para as escolas que iriam atender ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional, e a imagem 3 mostra uma sala do CEEP/PLG. Como podemos perceber, as janelas da imagem do caderno são maiores e

as da escola *locus* da pesquisa são menores e localizadas na parte superior da parede. Quanto à ventilação do prédio, percebemos que o local em que este foi construído é muito bem ventilado e claro, porém a distribuição das salas, diante de fluxo constante de vento, não permitiu uma entrada geográfica favorável ao fluxo incidente do vento nas aberturas da sala de aula, o que inviabilizou a entrada ascendente do vento dentro da sala, visto que este tangencia as aberturas da sala e a torna quente. Esse fato foi destacado pelo professor PCNT:

“Passamos dois anos sem ventilação. Embora o prédio seja excelente, ele tem uma situação peculiar em relação à ventilação. É ventilado, mas o vento não entra nas salas. Deixávamos as portas abertas, o vento batia nas portas e quebrava. Não podíamos fechar as portas, ficava muito quente. Aos poucos fomos conseguindo. Não havia estrutura elétrica para colocar os ar-condicionados” (PCNT, 2021).

Esse problema perdura até hoje, quase 4 anos depois, como destacado na fala do gestor:

“[...] a escola tem problema na parte elétrica. Esses dois ar-condicionados da sala, juntamente com os da parte administrativa, a parte elétrica não suporta ligar. Então, quando a gente liga todos, a rede cai. Isso ainda não foi resolvido. Mas hoje ligamos só um. Ainda estamos com esse ponto de interrogação na parte elétrica”. (G/PLG, 2021).

Esse problema vem causando prejuízo nas aulas, pois o calor incomoda professores e alunos. Outro problema apontado pelos professores foi a questão da internet que, até 2019, era custeada pelos professores e não atendia às necessidades do CEEP/PLG para desenvolver as atividades propostas, pois sua velocidade não suportava atender a todos ao mesmo tempo. Além dos problemas elétricos, os professores disseram que não tinham internet para trabalhar nos laboratórios, como destacado pelo professor PCHSA: “Os computadores eram velhos, que conseguimos com muita luta. Nós pagávamos a internet. Passávamos o dia lá e não tinha internet, tivemos que pagar [...]. Ar-condicionado veio chegar com dois anos de escola. Então, vivíamos todas essas dificuldades, calor, falta de equipamentos, falta de internet [...]” (PCHSA, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021). Esse problema da internet foi resolvido, segundo as informações dos próprios professores, no ano passado, isto é, em 2020, já no período da pandemia. É importante destacar que os professores também informaram que ainda não a testaram para saber se há condições de atender a todos, pois as atividades presenciais ainda estão suspensas.

Outros problemas foram apontados, como a falta de materiais, inclusive nos laboratórios, conforme expresso na fala do PMT:

“Quando eu cheguei lá foi bem mais precário, não tinha praticamente nada, somente cadeiras e o professor, o recurso humano, mas os recursos materiais não tinham e com o passar do

tempo fomos conquistando isso. Hoje temos o laboratório de matemática, como também temos laboratório de informática, porém pouco equipado ainda com internet e tudo mais. A gente veio conquistar isso no início deste ano, no finalzinho de 2020. Mas em relação à infraestrutura no geral, comparada a outras escolas públicas é excelente” (PMT, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021).

De fato, o CEEP/PLG iniciou as aulas em 2017, basicamente com a construção física. O Centro realmente tinha os espaços dos laboratórios (01 de Informática e 01 de Manutenção de Computadores, 01 de Matemática, 01 de línguas, 01 de Física, 01 de Biologia e 01 de Química), mas esses espaços estavam vazios, pois não tinham os materiais necessários para o exercício e a condução de práticas experimentais, conforme as figuras 4 e 5:

Imagem3 - Laboratório de Física CEEP/PLG



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

Imagem 4 - Laboratório de Química CEEP/PLG



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

Como podemos identificar na imagem 4, do Laboratório de Física, e na imagem 5, do Laboratório de Química, ambos estão sem os equipamentos necessários para funcionamento.

Esse contexto apresentado pelos professores enfatiza a forma aligeirada como o governo do estado tem-se dedicado às políticas públicas, como apontado já por Silva (2016) e Nascimento (2016), inclusive com a descontinuidade das políticas, pois o prédio do CEEP/PLG é uma proposta do Programa Brasil Profissionalizado, segundo a qual deveria ser oferecida à população a Educação Profissional. Esse cenário retrata a falta de cumprimento da

responsabilidade do governo estadual em desenvolver sua parte ao pactuar com as políticas, como o Programa Brasil Profissionalizado. Como destacado por Silva (2016), até 2016, não havia os 10 centros de Educação Profissional construídos, os quais foram finalizados nos anos seguintes para serem usados a fim de atender à nova demanda do RN, qual seja a reforma do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017.

O G/PLG também pontuou essa situação, como destacado na sua fala:

“[...] os alunos lanchavam com o prato na mão, porque não tinha onde sentar. Os laboratórios também não tínhamos nada, apenas a parte estrutural de granito. Porém, todo o material que fomos recebendo, tanto eu quanto a coordenadora administrativa, dávamos a prioridade de comprar um pouquinho. Um pouquinho do laboratório de matemática, um pouquinho do de química... Reunimos os professores e dizíamos “o que é fundamental?”, “o que é prioridade?”. Eles estavam, ansiosos, achando que íamos comprar tudo, mas não dava. Com esse pouquinho eles faziam maravilhas [...]. Alguns professores traziam de suas casas os materiais também. E aos poucos organizamos os laboratórios. Este ano recebemos o kit do laboratório de ciências, vindo com fomento do governo federal que era o sonho dos professores, um kit para cada laboratório. Mas não tínhamos onde guardar. Não tínhamos armário. Fizemos um armário para guardar os materiais do laboratório de química e o outro recurso para o de física e o de biologia. Mas o de matemática ainda não. É um trabalho de formiguinha [...]. Sobre o laboratório de informática, não tínhamos nada no início e fizemos uma parceria com a segunda Dired, que lá tinha algumas máquinas que não estavam usando. Eu entrei em contato com a diretora, perguntei se ela poderia ceder pelo menos por enquanto, e ela, muito solícita, cedeu os computadores da Dired e foi uma alegria quando esses 10 computadores usados chegaram. Os alunos iam se revezando. Em seguida, chegaram 20 computadores e devolvemos os da Dired”. (G/PLG, 2021).

É importante apontar, nessa fala do gestor, que faltam itens básicos, como armários para guardar o material dos laboratórios, mesas e cadeiras para os alunos terem um lugar para se acomodar na hora da refeição. O que nunca faltou foi a alimentação, como enfatizado pelo gestor: “Essa parte nunca faltou. Naquela época tínhamos dois reais de lanche para o aluno. Não era como eles gostariam, mas supriam. Os alunos nunca deixaram de vir por falta de lanche. Os professores também não lanchavam aqui; a conta era certa para os 120 alunos” (G/PLG, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021). Os kits para os laboratórios chegaram em 2020, como enfatizado pelo gestor: “Este ano passado recebemos o kit do laboratório de ciências, vindo com fomento do governo federal que era o sonho dos professores, um kit para cada laboratório” (G/PLG, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021). Isto é, o CEEP/PLG já está funcionando desde 2017, mas os kits para as atividades práticas nos laboratórios chegaram três anos depois.

Não podemos deixar de classificar essa desorganização orçamentária para manter as condições materiais e a infraestrutura como uma forma análoga de incentivar a precarização e a ineficiência da oferta de ensino proposto pelo governo, visto que o interesse maior é a dualidade e o agravamento da empregabilidade de força de trabalho qualificada por uma força

de trabalho mais barata e que atenda às demandas de trabalho do mercado. A esse respeito, concordamos com Ferretti (2018, p. 39), o qual entende que,

Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação. Daí a necessidade, no debate sobre as políticas educacionais, de apreender o papel do Estado e suas transformações históricas, assim como sua condição numa determinada particularidade histórica e social.

Esse cenário nos ajuda a refletir sobre a falta de organização das ações do governo do estado quanto à garantia das condições de funcionamento e abre possibilidades para as parcerias, como enfatizado pelo gestor em sua fala:

“Os demais espaços foram fruto de parcerias [...]. O lema da escola é a parceria, parceria com a prefeitura de Parnamirim, com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e empresas particulares como a Universidade Potiguar (UNP) e a Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) também que vêm somar a nós. Também tem a comunidade”. (G/PLG, 2021).

Essas parcerias, compreendemos, são importantes para a articulação de uma proposta de gestão democrática, mas também permitem espaços para omissão do estado no cumprimento de sua responsabilidade quanto a garantir a qualidade do serviço prestado nos CEEPs.

Além disso, o governo do estado não segue as orientações propostas pelo documento RBOTP, que destaca os princípios norteadores para as escolas da rede estadual de educação do RN e tem suas bases teóricas ancoradas no PEE/RN – (2015-2025), mais especificamente na dimensão I, que trata de universalização, expansão e democratização do acesso à educação do ensino básico em geral e cita as condições materiais para isso:

A adequação, manutenção, aquisição e a construção de prédios, equipamentos, mobiliários que contemplem a infraestrutura física e material responsável por viabilizar uma educação de qualidade e inclusiva, como: laboratório de informática, robótica, ciências da natureza, matemática, linguagens, bibliotecas, salas de leitura, sala de recurso multifuncional, auditório, ginásio de esporte ou quadra poliesportiva coberta, espaços para atividades lúdicas, brincadeiras livres e dirigidas, sala audiovisual, sala de recursos pedagógicos para professores; para mobiliário, adequadamente, os espaços destinados, especificamente, aos estudantes com 6 (seis) anos de idade e àqueles que precisam de acessibilidade às salas de aula do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; a aquisição e a manutenção de equipamentos e de recursos didático pedagógicos (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 47).

Esses investimentos citados acima no documento referem-se à Educação Básica como um todo e nele são especificadas as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio regular e profissionalizante e Educação de jovens e adultos.

Outro fato apontado por esses professores diz respeito ao laboratório de Informática. Esses docentes destacam que apenas 1 laboratório não dá conta da demanda da escola. Esse espaço pode ser observado nas imagens 6 e 7, a seguir:

Imagem 5 - Laboratório de Informática - Caderno de Especificações do FNDE



Fonte: (BRASIL, 2011).

Imagem 6 - Laboratório de Informática CEEP/PLG



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

A imagem 6 é a que consta do Caderno de Especificações Nota técnica FNDE, (BRASIL, 2011), e a imagem 7 foi feita no CEEP/PLG. O Centro desenvolve o Ensino Médio integrado e essa proposta concebe a integração entre o Ensino Médio (propedêutico) e o ensino técnico de forma única, a partir das determinações legais dos documentos orientadores. Por isso, deveria garantir um número suficiente de equipamentos para o bom funcionamento e o desenvolvimento das atividades.

Nessa mesma perspectiva, o Documento Base do Ensino Médio Integrado ressalta a importância da integração entre EM e EP (BRASIL, 2007). Para Ciavatta (2005, p. 84), integrar

É tornar íntegro, tornar inteiro, [...] isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. [...] queremos que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Para Moura (2007, p. 12) a formação integral, provinda da união entre EM e EPT, avança

Para a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, e, portanto, para a superação da dualidade cultura geral versus cultura técnica.

Como podemos apreender da citação, a formação no EMI envolve desenvolver a capacidade de autonomia e o pensamento crítico, de modo a garantir que os alunos consigam refletir sobre sua realidade e se tornem cidadãos críticos.

É importante analisarmos a organização didático-pedagógica conforme o RBOTP. Esse documento destaca que esta “tem o objetivo de explicitar os aspectos relativos à ação de planejar e refletir sobre o cotidiano da escola e da sala de aula, espaço privilegiado do processo de ensino-aprendizagem” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 53). Essa dimensão tem como foco as relações de planejamento escolar, contextualização das metas, práticas pedagógicas e mecanismos de avaliação.

Quadro 7 - Categorias de análise e seus indicadores para a dimensão organização didático-pedagógica

Categorias de análise	Indicadores
1. Nível de conhecimento do Projeto Político-Pedagógico. 2. Planejamento. 3. Contextualização. 4. Estratégias e recursos de ensino-aprendizagem. 5. Incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo. 6. Execução da Proposta Curricular. 7. Prática Pedagógica Inclusiva.	Prática Pedagógica
1. Monitoramento do processo de aprendizagem dos estudantes. 2. Mecanismos de avaliação dos estudantes. 3. Avaliação do trabalho dos profissionais da escola. 4. Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino através do SigEduc – Sistema integrado de gestão da Educação e RN Aprende 2016: http://www.simais.rn.gov.br .	Avaliação

Fonte: RIO GRANDE DO NORTE (2018a, p. 54)

No Quadro 7, percebemos os indicadores da prática pedagógica e da avaliação e o direcionamento da dimensão para planejamentos, contextos e execução no âmbito do projeto político-pedagógico, bem como as formas de avaliação dessas aprendizagens.

Para desenvolver a proposta de Ensino Médio integrado de tempo integral, o CEEP/PLG adotou concepções metodológicas. E para compreendermos quais são as concepções, questionamos os professores sobre as metodologias adotadas na instituição. Identificamos, quanto ao modelo metodológico, que os professores não apresentaram um consenso quanto à metodologia utilizada no CEEP/PLG. Alguns professores apontaram a necessidade de integrar, ora as disciplinas da base comum, ora a base propedêutica com a técnica. Mas é importante apontar que ambas necessitam de interdisciplinaridade, como apontado pelo PMT:

“A gente não consegue ainda. A ideia é essa. Se a base desse suporte à base técnica, mas a gente não consegue alcançar isso, porque nós professores não temos tanto conhecimento nessa área. A base técnica é muito específica, por isso deveria proporcionar mais cursos de formação para que a gente consiga unificar mais”. (PMT, 2021).

E enfatizado pelo PLT: “A proposta existe, mas a prática é difícil, tanto pelas dificuldades, como pelo desentendimento entre os professores. Alguns não conseguem ver essa relação, outros não conseguem chegar num consenso. A proposta está dentro das conversas, mas nem sempre conseguimos” (PLT, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021). Essas dificuldades foram apontadas pelos professores da base comum e por um professor do itinerário de formação técnica e profissional. Também foi expressa pelo gestor:

“Nos documentos que os CEEPs traziam para a gente naquele momento, sempre foi essa orientação. A orientação que recebemos desde 2017 foi essa, porque o curso era integrado, curso de informática integrado e integral, no seu tempo e no seu currículo. A orientação sempre foi essa, integrar as áreas do conhecimento com a base técnica. Mas foi difícil colocar em prática, porque nós estávamos com professores aqui de diversas redes, de diversas escolas que estavam acostumados a trabalhar com a sua disciplina. E os professores da base técnica que são temporários, de outras redes, SENAC, SENAI. Isso é um grande entrave para a gente e que eles vinham de uma realidade que trabalhavam em suas caixinhas. Em 2017 não teve formação com esses professores. A formação era com os professores da base propedêutica. Foi uma grande dificuldade, eu que fazia isso. Articulam-nos com os coordenadores de áreas, de linguagem, natureza e humanas; não tem coordenador da base técnica. Por exemplo, o professor Fabiano é coordenador da área oficiosamente. Não tem coordenador oficial, mas tem oficiosamente. Entramos em acordo com a secretaria para que deixássemos algumas aulas, para que ele pudesse fazer essa ponte, mas no documento no rol da escola não existe, até porque os professores temporários não ficam aqui em tempo integral” (G/PLG, 2021).

A integração entre a base propedêutica e a base técnica não deve ocorrer apenas entre as disciplinas de cada base (intracurricular), mas deve também ocorrer entre ela e a outra base (extracurricular), caracterizando assim uma verdadeira integração entre as disciplinas e apontando para o EMI.

Essa heterogeneidade apontada pelo gestor quanto ao tipo de vínculo dos professores com outras redes aproxima e distancia ao mesmo tempo, visto que seus pontos de vista sobre integração não apontam para a mesma direção e sim para pontos específicos do tipo de formação defendida por cada professor.

Dessa forma, compreendemos o grande esforço do gestor em integrar a base propedêutica e a base técnica como via única de integração para o princípio do Ensino Médio integrado.

Silva; Souza; Moura (2020) enfatizam a grande importância da rede estadual de educação do RN frente à integração, esclarecendo que,

Desse modo, entendemos que a rede estadual embora seja responsável pelo Ensino Médio regular, é preciso que o currículo proposto integre o ensino propedêutico ao ensino profissional técnico de nível médio. Gerando assim o ensino integrado que é necessário para uma formação humana completa (SILVA; SOUZA; MOURA, 2020, p. 7).

Acreditamos que é a partir da integração que será possível uma formação humana completa. A função principal do EMI é formar cidadãos capazes de interagir e compreender a sua relação com a natureza e com a sociedade, de forma que se compreendam como agentes participativos e importantes desse processo evolutivo em andamento.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) compactuam com o entendimento de que “O Ensino Médio integrado ao ensino técnico”, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para a “travessia” a uma nova realidade”. Ou seja, apenas após a integração permanente entre as bases, a educação atingirá a realidade transformada do aluno, tornando-o elemento chave na ação transformadora em sua volta.

Ciavatta (2012, p. 84) complementa o entendimento dessa integração:

A respeito de formação integrada como sendo a educação geral inseparável da Educação Profissional: seja nos processos produtivos, educativos, formação inicial, tecnológica ou superior. E que significa que devemos buscar o enfoque no trabalho como princípio educativo para formar trabalhadores capazes de exercer sua cidadania.

Sinaliza, assim, para a inseparabilidade entre as bases, de forma que se possa atender à relação total entre os meios de produção, a educação, a formação, a continuidade dos estudos e o trabalho como forma de subsistência e não como ato alienante.

Frigotto (2006), a respeito das condições materiais nas escolas, afirma que a questão

é que os filhos da grande massa de trabalhadores proletários frequentam escolas nas piores condições *físicas e materiais*, sem recursos didáticos,

pedagógicos; permanecem na escola por menos tempo à medida que frequentam estabelecimentos com três ou até quatro turnos diurnos; e tem um professorado, não apenas atuando em condições precárias, mas sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções, não é só o ensino de qualidade, mas o comércio do ensino. Esse comércio vai se refletir, no caso do Estado, na política salarial que sustenta o magistério em todos os níveis. A proletarização do magistério, particularmente do ensino básico, é uma forma de desqualificar o trabalho escolar (FRIGOTTO, 2006, p. 168, grifo do autor).

A própria exacerbação da ampliação da precarização dos profissionais da educação e do ambiente escolar proporciona o legado constante que o capital deseja para manter a dualidade estrutural e diferenciar as condições de oportunidades de ensino de alunos ricos e de alunos da classe trabalhadora.

Dessa forma, como aponta Araújo (2014), poderemos desenvolver um conjunto de saberes o mais variados possível em prol de uma formação ampla e emancipatória da classe social trabalhadora e da proliferação desses conhecimentos em cadeia produtiva. Araújo ainda sinaliza as orientações e o cuidado para essa articulação do EMI e da organização curricular quando afirma que

São muitas as possibilidades de integração curricular, no entanto, se não houver o diálogo entre as áreas do conhecimento, os atores envolvidos e as experiências em curso, o planejamento e o acompanhamento destas atividades, a proposta redundará num esvaziamento de seu conteúdo avançado, fazendo com sua concretização seja meramente formal (não essencial). Ou seja, para a integração curricular torna-se necessária a criação de uma nova cultura escolar e o convencimento dos profissionais envolvidos e requer por parte destes a apropriação dos conceitos e princípios do Ensino Médio Integrado, sem o que a ideia de currículo integrado pode se configurar como um emblema da mesmice pedagógica (ARAÚJO, 2014, p. 78).

Dessa possibilidade, abre-se um leque de múltiplas integrações entre os participantes de suas ações (docentes, discentes, comunidade, técnicos educacionais, gestores) para, juntamente com a realidade concreta (infraestrutura, condições materiais), construir um currículo integrado segundo os conceitos teóricos do EMI (ARAÚJO, 2014).

Baracho; Silva; Moura e Pereira (2006) enfatizam algumas proposições para a integração do currículo em uma organização que possibilite uma base sólida de conhecimentos científicos e tecnológicos, levando em consideração:

- a) garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas;
- b) plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores;
- c) infraestrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais;

- d) organização curricular diferenciada para os alunos do turno noturno;
 - e) busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico;
 - f) colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares;
 - g) plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos.
- (BARACHO; SILVA; MOURA; PEREIRA, 2006, p. 108).

Assim, compreendemos que a própria naturalidade de convivência em escolas precárias retira o direito à boa infraestrutura necessária para um bom processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade é exacerbada para dificultar para o aluno e o professor as condições materiais necessárias para um ensino de qualidade.

Moura; Lima Filho e Silva (2015) enfatizam, também, que a falta de infraestrutura nas escolas públicas compromete o seu funcionamento quanto a:

Ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática de esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreira e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 119).

Dessa forma, fica evidente a tal combinação de condições materiais e infraestrutura, entrelaçada com formação docente e profissionais capacitados e treinados regularmente para que ações efetivas sejam realizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a essa questão, os professores também informaram sobre as condições em termos de materiais em geral, como livros, materiais didático-pedagógicos, entre outros. Questionamo-los também sobre o livro didático no Centro, que é uma situação de escolha pela escola pública hoje no Brasil. O CEEP/PLG não se enquadra como escola e não pode escolher ou receber o livro didático de sua preferência, como enfatizado pela fala do PMT:

“Material didático não tinha. Por a escola ser nova, acho, não teve aquela oportunidade de escolha de livros, então a gente pegou doações de outras escolas, de livros. Eu utilizava o livro pouco para alguns exercícios, utilizava mais materiais digitais que eu tinha e disponibilizava para o aluno. A biblioteca ficou com pouco uso para mim, era escasso o material de matemática para ser trabalhado”. (PMT, 2021).

Para suprir essa necessidade, desde sua abertura em 2017, o CEEP/PLG vem recolhendo as sobras de livros de anos anteriores de outras escolas, como forma de parceria e ajuda entre os Centros de Ensino Médio integrado de tempo integral, que são os CEEPs. Essa realidade foi apontada pelo PCHSA: “Então, a gestão conseguiu doação de anos anteriores de outras escolas. Não era da mesma coleção”. (PCHSA, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021). Embora essa situação não seja fruto da reforma aqui discutida, é mais um retrato do descaso do governo do estado no

cumprimento de sua responsabilidade de promover as condições materiais para o desenvolvimento da aprendizagem nas escolas da rede estadual.

Como podemos apreender pelas falas dos professores, os livros didáticos foram conseguidos aos poucos, mas não existiam no início. Os professores apontaram que receberam livros de outras escolas do Estado. O PCNT, inclusive, chamou a atenção para o fato de que tentou doar livros à biblioteca, mas que a escola não pode receber doações de terceiros, apenas se for do governo do estado, conforme destacado em sua fala: “Só pode colocar os livros doados pelo governo. Conseguimos muita doação de livros de literatura... O acervo é razoável [...]” (PCNT, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021). Outro fato abordado para suprir a fragilidade da falta de material foi a elaboração do próprio material, como explicado pelo PFTP2:

“Eu compro meu material, planejo minhas aulas e passo para o aluno. O acervo que a gente tem são doações de livros velhos, a escola não chega a licitar, comprar. A gente não faz parte da compra dos livros didáticos, como os professores da base comum fazem. Como eu estou há mais tempo na escola, os professores que vão chegando eu vou cedendo material. Então, as escolas em tempo integral precisam inserir essa ideia de fazer as solicitações de bibliografia da parte de manutenção”. (PFTP2, 2021).

O CEEP/PLG, de fato, tem o espaço da biblioteca. No entanto, é um espaço que não recebeu fomento para a compra dos materiais necessários para seu uso adequado. O professor também destacou que realizava a aula prática com o próprio material. Essa situação apresentada pelos professores destaca a forma desarticulada como o CEEP/PLG foi construindo sua trajetória para a materialização do Ensino Médio integrado proposto pela Reforma discutida neste trabalho.

No que se refere às condições materiais que darão suporte ao CEEP/PLG, Dourado e Oliveira (2009) enfatizam o aglomerado de condições relacionadas no ambiente escolar, de tal modo que exista um

[...] ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on-line*, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Dessa forma, a totalidade de ações e vivências dentro da escola devem adequar-se às condições materiais necessárias para sua execução. No manual de Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado, Araújo (2014) defende a tese de um ensino integrado sustentado em uma base material necessária para a educação, com recursos necessários para se desenvolver a educação. No referido manual, são identificadas sinteticamente as seguintes condições materiais:

- Infraestrutura física: que compreende a qualidade da construção, espaços específicos para as atividades pedagógicas, tamanho das salas, ventilação, luminosidade, espaços para atividades de esporte e lazer.
- Recursos e materiais pedagógicos: Biblioteca e laboratórios equipados e atualizados e almoxarifado para as diferentes áreas de conhecimento que constituem o currículo da escola e pessoal qualificado para o apoio na utilização dos laboratórios e biblioteca.
- Corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativos, serviços e pessoal de apoio. Crucial em relação a cada um destes profissionais é a atuação numa única escola e com um piso salarial inicial definido e plano de carreira regulamentado. (ARAÚJO, 2014, p. 60).

Essas são as bases necessárias para que sejam dadas as condições materiais e estruturais para uma educação pautada em condições reais de materializar uma proposta educacional. Vale salientar que não basta ter as condições materiais e os equipamentos, mas é necessário também um orçamento que garanta o uso, a reposição e a manutenção de tais equipamentos. A importância da infraestrutura é um ponto significativo visto por Soares Neto (2013, p. 78), pois ela “proporciona um ambiente físico, aqui denominada infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas”. Desse modo, a qualidade da educação pode se completar com as possíveis ações do corpo docente da escola.

Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 112) enfatizam que o problema da educação brasileira não está apenas no currículo, mais também na infraestrutura das escolas brasileiras:

Destacam ainda que as escolas tradicionais não comportam uma integralidade de permanência de sete a nove horas na escola. Pois as estruturas físicas dos prédios são antigas, desgastadas e precárias, o que garante no máximo cinco horas por dia. As necessidades de alojamentos, bibliotecas, espaços para atividades esportivas/culturais/artísticas, alimentação, laboratórios e áreas mais atrativas para interesse e estrutura de comportar uma permanência maior em escola, ficam a desejar.

O CEEP/PLG, mesmo dispondo de um bom prédio, com os espaços necessários para a proposta de EMI e com um currículo equivalente, não consegue materializar o EMI, por falta de condições materiais e da infraestrutura necessária para um bom processo de ensino-

aprendizagem na escola. Isso ratifica a necessidade real de atrelar não apenas a estrutura predial e o currículo, mas também de viabilizar as condições materiais e de infraestrutura.

Ainda em Moura; Lima Filho; Silva (2015), é revelado que essa realidade da ausência de infraestrutura no funcionamento correto das escolas está também aliada à operacionalização desses recursos materiais e ao seu funcionamento, com profissionais treinados e preparados para operar tais equipamentos e espaços. A esse respeito, os autores relacionam:

Ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática de esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreira e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 119).

Compreendemos assim que esse conjunto de condições materiais, infraestrutura e condições pedagógicas se atrelam a outros grupos de necessidades objetivas, relacionados à operacionalização dos equipamentos e das ações, visando ao sucesso da proposta de EMI.

Dessa forma, formalizamos a grande importância da infraestrutura e das condições materiais dentro do ambiente escolar, que, de forma indissociável, devem ser garantidas, bem como a manutenção, a reposição e o conserto de tais materiais.

5.2 AS CONDIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DOS PROFISSIONAIS PARA OPERAR E CONDUZIR SUAS ATIVIDADES NOS ESPAÇOS FÍSICOS

Nesta subseção, discutiremos as condições dos docentes para desenvolverem a proposta de Ensino Médio integrado no CEEP/PLG. Compreender essas condições é importante, pois nos possibilita ampliar a compreensão do universo acerca das ações desenvolvidas pelo governo estadual do RN para a materialização do Ensino Médio integrado na rede estadual e em específico no CEEP/PLG.

O documento Referências Básicas para a Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Estaduais do RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a) tem como princípio assumir formalmente a responsabilidade de criar uma política de formação continuada para os profissionais da educação do RN. Além disso, reforça que essa oferta deve ser feita pela rede estadual para melhorar a seleção dos profissionais e as condições de trabalho e do trabalhador, conforme destacado na citação abaixo:

O documento Referências Básicas – RBOTP adota como princípio norteador a formação continuada dos profissionais nas escolas públicas estaduais,

construída por meio de ações permanentes que estabeleçam metas que observem não somente a atualização, mas o enfrentamento dos problemas relacionados ao cotidiano da prática educativa, e que as mesmas estejam contempladas no Projeto Político-Pedagógico, elegendo a escola como espaço primordial desta formação (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 46).

Isto é, o documento aponta para a garantia da formação de professores para que se tenha uma referência básica de orientação nas escolas, como meta permanente de se elevar a qualidade do ensino. Esse documento assevera o que Silva (2009) pontua como fundamental para oferecer oportunidades de educação de qualidade para a comunidade carente de jovens da classe trabalhadora. É importante que o governo garanta um corpo docente qualificado e preparado, e para isso é necessário qualificação. Essa ideia é reforçada no documento RBOTP, que ainda destaca, sobre os profissionais da educação e a formação, que

Tem como meta identificar pontos sobre a formação inicial, continuada, vínculos de trabalho, suficiência, estabilidade e assiduidade da equipe escolar. Essa dimensão retrata uma preocupação relativa ao perfil do pessoal responsável diretamente para atuar na transformação da escola e suas condições de trabalho (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 56).

Além disso, o documento aponta o que é necessário para melhorar a qualidade da Educação Profissional, conforme o Quadro 8:

Quadro 8 - Categorias de análise e seus indicadores para profissionais da educação e formação

Categorias de análise	Indicadores
1. Qualificação 2. Formação continuada	Formação dos profissionais da Escola
1. Estabilidade da equipe escolar 2. Suficiência da equipe escolar 3. Assiduidade da equipe escolar	Condições de trabalho dos profissionais da escola

Fonte: GRANDE DO NORTE (2018a, p. 56)

Pelo Quadro 8, percebemos categorias como a qualificação e a formação continuada, que são parâmetros importantes para se oferecer uma educação de qualidade.

Outro ponto que é importante destacar é que os professores do itinerário formação técnica e profissional não são efetivos e são mudados a cada dois anos, pois o estado ainda não criou um regimento legal que garanta aos professores da área técnica lecionar, permanecendo, portanto, como temporários e sendo substituídos a cada 2 anos. Isso provoca fragilidades, pois não permite a continuidade dos trabalhos iniciados por esses profissionais.

Sobre essa temática da contratação e valorização profissional, Oliveira (2013) enfatiza que:

As condições às quais são submetidos os profissionais da educação nas distintas redes públicas de ensino no país têm sido objeto de preocupação da sociedade. Os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, a carga de trabalho e problemas de infraestrutura que afetam diretamente a prática docente são apontados como fatores preocupantes por pesquisas acadêmicas, pelos sindicatos, pela imprensa e pela sociedade em geral (OLIVEIRA, 2013, p. 52).

Essa não oficialização de contratações de professores de nível técnico para atuar no CEEP/PLG fragiliza não apenas os profissionais contratados, mas também os professores efetivos e os próprios estudantes ali presentes. O não acompanhamento, de forma contínua e integral, da aprendizagem do aluno no seu tempo de escola desarticula o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem e fragiliza a confiança nestes.

Essa situação do CEEP/PLG corrobora o pensamento de Araújo (2019, p. 76), segundo o qual esse modelo vem “conferindo às escolas públicas das redes estaduais de ensino a função de preparar força de trabalho para atividades laborais simples”. E esse tipo de preparação pactua com a precarização da oferta de educação para jovens da classe trabalhadora, que servirá para atender às demandas do mercado e não à continuidade dos estudos rumo ao ensino superior e às categorias de trabalho mais especializadas.

De acordo com os professores efetivos, ou seja, os da base propedêutica, para lecionar no CEEP/PLG, eles passaram por uma seleção, o que nos permite refletir se essa seleção possibilitou escolher os melhores para atuar nesse tipo de ensino. Ainda segundo os professores, eles atuam como professores da rede estadual entre 3 e 6 anos. Para ampliar essa compreensão, buscamos investigar se os professores tiveram alguma formação para atuar no CEEP/PLG, e as respostas estão apresentadas no Quadro 9:

Quadro 9 - A percepção dos professores sobre a formação continuada para atuar no CEEP/PLG

Formação continuada com vistas de atuação no CEEP/PLG	
PMT	Eu como entrei depois, tive apenas uma formação que foi em relação ao modelo pedagógico utilizado na escola integral, não referente a uma questão específica ao curso profissional. Após isso, não houve nenhuma formação referente a esse tipo de modelo integral, profissional também que é uma coisa a mais para se entender melhor o ensino profissional. É como a gente entrar num barco sem saber para onde vai (risos). Foi assim que eu me senti no início. Eu fui aprendendo com meus colegas de trabalho como é que funcionaria, como é que se dava, principalmente a questão profissional. A gente teve aquela formação inicial, sabendo que a gente teria que passar por alguns

	<p>“perrengues”, como as aulas de eletivas, o que não era algo habitual para a gente. A dar aulas de estudo orientado... Mas enfim, em relação ao processo do integral junto com o profissional, a gente foi aprendendo enquanto andava, caminhando e aprendendo. Principalmente para os estudantes, era muito mais complicado. Se para o professor é difícil, imagina para os estudantes.</p>
PCNT	<p>Sim. Quando começou, tinha esse acompanhamento desse instituto e eles deram várias formações. Eles deram uma formação inicial para todo o professor que chegou nesses 3 anos, uma formação inicial específica. E nós temos formações continuadas virtuais, principalmente.</p> <p>A inicial era sobre o modelo, o que é projeto de vida, o que é estudo orientado, o que é tutoria...</p> <p>Sim, eu tive formação específica para a utilização dos equipamentos de laboratório. O problema é que não tínhamos equipamentos.</p> <p>A gente tinha na formação os equipamentos. Foi em Santa Cruz, eu acho que no IFRN de lá, e no IFRN daqui, nos laboratórios.</p>
PLT	<p>Sim, nos últimos meses devido a pandemia tivemos algumas formações online. Uma coisa bem rápida. Uma formação de 2 a três dias no máximo e não foi uma coisa direcionada, foi uma formação básica, devido a pandemia. Ensinou a utilizar a plataforma, mas a gente não a usou, devido às inconsistências no sistema. Era mais explicando como utilizar o SIGEDUC, que é a escola digital. Já tinha, mas nunca tínhamos usado.</p> <p>Sempre é importante estarmos informados, apesar de que a gente não utiliza essa plataforma. Mas é sempre bom conhecer, pois se precisar da utilização, nós vamos saber usá-la.</p>
PCHSA	<p>A formação que a gente recebeu foi sobre o modelo da escola, nos dois primeiros anos. Quem recebeu a formação foram os professores de natureza, mas humanas (brinco muito) é a área “desprezada”. A formação que participei até hoje foi sobre o modelo da escola, sobre o projeto de vida [...]. Posteriormente, não. A impressão que eu tive, quando você está entrando tudo era novidade, mas depois a secretaria colocava pessoas que não tinham nenhuma experiência em Ensino Integrado para pessoas que já tinham dois anos de vivência.</p>
PFTP1	<p>Tivemos uma reunião ou outra relacionada à formação, mas assim “ah, o professor está chegando agora em casa e obrigatoriamente vai passar por formação, não”. Quando ocasionalmente tem um evento que abrange toda a equipe pedagógica, sim, nós entramos e participamos. Mas é até uma questão que falei no início, nós somos professores temporários. Então, eu posso está entrando agora no mês de janeiro, outro professor no mês de abril, outro no mês de junho, outro no fim do ano, enfim, não existe formação para cada um que vai entrando não.</p> <p>Teve um momento que houve um curso de formação, mas aí eu cheguei depois. A gente não entra com a formação, a gente vai seguindo aquelas orientações que, por exemplo, a coordenação chega e vai nos inteirando do que é a escola, do que é a rotina do ensino integral. Eu tive essa conversa com a coordenadora.</p>
PFTP2	<p>Ela proporcionou sim uma formação para os todos os professores, mas acredito que hoje não proporciona mais. Enquanto ela estava ligada ao sistema SEEL, tinha aquela formação continuada. Hoje não sei se ainda acontece ou vai acontecer. É contrato, eu não sei se eles ainda estão com essa empresa.</p> <p>Para a gente trabalhar o sistema do SEEL na escola em tempo integral... Para que a gente saia satisfeito, o aluno tem que sair com uma boa formação. E aí existe um perfil do aluno para a escola do tempo integral, coisa essa que o pai não entende se o filho dele tem o perfil ou não. Ele pode até entender, mas com uma perspectiva negativa. Em um dia o aluno pode ter uma visita de mais de 15</p>

	disciplinas, ou 12 diferentes. E você em casa tem que fazer 10 ou 12 atividades de disciplinas diferentes. Qual o aluno que aguenta um rojão desses? Só resolveria se alguma coisa na escola fosse reduzida, assuntos técnicos, mais aulas “complementivas”, criar mais espaço... Em relação à formação, o aluno também não tem prática, ele fica o tempo todo dentro da escola. Todos os cursos tem que sair para estagiar, você tem que colocar em prática aquilo que você aprendeu. O aluno não vai sair bem formado, o mundo real lá fora é muito diferente que uma sala de aula...
--	---

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Entre os professores das áreas de conhecimento, apenas 1 professor informou que a formação era para utilizar o SIGEDUC. Mas os outros professores enfatizaram que houve capacitação quanto ao tipo de ensino desenvolvido no CEEP/PLG, embora nem todos tenham participado, principalmente aqueles com contratos temporários. Assim, a capacitação versou sobre o Ensino Médio integrado e abordou-se, nessa formação, o modelo pedagógico voltado para esse tipo de ensino. Mas não percebemos, nas falas dos professores, um consenso quanto ao que, de fato, foi essa formação. Segundo o gestor, a SEEC/RN disponibilizou a capacitação em 2017, mesmo ano em que as aulas tiveram início no CEEP/PLG. Conforme suas palavras,

“Sim, a escola se tornou integral em 2017 e 2017 foi o ano de lotação, onde fizemos uma parceria com o ICE (Instituto de Corresponsabilidade em Educação). Passamos o ano todo participando de formações, tanto a parte gestora, quanto a parte administrativa, a parte dos professores. Tiveram vários encontros, encontros por área do conhecimento, encontros só dos professores do “Projeto de Vida”, encontro só dos professores que trabalhavam com Estudo Orientado e Avaliação Semanal, encontros só com a coordenação. Na verdade, todos os encontros têm coordenação participativa. Durou só um ano. No segundo ano, em 2018, fomos informados pela secretaria que o ICE não ia mais acompanhar os Centros Profissionais. [...]. Nós sentimos muito, porque chegavam professores novos e quem dava a formação era a gente. No dia a dia não era uma formação que era para ser. Então, em 2018, passamos a participar dos encontros da secretaria, alguns encontros e reuniões com os gestores. Formações de forma bem esporádica. Já em 2019, nós não fizemos mais esse acompanhamento. A secretaria de educação assumiu isso. Mas eles não se davam conta de atender todas as escolas e aí ficou mais esporádico ainda esse momento de formação. Com o tempo viram que o Lourdinha Guerra começou a se destacar e passaram até a nos convidar para dar a formação, nas outras escolas que iam chegando. Então, deixamos de receber a formação para sermos formadores”. (G/PLG, 2021).

A partir da fala do G/PLG, é possível perceber que a capacitação teve início com a formação que abrangeu todos do CEEP/PLG. Entretanto, essa ação ocorreu apenas no ano de inauguração, em 2017, e foi promovida pelo Instituto de Corresponsabilidade em Educação. Nos anos seguintes, a SEEC/RN assumiu a capacitação de forma esporádica. Essa realidade nos mostra mais uma vez a desorganização com que o governo do estado vem desenvolvendo as condições pedagógicas para a materialização do Ensino Médio integrado na rede estadual, bem como o descumprimento do RBOTP, quanto a garantir a formação continuada.

Gabriel Grabowski (2014) enfatiza a importância de uma capacitação para se desenvolver uma concepção de ensino integrado calcada na valorização dos alunos e docentes. Esse autor enxerga esse conjunto como “prisioneiros de um mesmo problema histórico” (GRABOWSKI, 2014, p. 63) e destaca que neles também se apresenta a esperança de um triunfo no modelo de EMI. Frente a essa discussão, a valorização do professor

[...] é imprescindível para uma nova política educacional. O professor deverá ser valorizado à altura do exercício profissional que o magistério requer: salário justo, plano de carreira, perspectiva profissional futura, qualificação e formação continuada, habilitação pedagógica, acesso à rede mundial de computadores e oportunidades de intercâmbio científico e cultural. O profissional da educação deverá receber o máximo respeito e valorização para que possa formar, com a mesma responsabilidade, respeito, ética e esperança (GRABOWSKI, 2014, p. 64).

Essas são as condições de valorização identificadas por Grabowski (2014) como imprescindíveis entre as condições materiais de trabalho e a formação do professor para um bom desenvolvimento do ensino. A formação profissional e a qualificação humana são vistas por Grabowski (2014) como um direito e como condição indispensável para docentes e discentes. Ele propõe uma alternativa constante de luta para que exista uma política pública de Estado nesse sentido, destacando que

[...] o desafio das políticas públicas de Educação Profissional, qualificação e formação devem contribuir para promover a integração das políticas e para a articulação das ações de qualificação social e profissional do Brasil e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas com a educação, o emprego, o trabalho e geração de renda, promover, gradativamente, a universalização do direito dos trabalhadores à Educação Profissional (GRABOWSKI, 2014, p. 67).

Esse é um desafio visto pelo autor como ponto principal de uma relação entre trabalho, Educação Profissional e desenvolvimento de uma política pública para qualificação profissional constante. E dessa constância lograriam êxito o docente, o discente e, conseqüentemente, de forma consciente e promissora, os futuros cidadãos oriundos desse novo tipo de política, que supririam as necessidades individuais e o mercado de trabalho.

Uma outra visão sobre a importância da capacitação é dada por Baracho, Silva, Moura e Pereira, 2006, p. 106) em que explicitam claramente que

devemos assumir a responsabilidade com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com as transformações sociais e coletivas voltadas para a construção de uma sociedade justa e igualitária – o que jamais poderá ser alcançado a partir de uma perspectiva aligeirada e reducionista.

Dessa forma, fica claro o tipo de formação profissional que deve acontecer, uma formação com tempo suficiente para reflexão e de forma completa, a qual contemple todas as dimensões necessárias para ampliar o conhecimento do docente quanto à perspectiva do EMI. O documento curricular do estado do Rio Grande do Norte (2018b) explicita três objetivos específicos para o Ensino Médio:

A didática nos projetos pedagógicos para as práticas pedagógicas a serem realizadas na escola para favorecer a gestão e a aprendizagem;

Gerar reflexões no corpo docente a fim de aprimoramento constante do currículo; e, por último,

Deter a compreensão e organização do espaço pedagógico na escola de forma a compreender o planejamento escolar dentro de uma proposta prática e de impacto positivo na escola (RIO GRANDE DO NORTE, 2018b, p. 11).

Esse documento direciona o Ensino Médio como uma etapa de aprofundamento e aprendizagem das etapas anteriores, que são o infantil e o fundamental. Suscita, portanto, a importância do aluno para o mundo do trabalho e para o prosseguimento ao ensino superior, de forma que ele possa contribuir, como um cidadão sociável, com o meio social e as relações sociais de forma comunitária (RIO GRANDE DO NORTE, 2018b). Para tanto, são direcionados os fundamentos e as concepções do documento curricular, sinalizados para toda a rede básica de ensino e com essa preparação provinda do que dispõe a BNCC, elegendo princípios e práticas que norteiam o trabalho nas unidades escolares. Confere-se, portanto, legado para a ciência, a cultura e a arte como práticas educativas e emancipatórias no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, esse documento orienta para um currículo

[...] como conjunto integrado e articulado de vivências e experiências que possibilitam aos estudantes mobilizar e ampliar seus saberes em torno dos objetos de conhecimento considerados relevantes para o desenvolvimento de habilidades e competências, que são acionadas por eles na tomada de decisões, na resolução de problemas presentes na vida cotidiana, no mundo do trabalho e no exercício pleno da cidadania (RIO GRANDE DO NORTE, 2018b, p. 11).

Com essa proposta implantada no currículo, teremos uma ampliação de atitudes reflexivas da equipe pedagógica, dos professores, dos familiares e da sociedade como um todo, de forma a concretizar a proposta de Ensino Médio integrado. Mas, para isso, as condições materiais devem ser susceptíveis às ações que serão desenvolvidas e motivadoras para os desdobramentos de uma educação integrada.

No Manual de Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado, Araújo (2014) define a integralidade do currículo, em conformidade com a natureza do ensino integrado. O autor complementa que

O Ensino Médio Integrado, enquanto concepção de ensino, constitui já um grande avanço no Brasil, no que diz respeito à quebra da visão dualista que tem imperado entre Ensino Médio de um lado e profissionalizante de outro, mas este avanço não assegura, per se, a conquista de uma nova cultura pedagógica (ARAÚJO, 2014, p. 61).

Assim, defende que, assumindo o EMI, estamos garantindo uma base curricular necessária para a educação, juntamente com os recursos necessários para o desenvolvimento ascendente da educação. Araújo (2014) compreende que a materialização dessas práticas pedagógicas no ambiente escolar e consonante esse novo currículo integrado requer uma nova atitude

[...] frente ao próprio ato de ensinar e de aprender, no sentido de se tomar a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática, em que as verdades resultem da imersão dos sujeitos no trato com a realidade, compreendida em sua totalidade (ARAÚJO, 2014, p. 61).

Essa defesa do autor está unificada nas perspectivas do EMI, do currículo integrado, do apoio político-social e dos docentes e discentes em construir juntos um ambiente propício para a criação do

[...] trabalho produtivo, como também culturais, familiares, desportivas, sociais, por exemplo, mas também de se ir forjando quadros dirigentes, na perspectiva da classe trabalhadora, que possam ir construindo a emancipação humana, o que, em linhas gerais, implica transformação radical da sociedade (ARAÚJO, 2014, p. 61).

Portanto, são várias as possibilidades de integração do currículo dos cursos, com a participação coletiva dos sujeitos envolvidos e fazendo uso dos conceitos e teorias sobre a forma de EMI.

Para ampliarmos a percepção sobre o entendimento dos professores sobre a proposta de ensino, questionamo-los se conheciam os documentos que fundamentam o Ensino Médio integrado em tempo integral. As respostas dos professores estão no Quadro 10:

Quadro 10 - A percepção dos professores sobre os documentos reguladores do Ensino Médio integrado em tempo integral

Quanto ao conhecimento dos documentos que fundamentam o tipo ensino ofertado no CEEP	
PMT	<p>A gente não tem essa documentação, tem os decretos. São aditivos, componentes em relação ao tempo integral. A direção informou a gente, mas não temos nem um tipo de lei, é que a gente está tentando lutar aí para conseguir, em âmbito estadual. Federal a gente sabe que tem, tem os IFs e eu já conhecia a legislação federal, pouco. Eu estudei no IF e precisei ler alguma coisa do tipo. Mas o estadual, temos os decretos.</p> <p>Para mim, não fez tanta diferença, porque a realidade da escola é muito diferente. No IF é diferente. Não ficamos lá o dia inteiro para ter o curso técnico, passam quatro anos lá, tem TCC etc. Eu já entendia, pelos documentos, que lá tinha esses pré-requisitos para concluir aquele curso. Nesse sentido teórico, esses documentos ajudaram, mas no sentido prático não me ajudaram.</p>
PCNT	<p>Esses documentos burocráticos a gente tem certo conhecimento por causa da prática em sala de aula, mas a gente tenta entender. Os colegas que são mais curiosos e gostam de ler, leem, mas a direção e a coordenação pedagógica têm um entendimento muito bom sobre, e usam quando argumentam conosco. Parece ainda haver uma lacuna nessa legislação estadual, por ter sido implantada às pressas. Por exemplo, a gente tem gratificação e hora extra, quando estamos em férias não recebemos.</p> <p>É, a gente tem acesso ao documento, mas mesmo eu que sou literato acho chata aquela parte burocrática.</p>
PLT	<p>Conhecer profundamente, eu não conheço. Eu já tive algumas leituras muito superficiais.</p> <p>Eu acredito que sim. Conhecer a legislação que rege um estudo, qualquer coisa, um trabalho, é sempre importante.</p>
PCHSA	<p>Sim, durante todo o processo até de implantação mesmo, a gente era orientado a estar de olho. É uma luta nossa ter a nossa própria lei. O Estado não tem lei para a escola de tempo integral.</p> <p>Deixa eu te explicar... O que aconteceu aqui no Rio Grande do Norte foi uma ementa, porque na verdade, aquele prédio era para ser só uma escola profissionalizante. Quando chegou 2017 o Estado teve que prestar contas com o Banco Mundial, o governo do Estado teve que pegar a verba de incentivo que o governo Federal estava dando para o tempo integral e tapou, colocando a escola profissionalizante para funcionar, e aí a gente teve que trabalhar ali com o professor do profissionalizante, do ensino integrado e da base comum. Isso em meio à implantação do novo Ensino Médio, com nova carga horária, dizendo que ele era formativo (aquela coisa toda). Isso para quem estava lá dentro era uma “novela”, porque tínhamos que dar conta de três currículos.</p>
PFTP1	<p>Sim. Como te falei, a coordenadora me apresentou sim, não que eu memorizei todinho, mas me apresentou.</p> <p>Foge à memória. Eu lembro que eu li um, mas confesso que nesses termos eu não sei.</p> <p>Sim. Eu passei a compreender que a real proposta da escola, do Ensino Médio de cunho integral, e unia conhecimentos técnicos de outras casas que já tinha passado com a realidade da escola, e fui fazendo as adaptações para dar andamento.</p>
PFTP2	<p>A proposta pedagógica da escola fomos nós que fizemos, isso é muito bom... Alguns professores foram chamados para criar essa estrutura e a gente se reúne para que a gente possa formar essa estrutura dentro da grade curricular da escola.</p> <p>Se eu não me engano é o PPPI. É tanta sigla, sabe? Lembro do PPPI, que a gente tem que fazer para que a escola do estado, o curso técnico, seja executado.</p> <p>O estudo detalhado dele é muito bom. O problema em si é porque a gente não tem muita liberdade. Eu não sei como funciona o IFRN, não sei se o estudo técnico lá se mistura com o ensino básico, mas eu queria que ela se desprender mais do ensino básico, do Ensino Médio, porque em sua escola é o Ensino Médio dentro do curso técnico, e aqui é o ensino</p>

	técnico dentro do Ensino Médio. Se de fato, fosse um curso dentro do Ensino Médio, teria quatro anos. No IFRN, se eu não me engano é assim. Não é integrado, é escola integral. Um curso mais técnico ele não vai acontecer numa interdisciplinaridade com outras disciplinas.
--	--

Fonte: Elaborado própria em 2021.

De acordo com o que percebemos nas falas dos professores, os docentes compreendem os documentos de forma superficial. Destacamos a fala do PMT, que enfatizou que, no âmbito estadual, não existe lei: “A gente não tem essa documentação, tem os decretos. São aditivos, componentes em relação ao tempo integral. A direção informou a gente, mas não temos nem um tipo de lei. É que a gente está tentando lutar aí para conseguir, em âmbito estadual” (PMT, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021). Essa informação é reforçada na fala do PCHSA quando diz: “Sim, durante todo o processo até de implantação mesmo, a gente era orientado a estar de olho. É uma luta nossa ter a nossa própria lei. O Estado não tem lei para a escola de tempo integral” (PCHSA, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021). Essa compreensão corrobora a do gestor quando este diz:

“A gente foi em busca dos documentos dados pela própria secretaria na formação, as Diretrizes Curriculares. E para a parte do Integral, a gente pegou o que a própria secretaria passava, porque a gente não tinha documento orientador. Lembro-me que os CEEPs estavam trazendo o documento orientador do Ceará. Eles trouxeram o documento e nós fomos nos organizar com eles para montar esse documento. É tanto que hoje não temos a lei do Ensino Integral. A lei foi construída desde esse período. Os professores se debruçaram, veio o sindicato (SINTE) e, se não me engano, está na Assembleia para ser apreciada. Nos baseamos nos documentos mais globais, LDB. [...]. o documento do Ceará, como também do Estado do Pernambuco que também estava começando, um ano antes que a gente, e trouxeram suas experiências e de outros estados, tentando adequar ao nosso estado, à nossa realidade. O Estado do RN não tinha condição financeira para fazer tal qual o Estado do Ceará. Lá o professor ganha duplicado pela dedicação exclusiva, aqui ganha apenas uma carga suplementar. Ele ganha uma hora suplementar, uma gratificação, que todo ano é uma incógnita. Por exemplo, no mês de janeiro no recesso eles não recebem. Então, não tem como o professor ajustar sua vida econômica, pensando nessa gratificação” (G/PLG, 2021).

O CEEP/PLG iniciou suas atividades em 2017, sem um documento que orientasse como deveria ser desenvolvido o ensino. O Projeto Político-Pedagógico Institucional foi concluído somente em 2018 e rege as diretrizes e orientações do ensino técnico, tendo suas bases estabelecidas nos mesmos princípios, diretrizes, orientações teórico-pedagógicas e de gestão para o profissional que atua no centro educacional.

Foi durante esse processo de desenvolvimento das atividades que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi sendo construído, como destacado pelo gestor:

“Sim, estamos com o PPP. Foi um parto para a gente fazer esse documento, porque não tínhamos nenhum outro parâmetro e até os documentos globais a gente não tinha para se

basear. Então, pegamos documentos que a secretaria mandava, como as portarias. Não tínhamos uma lei. Passou pela coordenação pedagógica, ela se juntou com os coordenadores de área. Lembro-me que colocamos os documentos no projetor e os professores que estavam no seu planejamento iam olhando e fazendo suas adaptações. Passaram uns dois dias sendo apreciado. Depois chamamos o pessoal da secretaria, a equipe gestora se debruçou e depois levamos para o Conselho. Quem sistematizou foi a coordenação pedagógica, mas com a participação de todos. Não deu para passarmos uma semana nos debruçando no PPP. Como é tempo integral, a gente ficava ouvindo eles e no planejamento deles a gente mostrava as partes, “gente, essa dimensão aqui está quase pronta, então vamos ler outra dimensão”, ou “o que vocês acham que está precisando nessa dimensão?”. Eles iam pontuando e as coordenadoras sistematizando” (G/PLG, 2021).

Segundo o gestor, o PPP do CEEP/PLP foi construído de acordo com os princípios legais que demandam a construção, de modo democrático, com a participação dos professores, coordenadores, pais e alunos e a comunidade.

“Esse era o nosso grande desafio e quando estava quase pronto, tivemos que parar, porque tinha muita escrita e outra pessoa tinha que ler e escutar para ver se estava fechado. Lemos o documento, o esqueleto, para a coordenação sistematizar os pontos e quando achamos que estava pronto, novamente paramos para ler agora todo, numa reunião com o Conselho. Quando estava pronto fizemos outra reunião para ler e enviamos para a secretaria o PPP. Pelo Conselho. A comunidade tem representantes que são dois pais. Para juntar todos os pais nas reuniões pedagógicas dos professores, os pais daquelas turmas daquele dia ficavam e nós víamos uma dimensão do PPP com eles, que percebemos que era mais próximo deles. Mas ter a feitura com todos os pais, não foi possível” (G/PLG, 2021).

Embora a gestão enfatize que a construção do PPP se deu de forma democrática, aponta também que foi redigido e reconfigurado a cada reunião com grupos diferentes, e a cada reunião surgia um novo desafio, que era incluir a ideia dos diversos grupos, seja professores, coordenação ou pais (Conselho escolar). O RBOTP, ao tratar sobre gestão escolar democrática, enfatiza

As marcas das relações entre a gestão e a comunidade interna e externa à escola; as formas de comunicação; o compartilhar das informações, das decisões, a transparência no uso dos recursos financeiros. A organização dos colegiados e seu funcionamento. O envolvimento da equipe escolar e da comunidade na construção de uma escola de qualidade. A relação entre o Projeto Político-Pedagógico e o cotidiano da gestão da escola (GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 55)

O documento, tão importante como o PPPI, foi finalizado apenas em 2018, ano seguinte ao da inauguração do CEEP/PLG, o que enfatiza como as ações desenvolvidas pelo governo do estado ocorrem de forma desordenada. Isso pode ter contribuído para a dificuldade em finalizar a construção do PPP, apontada pela gestão do CEEP campo empírico da pesquisa.

É importante frisar que representantes dos pais, alunos (via Conselho Escolar), professores e demais equipes da escola participaram da construção do PPP. Identificamos de fato a participação, como apreendido nas falas dos professores, expostas no Quadro 11:

Quadro 11 - A percepção dos professores sobre a construção do PPP do CEEP/PLG

O processo de construção do Projeto Político Pedagógico do CEEP Lourdinha Guerra	
PMT	Faz pouco tempo que ele foi concluído. Teve participação sim da gestão, do conselho escolar, de alguns professores que tinham mais afinidade em relação a isso, mas que não descartaram a nossa opinião e nosso compreender da educação. Participaram no Conselho Escolar. Sempre houve reuniões e houve a participação de professores, alunos, e os pais também. Em relação ao modelo pedagógico integral, que é o modelo da escola, já vinha sendo obrigatório o projeto de vida dos estudantes, é o centro desse modelo. A gente foi se moldando dentro desse modelo.
PCNT	Sim. A coordenação produziu o esboço. Deve ter se baseado em algum documento, e fizeram reuniões conosco. Foram duas ou três reuniões e nós dizíamos as partes que davam certo, o que deveria acrescentar. Participamos sim. Quanto a comunidade e os familiares: Não sei dizer. Nós buscamos muito o diálogo com a comunidade, mas para o projeto mesmo não sei dizer... A comunidade se envolve. Veio uma comunidade religiosa e pintou a escola recentemente. Teve um dia de observação da lua. Eu falei com um rapaz da UFRN e ele veio. A gente abriu para a comunidade, foi bem legal.
PLT	Sim, a escola não funciona sozinha. A gestão não funciona sozinha com os professores e os diretores. A gestora sempre coloca todos para produzir alguma coisa para a escola, projeto, alguma coisa que seja relacionado à escola, a diretora sempre deixa todos “por dentro” do que ela está fazendo. Tudo é consultado. Sempre, não em grande quantidade, porque muitos pais trabalham e mesmo sendo convidados eles não conseguem participar. Mas tem os representantes dos pais.
PCHSA	Foi muito difícil fazer esse PPP, sabendo que a escola não tem uma lei que ampara o funcionamento da escola. Mas a gestão chamou para participar, nos chamou para conversar sobre as dificuldades que a escola vivenciava, quais os nossos objetivos [...]. Os estudantes participaram. Foi perguntado o que ele quer, qual seu objetivo com a escola...
PFTP1	Não, porque eu cheguei depois, mas foi construído sim pela gestão. Muito provavelmente você vai ter essa resposta se você entrevistar algum professor da base comum, porque quem foi da base técnica participou naquele instante, mas não está mais na escola porque já saiu. Então, assim, não dá para ter essa resposta dos professores temporários, porque não dá para projetar nada com a gestão nem a gestão conosco a longo prazo, porque o ciclo fica sempre se fechando, sempre se abrindo para novos profissionais, e tem aquela disparidade na titulação, alguns na titulação de doutor, outros na de pós. Não tem como a gestão fechar aquele grupo, “ah, a minha base é técnica são esses”, porque o ciclo vira e a cada dois anos, cada um de nós vai saindo e entrando.

PFTP2	<p>Não. Quando a gente participou, a coordenação pedagógica fez a distribuição de cursos, informática, de redes, de administração [...]. Quem trabalhou representando a escola foi o setor pedagógico. Não vi a comunidade presente.</p> <p>A gente não conhece o Conselho de Educação. O projeto já vem pré-formatado. Ele chega para gente. A gente dá uma olhada no “cardápio” (eles chamam de cardápio) e a gente faz a readequação no sentido mais técnico. A gente percebe que muitas decisões foram tomadas e não tem como negar.</p> <p>Aquele lá da Casa Escola, a gente faz adaptações. O que a gente participa é o Conselho de Classe, uma decisão em relação ao aluno. Mas Projeto Pedagógico que a gente faz no início do ano, diz o que tem que ser feito na escola, o que trabalha o que tem que ser trabalhado, o que a gente tem, o que a gente não tem, o que pode adequar, a gente de fato só os professores participam, mais a gestão e a coordenação pedagógica. Se tiver uma coisa já desta secretaria, esses projetos já vêm pré-formatados.</p>
-------	---

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Compreendemos, segundo a fala dos professores das áreas de conhecimento, que houve sim a participação dos pais e alunos (Conselho Escolar), dos professores, da coordenação e da gestão na construção do PPP do CEEP/PLG. Entretanto, os dois professores do itinerário de formação técnica e profissional deram informações diferentes das que foram dadas pelos docentes das áreas de conhecimento quanto ao fato de ter havido participação de forma democrática na construção do PPP. O PFTP1 (2021) destacou que “*Não, porque eu cheguei depois, mas foi construído sim pela gestão*”. E o PFTP2 (2021): “*Não. Quando a gente participou, a coordenação pedagógica fez a distribuição de cursos, informática, de redes, de administração [...]. Quem trabalhou representando a escola foi o setor pedagógico. Não vi a comunidade presente*”. Essa diferença de ideias pode ter ocorrido pelo fato de os professores do itinerário de formação técnica e profissional serem professores temporários e mudarem a cada dois anos, o que dificultou o acompanhamento da construção do documento.

O PPP do CEEP/PLG baseia sua construção no documento central, o PPPI, mas apenas o PCNT informou que o PPP se baseava em algum documento, como destacado em sua fala: “*A coordenação produziu o esboço. Deve ter se baseado em algum documento, e fizeram reuniões conosco*” (INFORMAÇÃO VERBAL, 2021). O PPPI entende que a escola tem como função social a oferta do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática e o curso de Informática por meio

[...] da articulação entre ciência, tecnologia, cultura, trabalho e educação, promovendo a formação integral do ser humano, o exercício da ética e da cidadania, a participação social e a socialização do conhecimento, na perspectiva de transformação da realidade. (CEEP/PLG, 2019, p. 11).

Essa dimensão é complementada

[...] na direção da formação integral do ser humano considerando o que preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996; o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014; o Plano Estadual de Educação do RN 2015/2025, aprovado pela Lei nº 10.049/2016, recomendando uma educação de qualidade destinada à formação integral. Para isto, deve pautar-se em princípios orientadores que definem as diretrizes para o planejamento e o desenvolvimento das atividades a serem efetivadas por cada instância técnico-pedagógica, administrativa e de apoio (CENTRO ESTADUAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL/PROFESSORA LOURDINHA GUERRA, 2019, p. 11).

Dessa forma, fica claro que os documentos supracitados cumprem papel fundamental na escola, que dispõe desses aportes documentais como diretrizes para oferecimento de uma educação de qualidade na forma legal e regimental.

Quanto ao pessoal que faz parte do quadro do CEEP/PLG, temos:

01 Diretor; – 01 Vice-Diretor. Responsáveis por todo o projeto escolar, coordenando as diversas áreas, garantindo a integração dos resultados parciais e educando pelo exemplo e trabalho; **01 Coordenador Administrativo Financeiro** – Responsável por todos os apoios administrativos e financeiros, de modo a suportar os processos pedagógicos e garantir condições favoráveis para o alcance dos resultados educacionais propostos; **01 Coordenação Pedagógica** – 04 Pedagogos, Professores – 18 professores do Eixo Estruturante. 02 professores do Eixo Tecnológico. A coordenação pedagógica é responsável pela orientação dos professores, auxiliando-os e assegurando o devido cumprimento da grade curricular e a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada; **Secretaria** – A secretaria é de responsabilidade do secretário escolar a quem compete a execução das atividades de escrituração escolar, arquivo e expediente. Conta com o apoio técnico-administrativo dos auxiliares de secretaria no desempenho de sua função; **Professores** - Os professores desenvolvem as suas atividades de planejar, mediar e avaliar atuando junto aos alunos para o efetivo processo de ensino-aprendizagem; **Biblioteca** – É de responsabilidade de 01 Bibliotecário. A biblioteca tem a finalidade de fornecer elementos necessários à realização e enriquecimento dos trabalhos pedagógicos, consultas e pesquisa; **Laboratório** - É de responsabilidade de 01 Regente de laboratório. O laboratório de informática tem a finalidade de fornecer elementos tecnológicos necessários à realização e enriquecimento dos trabalhos pedagógicos, consultas e pesquisa; **Zeladoria** – É uma equipe de empresas terceirizadas que prestam serviços e são responsáveis pela limpeza e higienização dos ambientes da escola e pela recepção inicial dos estudantes, ou seja na recepção do prédio ou no estacionamento; **Merendeira** – É uma equipe de empresas terceirizadas que prestam serviços e são responsáveis pelo preparo dos lanches e almoço dos alunos, assim como, limpeza, higienização e organização dos utensílios, espaços e alimentos; **Portaria** - É uma equipe de empresas terceirizadas que prestam serviços e são responsáveis pelo controle de entrada e saída de toda comunidade escolar; e **Vigilância armada** - É uma equipe de empresas terceirizadas que prestam serviços e são responsáveis pelo guarda patrimonial e segurança da comunidade escolar

(CENTRO ESTADUAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL/PROFESSORA LOURDINHA GUERRA, 2019).

Podemos perceber que o PPP constitui o manual que orienta como os Centros Estaduais Educação Profissional de tempo integral devem desenvolver suas propostas, ou seja, as ações que o Centro deve desenvolver para alcançar seus objetivos.

O PPP do CEEP/PLG, de 2019, foi o único produzido desde o início de funcionamento da instituição, no ano de 2017. E foi produzido considerando a natureza, as finalidades e as características impostas na criação das escolas de Educação Profissional de tempo integral do RN.

Os objetivos identificados são:

- a) Ofertar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma articulada e integrada, dirigida aos egressos do Ensino Fundamental da rede pública ou privada.
- b) Realizar projetos interdisciplinares e contextualizados que estabeleçam o liame entre escola e sociedade, geradores de responsabilidade social por meio de vivências na comunidade externa, favorecendo a formação cidadã dos educandos e a valorização da cultura e dos saberes locais.
- c) Proporcionar o contínuo aprimoramento da educação ofertada pela prática de uma atitude pedagógica investigativa, de metodologias inovadoras e de valorização ao estudo e ao autoestudo, que resultem no desenvolvimento da autonomia no estudante, bem como em benefícios para a comunidade interna e externa.
- d) Manter uma articulação permanente com o mundo do trabalho e com as organizações da sociedade civil (públicas, privadas, terceiro setor), objetivando a produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.
- e) Incentivar iniciativas educacionais que resultem em oportunidades de trabalho e de renda, subsidiando o processo de desenvolvimento socioeconômico local e regional (CENTRO ESTADUAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL/PROFESSORA LOURDINHA GUERRA, 2019, p. 15-16).

Assim, o PPP segue as orientações de outro documento que é o Projeto Político-Pedagógico Institucional, que destaca, quanto à função social, uma

formação integral do ser humano considerando o que preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996; o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014; o Plano Estadual de Educação do RN 2015/2025, aprovado pela Lei nº 10.049/2016, recomendando uma educação de qualidade destinada à formação integral (RIO GRANDE DO NORTE, 2018c, p. 14).

Como princípios, têm-se a educação como direito social, subjetivo, de cidadania, considerando o pluralismo de ideias, conforme estabelecido na

Constituição Federal de 1988, no Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I – Da Educação, através dos artigos 205 a 214, é compreendida com respeito ao que consta no primeiro princípio orientador deste PPPI construído para a oferta da Educação Profissional e Tecnológica pela Rede de Ensino do Estado do RN. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018c, p. 15).

A articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional é regida pela

Seção IV A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, através dos seus artigos 36 A, 36 B, 36 C e 36 D, explícita de que forma pode se dá a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob as formas: Integrada (Ensino Médio e Técnico na mesma Instituição); Concomitante (Ensino Médio e Técnico através de parcerias e convênios entre instituições diferentes públicas ou privadas) e; Subsequente (para aqueles que já concluíram o Ensino Médio). (RIO GRANDE DO NORTE, 2018c, p. 15).

Como destacado por Ramos (2008), o trabalho como princípio educativo está ligado à ciência, à tecnologia e à cultura. O Plano Institucional de Educação Profissional do RN (2015) também se pauta nessa compreensão. Dessa forma, essa integração entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Básica objetiva a produção do conhecimento e a intervenção social, tendo em vista a pesquisa como princípio pedagógico.

Quando aponta para a direção do trabalho como princípio educativo, Ramos (2004, p. 46) enfatiza seu duplo sentido:

a) ontológico, como práxis humana e, então, como forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;

b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (RAMOS, 2004, p. 46).

Segundo a autora, o trabalho em seu sentido ontológico é o que define a essência do ser humano e permite uma formação que extrapole os limites impostos pelo capitalismo. No sentido histórico, como princípio educativo, é aquele em que se criam as condições necessárias para uma mediação entre as necessidades do mundo produtivo e as necessidades impostas materialmente ao educando como participante ativo dessa sociedade, podendo assim vender sua força de trabalho para garantir suas necessidades subjetivas (RAMOS, 2004).

Partindo desse duplo sentido do trabalho frente a uma sociabilidade imposta pelo próprio comportamento humano em relação ao trabalho, chegamos a uma contradição, em que a escola ora prepara para a vida, ora para as necessidades do mercado, e o educando ora se

prepara para sua evolução humana e sociável, ora para seus interesses subjetivos de acesso a materiais.

Para Frigotto (2009), essa contradição é importante para a escola inserida no espaço democrático, visto que, nela, o educando poderá se ver como influenciador e participante de uma escolha do ser humano. O autor defende assim o princípio educativo do trabalho da seguinte forma:

Entretanto, se sairmos do campo da antinomia, ciência e tecnologia ou pura negatividade ou pura positividade e lidarmos com o plano das contradições no seio do capitalismo realmente existente e, portanto, com situações concretas e forças em disputa, não me parece que se trate de uma ilusão a possibilidade de os educadores disputarem, dentro da perspectiva da escola unitária e da educação omnilateral, as novas bases de conhecimento demandados pelo processo produtivo (FRIGOTTO, 2009, p. 186).

Essa visão do contraditório como parte do princípio educativo, vista por Frigotto, enfatiza a escolha ética e política do educando em se fazer ser social e sociável. Nessa perspectiva, o trabalho humano é valoroso dentro das suas necessidades básicas de cidadão e de influenciador das ações sociais, ou é elemento manipulatório das forças antagônicas ao trabalho como princípio educativo, provindas dos ideais do capitalismo e do trabalho com sentido exploratório e de acumulação de riquezas para uma pequena minoria que detém o controle da força de trabalho das massas desprovidas de conhecimento (FRIGOTTO, 2009).

Seguindo essa compreensão, acreditamos que o EMI no RN se apresenta como uma alternativa viável de acomodação entre as necessidades do mercado e a condição real de escolha por parte do jovem entre dar continuidade aos estudos no ensino superior ou dar início a sua carreira trabalhista com o mínimo de formação para o trabalho (curso técnico) de forma mais qualificada e orientada para que, em um momento mais oportuno ou viável, possa retornar para a continuação dos estudos no ensino superior.

Contudo, é importante destacar que ainda existem fragilidades nas ações promovidas pelo governo do RN quanto aos documentos, que ainda nos revelam discrepância entre o que dizem os documentos e o que vem sendo desenvolvido no chão da escola campo empírico da pesquisa. Mas existe um esforço por parte de professores, coordenação e gestão em materializar a proposta do EMI na rede estadual. E nessa direção, apontamos a necessidade de uma articulação maior por parte do governo do estado em promover as condições materiais para garantir o andamento das atividades da escola.

É notória a dificuldade do CEEP/PLG para desenvolver suas funções, ora por conta de problemas estruturais como o da rede elétrica, ora pela distribuição da internet ou, em outros

momentos, por questões relacionadas aos materiais básicos como cadeiras, mesas, armários, livros, e kits dos laboratórios. Essa realidade vem confirmar o que teóricos como Frigotto (2001) e Moura (2008) enfatizam quanto à materialização das condições para construir e desenvolver uma proposta de formação humana integral.

Para complementar nossa compreensão sobre como o Ensino Médio integrado estava sendo desenvolvido no CEEP/PLG, questionamos os participantes da pesquisa sobre qual era o entendimento deles sobre Ensino Médio integrado. As respostas estão apresentadas no Quadro 12:

Quadro 12 - Compreensão dos professores sobre o Ensino Médio integrado

Compreensão dos professores sobre o Ensino Médio Integrado	
PMT	É uma oportunidade do estudante se manter dentro do ambiente escolar com todas as disciplinas, e também de maneira que ele possa conseguir outros patamares, como definir seu projeto de vida, praticar esportes, ter lazer, na própria escola. Eu acho importante o Ensino Médio Integrado para manter o estudante ativo, mais protagonista, mais autônomo, tanto em sua carreira acadêmica quanto profissional. Foi a minha ideia inicial, acabou sendo o que estou vivendo. Eu vejo os estudantes muito mais independentes, autônomos, ativos. Então, eu acho bem relevante a ideia do Médio Integrado.
PCNT	O integrado é a formação do cidadão; é uma pessoa que tem uma formação acadêmica, técnica, social, moral, uma pessoa por inteiro. É o que a gente busca formar. Temos muita preocupação com o projeto de vida, o que o estudante vai fazer quando deixar a escola [...]. É como se fosse uma disciplina, tem vários professores que se envolvem nisso. Infelizmente, se dá pela carga horária, “Ah, precisa completar a carga horária do professor, então ele vai para projeto de vida”. Não é ainda aquela vocação. Mas os professores que fazem “o projeto de vida” participam de formações continuadas. Olha, a gente entra voluntariamente, no caso do Lourdinha Guerra houve uma seleção. Eu já sabia que isso ia acontecer. Para mim, trabalho na faculdade à noite, e é interessante financeiramente o tempo integral. Acho que para os outros professores também. Exige um pouco, mas eu gosto de estar na escola. Aqui estamos sempre com o aluno, conhecemos muito mais o aluno. Tem muitas atividades para os alunos, xadrez, dança [...]. Essa coisa integrada é o que eu buscava na educação. Tempo integral contribui para isso [...]. Identificamos os alunos que precisam de ajuda, com dificuldades [...]. A gente não pode esquecer os alunos, como acontece na escola comum. Temos uma prova que identifica as dificuldades do início do ano em cada matéria para ocorrer um nivelamento.
PLT	É essa forma da gente não dissociar a formação das disciplinas comuns com o curso técnico. O curso técnico faz parte da formação integral do aluno. Não é possível, por exemplo, eles receberem uma formação do Ensino Médio dissociada do técnico. Ou ele se forma nos dois ou não se forma. Isso. Ele só sai quando consegue os dois.
PCHSA	É a ideia é que todas as áreas do conhecimento elas se integrassem, contribuindo para a criatividade do aluno e nesse aspecto, o profissionalizante seria para o estudante sair com uma formação profissional, científica, humana também, mas também ter o conhecimento técnico da coisa. Essa visão de conhecimento é uma disciplina só, mas ele se divide em algumas áreas, mas está tudo conectado. É uma utopia...

PFTP1	Seria uma forma de elencar os estudos, os ensinamentos da base comum, junto a outra base profissional, que possa permitir o aluno já sair da conclusão do seu Ensino Médio com formação profissional e dar um pontapé inicial no mercado de trabalho.
PFTP2	Eu entendo como uma forma do aluno ter duas formações, ter um curso que precisa ser certificado. No SENAC para você ter acesso a um curso você precisa ter o Ensino Médio, então a gente pensou no aluno fazer as duas coisas. Só que tem um problema: conseguiu juntar essas duas coisas, mas não conseguiu reduzir o horário do professor... O aluno não mantém muito o foco. O foco dele é repetir, porque existe aquela parte de reeducação disciplinar. Mas assim o método de escola de Ensino Médio integrado é muito bom... o aluno tem que ter o perfil para esse tipo de escola e tem que dar de fato um espaço maior para o aluno trabalhar de forma melhor esse modelo.

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Questionados sobre a compreensão acerca do Ensino Médio integrado, 4 dos 6 professores se aproximaram da concepção como destacado nas falas do PMT: “É uma oportunidade do estudante se manter dentro do ambiente escolar com todas as disciplinas, [...] Eu vejo os estudantes muito mais independentes, autônomos, ativos”. O PLT complementou argumentando que: “É essa forma da gente não dissociar a formação das disciplinas comuns com o curso técnico. O curso técnico faz parte da formação integral do aluno. Não é possível, [...] eles receberem uma formação do Ensino Médio dissociada do técnico [...]”. Já PCHSA destacou que: “a ideia é que todas as áreas do conhecimento elas se integrassem, contribuindo para a criatividade do aluno e nesse aspecto, o profissionalizante seria para o estudante sair com uma formação profissional, científica, humana também, mas também ter o conhecimento técnico da coisa [...]”. e completou o PFTP1: “Seria uma forma de elencar os estudos, os ensinamentos da base comum, junto a outra base profissional”. Como podemos apreender, os professores se aproximaram da concepção de formação proposta pelo Ensino Médio integrado.

Entretanto, é importante enfatizar as dificuldades apontadas na subseção anterior para a implantação desse modelo na rede estadual do RN, cujas atividades se iniciaram em 2017 e, após quatro anos de atuação e desenvolvimento de suas concepções segundo o modelo de EMI, cabe-nos enfatizar que, apesar das dificuldades materiais e de infraestrutura supracitadas, os professores do CEEP/PLG apresentam uma compreensão aproximada sobre o EMI.

É possível dizer que os professores, de modo geral, conseguem perceber a importância da formação do cidadão nas dimensões: acadêmica, técnica, social, moral. E o G/PLG corrobora esse pensamento quando diz que: “a partir de uma proposta do projeto de vida, que visa orientar o aluno quanto à realização de seus sonhos e de sua saída para a sociedade” (G/PLG, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021).

Dessa forma, podemos apreender que a maioria dos professores e o gestor entendem o EMI como a integração entre o EM e EP. Entretanto, embora apontem a relação profissional, cultural e social, não dominam a concepção de integração trazida por autores como Ramos (2008), referenciado na seção 3, a qual expressa a integração de todas as dimensões fundamentais que estruturam a vida social (trabalho, ciência e cultura) no processo formativo dos alunos. Conforme Cruz Sobrinho (2019, p. 148-149), “a discussão sobre o Ensino Médio integrado e o currículo integrado vai muito além e aquém da discussão apenas com foco na organização curricular dos projetos pedagógicos”. Ela se estende a uma gama de relações que só o tempo poderá responder, visto que o CEEP/PLG está implantando na rede um projeto piloto que deve criar identidade própria e amadurecimento constante de seus idealizadores e atores nas ações realizadas e planejadas.

Nesse sentido, o PPPI enfatiza a indissociabilidade entre a educação e a prática social, levando em conta a história na construção do conhecimento e da aprendizagem, reconhecendo os contextos socioculturais como elementos basilares para a compreensão do processo pedagógico (RIO GRANDE DO NORTE, 2018c). Essa relação entre educação e prática social é verbalizada na fala do PCNT, que chama a atenção para o projeto de vida desenvolvido no CEEP/PLG quando diz: “Temos muita preocupação com o projeto de vida, o que o estudante vai fazer quando deixar a escola [...]” (PCNT, INFORMAÇÃO VERBAL, 2021).

Assim, a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade são dadas como garantia de desenvolvimento das estratégias educativas, com o objetivo de entender os significados e a integração entre a teoria e a prática, juntamente com as experiências que englobam diversas dimensões do processo de formação profissional, reconhecendo e validando os saberes e conhecimentos oriundos de experiências pessoais. Dessa forma, assegura-se a autonomia institucional na concepção, na elaboração, na execução, na avaliação e na revisão do seu PPP, respeitando a legislação, as normas e as diretrizes educacionais e, ainda, os perfis profissionais de conclusão de curso, de acordo com itinerários formativos, que abarcam competências exigidas para o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO NORTE, 2018c).

Para tanto, esses princípios devem ser vivenciados nas ações e nas práticas, no momento em que se pensa em seu processo de construção, deixando-os claros para todos os envolvidos em sua feitura, bem como para aqueles que venham a se envolver em diferentes funções de gestão e de desenvolvimento das tarefas técnico-pedagógicas e administrativas nos centros e nas escolas de Educação Profissional e tecnológica, fazendo assim valer a prática da ação e a teoria como norteadora.

Entendemos que pensar EMI é pensar uma formação integral como enfatizada por Moura (2010, p. 4), uma formação integral que deve se pautar na integração entre ciência, tecnologia e cultura, sendo que o

[...] viável é conceber o Ensino Médio a partir de uma base unitária, fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, denominada Ensino Médio integrado, mas, em razão do quadro socioeconômico anteriormente caracterizado, concretizá-lo de duas maneiras. A primeira, assentada exclusivamente nos princípios da politecnicidade ou educação tecnológica, não inclui a profissionalização *stricto sensu*, ou seja, é o Ensino Médio baseado na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A segunda é o Ensino Médio igualmente fundamentado nos princípios da politecnicidade, mas integrado também a uma formação profissional específica, ou seja, Ensino Médio integrado à Educação Profissional (MOURA, 2010, p. 4).

Como destacado por Moura, não podemos perder a base fundamental unitária, que é nomeada de Ensino Médio integrado, ensino que alia integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e que corrobora os anseios da gestão e dos professores. E o governo do estado do RN deve suprir as carências de infraestrutura, das condições materiais e de formação dos professores para que se possa realmente atingir as metas proferidas no PPP da escola.

Entendemos que, no CEEP/PLG campo empírico da pesquisa, é necessário criar e garantir as condições de viabilidade para o desenvolvimento e o fortalecimento das ações dos professores, no sentido de solucionar as ausências de formação e de condições materiais para que ocorra uma implementação coerente com a realidade que os documentos indicam. O gestor do CEEP/PLG, em sua entrevista, cita:

“A gente percebe que o currículo dele é muito denso. Se espera muito desse estudante. A gente cobra muito dele, mas a gente ainda é jovem, com nove tempos de aula. Não se pensou ainda num formato diferente para esse aluno. Tenha momento de artes, de integração cultural, de vivências, não prática de laboratório de ciências, mas um momento mais light, para que ele se sinta melhor na escola. Em outros países, eles têm momentos formativos com seus colegas e não apenas dentro de quatro paredes. Eles gritam por isso [...]. Pensar em sua construção de estudante como jovem. Eu penso em mim mesma com 14 anos, acho que eu não ficaria nesse modelo [...] Porque o jovem tem outro formato [...]” (G/PLG, 2021).

Diante da fala do gestor, percebemos que, mesmo havendo uma boa estrutura predial, com todos os ambientes necessários para uma materialização da proposta do EMI em um CEEP da rede estadual, e com uma nova proposta curricular, como prevista no PPP e na própria grade curricular dos cursos ofertados pelo CEEP/PLG, esbarramos na premissa de que todas essas mudanças não conseguem, sozinhas, materializar a concepção de EMI, visto que a infraestrutura, bem como as condições materiais e de formação docente adequada são a espinha dorsal de sustentação para a sua materialização.

É possível identificar, diante da compreensão dos professores, que existe uma aproximação com o entendimento sobre o que é EMI e quais os caminhos viáveis para essas ações. As dificuldades encontradas por eles se limitam às dificuldades ora citadas, referentes à infraestrutura e às condições materiais e de formação do professor, que se apresentam como ações de responsabilidade do Governo do estado do RN, que deve sanar tais ausências para operacionalizar e viabilizar as ações dos professores e do CEEP/PLG de criar um ambiente favorável para se cumprir o que está no documento e para que sejam fornecidas as ferramentas corretas para os professores no processo de ensino-aprendizagem.

Outra dificuldade que deve ser superada é o tipo de contratação dos professores do itinerário de formação técnica e profissional, que atualmente é na modalidade temporária (contrato de 2 anos), o que fragiliza a continuidade das ações desenvolvidas no CEEP/PLG. É fundamental que a contratação seja permanente e por concurso público. Também é importante desenvolver um plano de formação de todos os profissionais envolvidos no CEEP campo empírico da pesquisa com formações específicas. É interessante ainda promover uma reorganização da distribuição das disciplinas, de modo que permita atender também à dimensão cultural, como a arte, a cultura, o esporte e as manifestações regionais peculiares da nossa região.

É importante destacarmos também a diferença entre o EMI e escola de tempo integral como apontado por Silva; Souza e Moura (2020, p. 7) quando enfatizam a contradição:

[...] referente ao conceito entre a escola de tempo integral e a escola de formação integral. As escolas de tempo integral na realidade brasileira apresentam uma série de carências de cunho estrutural, material, profissional e de investimentos. Compreendemos que se o governo realmente tivesse o interesse em investir na educação integral do ser humano optaria pela formação integral dos alunos, modelo esse desenvolvido e oferecido pela rede federal de educação.

A esse respeito, a pesquisadora Krawczyk (2014, p. 22) enfatiza que “a prioridade dos tempos políticos e a invasão de informações negativas sobre o desempenho das escolas públicas criam condições – como em outros momentos – para soluções rápidas e até mágicas, tanto para a escola quanto para o futuro dos jovens”. E, nesse entrelaço governamental, as condições reais necessárias para a materialização do EMI ficam impossibilitadas por ausência das condições materiais.

Logo, o que se espera de uma escola que oferta educação de tempo integral no EM é que vá além de apenas ampliar a permanência do aluno na escola, visto que “é fundamental que se tenha clareza de qual é a proposta pedagógica que irá sustentar a maior permanência dos

adolescentes e jovens na escola” (VIEIRA, 2019, p. 2). Para isso, é necessário que exista um planejamento orçamentário para garantir a eficiência da integralidade, de modo que proporcione um bom aproveitamento do tempo que os alunos passam dentro dos CEEPs, de forma que a integração entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura seja incorporada na vida escolar do aluno.

Assim, o Estado do RN, ao definir o tempo integral na Educação Profissional técnica, deve assumir duas responsabilidades específicas. A primeira é referente ao tempo integral, que gera a obrigatoriedade de os espaços escolares estarem repletos de equipamentos, maquinaria, movelaria e técnicos treinados para dar suporte e operacionalidade para tais materiais e instrumentos. Além disso, deve haver o financiamento constante para reposição, substituição e manutenção periódica desses materiais e equipamentos. A segunda é referente à opção do estado em articular o EM e a EPT, opção essa chamada de Ensino Médio integrado, que desvela um campo novo do ensino na rede estadual, mas que demanda bons resultados e materiais suficientes para estudo e preparação na área, como podemos apreender nos documentos, o PPPI e o PPP do CEEP campo empírico da pesquisa, que esboçam o saber metodológico e científico sobre essa forma de “Ensino Médio Integrado”. Esses dois aspectos resumem a responsabilidade de cumprimento das próprias diretrizes impostas no documento base do Estado do RN, garantindo assim condições reais e concretas de possibilidades a serem materializadas pelos educadores dos CEEPs.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, procuramos analisar o Ensino Médio integrado no CEEP/PLG, localizado no município de Parnamirim, no Rio Grande do Norte, desenvolvendo, a partir dessa análise, discussões acerca das políticas educacionais de Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI no Brasil e, em específico, no Estado do Rio Grande do Norte, frente às concepções de formação humana e às condições materiais de funcionamento.

Para tanto, discutimos os conceitos de Estado, política e política educacional, que se fizeram importantíssimos para situar o nosso objeto no contexto em que se insere o estudo. Compreendemos que as políticas públicas para o EM e a EP no Brasil no século XXI representam momentos de disputas por grupos políticos com interesses específicos de controle sobre a formação da população e, em especial, da classe trabalhadora. Os momentos históricos desses embates perduram desde a década de 1990 e são reflexos dos aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos em disputa. Desse modo, foi fundamental uma análise histórica para compreendermos os movimentos políticos e educacionais ocorridos no século supracitado.

A partir dessas discussões, podemos perceber aproximações e afastamentos entre o EM e a EP, que ocorreram no final da década de 1990 e início do século XXI, com reflexos de orientações para uma formação que atendesse à demanda do mercado, em conjunto com movimentos de caráter reformista, como ocorridos nas dimensões trabalhistas, educacionais e de privatização do bem público, como nas telecomunicações e na energia elétrica. Todos esses movimentos articulados fizeram parte da reforma do Estado para atender aos interesses do setor empresarial e das raízes da política neoliberal.

Quanto à política de EM e EP nos anos 2000 vigente no Brasil, prevaleceu a LDB/96 e suas diretrizes para a orientação e a condução da educação em seus diversos tipos e formas de oferta, de modo a oportunizar seus cursos nas formas integrada e concomitante, bem como a oferta de cursos em nível técnico na forma subsequente, todos dentro de suas políticas educacionais incentivadoras. Confirmamos essa compreensão com a revogação do Decreto nº 2.208 de 1997 pelo Decreto nº 5.154 de 2004 na ascensão do governo do PT ao poder, como forma de amenizar as desigualdades e oportunizar a oferta de um Ensino Médio mais ampliado, visando diminuir a dualidade do ensino na educação no Brasil.

Como continuidade das políticas educacionais no século XXI, houve a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014, que evidenciou elementos significativos e legais de metas a serem cumpridas e cobradas pelo Estado e pela sociedade. Evidenciamos a cobrança

constante, pelo Estado, das obrigações da sociedade para com as metas educacionais e o descumprimento do Estado em oferecer condições materiais plausíveis para a educação.

Assim, observamos a corrente necessidade de se integrar o EM e a EP como forma de oportunizar formação profissional de qualidade e escolha do direito de continuação dos estudos para o nível superior, de forma a garantir a livre escolha do educando quanto à continuidade dos estudos ou a certeza de um curso técnico.

Compreendemos que, mesmo diante de tantos ataques e disputas pelo controle da educação brasileira, as políticas educacionais do século XXI, como a LDB, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, o PNE, o PEE/RN e o PBP são documentos legais que apresentam diretrizes educacionais que devem ser respeitadas e cumpridas dentro de seus regimentos e normas. Dessa forma, devemos estudar e divulgar as obrigações e os compromissos dessas políticas, de modo a difundir-las e criarmos grupos de intelectuais para pressionarmos os governos a cumprirem essas determinações ou criarem mecanismos legais que possam garantir financiamento para o cumprimento delas.

Entretanto, a presença constante da classe dominante frente à lógica do capital nos interesses políticos e educacionais como legitimador do controle das grandes massas no Brasil permeia as contradições ideológicas, como forma de mascarar o tipo de formação humana a ser oferecida nas escolas públicas brasileiras para as grandes massas, isto é, para a classe trabalhadora, enquanto os filhos da classe empresarial têm acesso ao ensino superior e aos postos de trabalho mais especializados.

Essa realidade culminou no golpe ocorrido em 2016, em que o *impeachment* afastou a presidenta Dilma Roussef e permitiu a ascensão ao poder novamente dessa velha política que não apenas retomou, mas também intensificou esses posicionamentos políticos, econômicos e sociais da década de 1990. Esse fato resultou no confisco dos direitos adquiridos ao longo dos anos anteriores pelas lutas trabalhistas e gerou um aumento discrepante nas desigualdades sociais entre ricos e pobres, enxugando as políticas sociais voltadas à população mais carente e necessitada de nossa sociedade.

Esse contexto retoma a política que segue a ideologia neoliberal para atender aos interesses de uma pequena minoria detentora dos meios de produção, defensores da flexibilização do trabalho e, por consequência, da educação, bem como adeptos da centralização do poder, incentivadores das privatizações e reformas no Estado e ainda com um interesse pleno na educação das grandes massas para atender aos interesses do capital.

Compreendemos que a lógica da educação mercadológica é um risco para as grandes massas populares, que necessitam das escolas públicas como única alternativa de crescimento

intelectual e como alternativa viável de ascensão de classe social. Também temos o entendimento de que o EMI oportuniza a garantia de um curso técnico ou a continuação de seus estudos para concorrer a postos de trabalhos mais qualificados, diminuindo assim a lógica do capital, e disputar os postos de trabalho de forma mais justa e honesta.

Nesse sentido, a política proporcionada por esse grupo que ascendeu ao poder a partir de 2016 desenvolveu mecanismos de avaliação da educação pública, em que apenas vislumbram mudanças nas leis e nos decretos, de forma a deslegitimar a atual LDB e provocar mudanças necessárias a seu favor, como as promovidas pela Lei 13.415/2017. No entanto, não buscam avaliar os descumprimentos legais dos governos como o apreendido nesta pesquisa, em que identificamos as discontinuidades e as fragilidades com que o Estado do RN vem desenvolvendo as políticas públicas e em específico as políticas de EP.

Nessa condição legal, verificamos que temos o documento federal das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os documentos estaduais, como Referências Básicas para a Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Estaduais do RN, o documento curricular do estado do RN referente ao Ensino Médio e o projeto político-pedagógico institucional (PPPI), como documentos legais e válidos de execução educacional. Assim sendo, devemos nos prevalecer do que está proposto nesses documentos como obrigações legais de responsabilidade do estado para com a educação.

O projeto político-pedagógico institucional (PPPI) é o documento principal da Educação Profissional no RN e nele constam todos os princípios orientadores e as diretrizes a serem seguidas pela escola. Por isso, sua leitura e sua orientação devem prevalecer na EP, além da cobrança também das obrigações do estado do RN quanto ao financiamento e à equipagem dos CEEPs para que a equipe técnica possa também cumprir suas obrigações educacionais. Dessa forma, escola e Estado devem fazer sua parte e cobrar, dentro dos preceitos de igualdade e equidade.

Acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem necessita de infraestrutura, de condições materiais e de formação docente adequada para o desenvolvimento de suas atividades, em um movimento síncrono para atender aos propósitos documentais e concretizar a viabilidade educacional de materializar o Ensino Médio integrado no CEEP/PLG. Essa materialização envolve um trabalho conjunto de gestor, professores, equipe pedagógica e coordenação pedagógica para praticarem ações únicas de planejamento e metas a fim de melhor cumprir o objetivo principal do EMI.

Reconhecemos que, diante da forma como foi entregue o CEEP/PLG – sem infraestrutura completa, na qual identificamos problemas elétricos, com falta de equipamentos

e materiais de expediente e sem desenvolver capacitações constantes dos professores – parece-nos compreensível que os professores participantes da pesquisa desconhecessem o Ensino Médio Integrado como uma das formas de desenvolvimento da Educação Profissional previstas na LDB, além das implicações políticas, metodológicas e didático-pedagógicas inerentes à atuação nesse contexto. Embora tenhamos observado que o CEEP/PLG apresenta uma estrutura predial nova e imponente, com espaços suficientes para a proposta do EMI na rede estadual de educação do RN, esbarramos nas dificuldades relatadas pelos participantes da pesquisa, como a falta de infraestrutura, de condições materiais e de capacitação dos docentes, condições necessárias para que se possa realmente materializar a proposta descrita de uma escola estadual de EMI.

Essas dificuldades para se materializar a proposta de EMI são contraditórias com os argumentos que o governo federal sinalizou como justificativa para a reforma promovida pela Lei 13.514/2017, isto é, como real problema da educação, propondo estudos e problemas que realmente não são o vilão do EM. Apreendemos, a partir do estudo empírico no CEEP/PLG, que, embora o prédio apresente excelentes condições para se fazer um bom trabalho, foge da realidade observada por nós nas falas dos participantes da pesquisa, segundo as quais as condições de infraestrutura, materiais e de formação docente inviabilizam a materialização do EMI no CEEP campo empírico da pesquisa. Assim, compreendemos que esse tipo de precarização se coaduna com o modelo educacional vigente nos países capitalistas e com a preparação dos jovens para atender às demandas do capital e que destoam completamente do referencial teórico discutido na dissertação, qual seja uma formação humana que possibilite o pleno acesso à cidadania e ao mundo do trabalho.

Desse modo, entendemos que é necessário melhorar a qualidade do ensino no CEEP/PLG, unindo: o currículo já existente, os professores das áreas de conhecimento da BNCC (propedêutica); a contratação efetiva dos professores dos itinerários de formação técnica e profissional por concurso público; as condições materiais, de infraestrutura e a formação adequada e permanente dos profissionais da escola para de fato garantir a materialidade da formação humana. Reforçamos a importância do Ensino Médio integrado como alternativa viável de unir o EM e a EP, como possibilidade de ofertar tecnologia, cultura, ciência, autonomia, criatividade, pesquisa, cooperação, solidariedade e trabalho como princípio educativo, amenizando assim as distorções no campo educacional e oferecendo uma alternativa viável de amenizar as desigualdades educacionais que atingem os jovens da classe trabalhadora no país.

REFERÊNCIAS

- ABRÚCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente.**, Brasília, DF: ENAP, 1997. (Cadernos ENAP, n.10). Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- ANTUNES, A. **Censo Escolar aponta crescimento das matrículas no Ensino Médio integrado em 2020.** 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/censo-escolar-aponta-crescimento-das-matriculas-no-ensino-medio-integrado-em>. Acesso em: 08 out. 2021.
- ARAÚJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** 1. ed. Curitiba: IFPR, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 7).
- ARAUJO, R. M. de L. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Antônia Francimar da; MOURA, Dante Henrique; PEREIRA, Ulisséia Ávila. Políticas públicas de formação de professores e de financiamento: Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Ensino Médio integrado à Educação Profissional.** Brasília, DF: MEC, 2006. (Salto para o Futuro. Boletim 07). p. 68-83
- BEHRING, E. R; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2006.
- BENACHIO, Elizeu Costacurta. **Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415/2017): ações em desenvolvimento na rede estadual do Rio Grande do Norte (2016 - 2019).** 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política.** Tradução Marco Aurélio Nogueira. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na**

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Ensino Médio: Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação e Tecnologia. Brasília/DF. Dezembro de 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro.** 27 ed. Ijuí: Editoras UNIJUÍ, Petrópolis; 2010.

CAMPELLO. Tereza. **Faces da desigualdade no Brasil:** Um olhar sobre os que ficam para trás. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais; Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2017.

CANDIDO. Antônio. **Na sala de aula:** caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1984.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil:** Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política.** 17. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CASTRO, M. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 9-22, 1998.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. PROFESSORA LOURDINHA GUERRA. **Projeto Político Pedagógico (PPP).** Natal, RN, 2019. Disponível no Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra.

CRUZ SOBRINHO, Sidnei Cruz. **Processos institucionais para o Ensino Médio e o currículo integrados na rede federal de EPTCT:** os desafios do fazer. João Pessoa IFPB, 2019. (Série reflexões na educação: educação cultura e sociedade).

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004. Acesso em: 11 abr. 2021.

ENGELS, Frederic. Concepção materialista da história. *In*: FERNANDES. Florestan. (org). **Marx e Engels: história**. São Paulo, Ática, 1983.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, 2015. p. 206-233, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 14 mar. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: CIAVATTA, Maria *et al.* **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da Educação Profissional**. Uberlândia: Navegantes publicações, 2019. p. 1-6

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução/CD/FNDE nº 62**, de 12 de dezembro de 2007. Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: FNDE, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3220-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-62-de-12-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GARCIA, Sandra R. O.; CZERNISZ, Eliane C. S. A minimização da formação dos jovens brasileiros: Alterações do Ensino Médio a partir da Lei 13415/2017. **Revista Educação**,

Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017. DOI:
<http://dx.doi.org/10.5902/1984644429481>

GRAMSCI, Antônio. *Lettere dal Carcere*. Turim: Giulio Einaudi Editore, 1975.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER, Acácia Z. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>

IBGE. **PNAD Contínua Mensal**: taxa de desocupação é de 14,1% e taxa de subutilização é de 28,6% no trimestre encerrado em junho. 2021. Disponível em:
[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31479-pnad-continua-mensal-taxa-de-desocupacao-e-de-14-1-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-28-6-no-trimestre-encerrado-em-junho#:~:text=A%20taxa%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o%20\(14,2020%20\(13%2C3%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31479-pnad-continua-mensal-taxa-de-desocupacao-e-de-14-1-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-28-6-no-trimestre-encerrado-em-junho#:~:text=A%20taxa%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o%20(14,2020%20(13%2C3%25).)). Acesso em: 08 out. 2021.

LAGO, Elen. **As especificidades do conhecimento para a EPT**: o trabalho como princípio educativo e a formação integrada. [São Luís: s.n.], [2019]. 1 vídeo (18 min). Disponível em: <https://youtu.be/NYfUB-Hsjbo>. Acesso em: 2 jun. 2020.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Z.S.T. de Aguiar. As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego *versus* plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 489-504, abr./jun. 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A politecnia dos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v.1, n. 18, p.1-26, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9575>

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**. Textos escolhidos. S. Paulo: Expressão popular, 2010.

MENEGHETTI, Gustavo. A Questão Social no Capitalismo Dependente. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 125-158, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 Petrópolis: Vozes, 2001.

MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília, DF: Idéa, 2000.

MOURA, Dante. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MOURA, Dante. Entrevista [Entrevista cedida a] Lenina Lopes Soares Silva e Francisco das Chagas Silva Souza. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n.5, jul. 2016.

MOURA; Dante H.; LIMA FILHO, D.; SILVA, M. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p.1057-1080. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

MOTA, Ana E. **Seguridade Social Brasileira: Desenvolvimento Histórico e Tendências Recentes**. 2006. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-2.pdf Acesso em: 10 set. 2019.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educativa, 2002.

NASCIMENTO, Adriane Suely Rodrigues. **Financiamento e Educação Profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado Pará**. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

NASCIMENTO, Suerda M. N. **Os centros estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte: desafios e possibilidades**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: Por onde passa a valorização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74. maio, 2013.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR; E. A. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 852-878, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Francisco de. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. **Revista reportagem**, n.41, fev. 2003.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social temas e questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POCHMANN, Márcio; MORAES, Reginaldo. **Capitalismo, classe trabalhadora e luta política no início do século XXI: Experiências do Brasil, Estados Unidos, Inglaterra e França**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo Partido dos Trabalhadores. 2017.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
RAMOS, Marise. Currículo integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da Educação Profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de Ensino Médio integrado sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004, p. 37-52.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *In*: EVIDÊNCIA, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá, 2008.

RIBEIRO, Tatiana Cristina. **Trabalho, Educação Profissional e reestruturação produtiva**: um estudo do ensino técnico integrado ao Ensino Médio no Campus Anápolis do IFG. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 02/2002-CEE/RN, de 19 de julho de 2002**. Fixa normas complementares para implementação da Educação Profissional em Nível Técnico no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal: CEE, 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 16.592, de 18 de dezembro de 2002**. Cria o Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire, em Natal/RN. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000058782.PDF>. Acesso em: 3 mar. 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Nº 01/2015-CEE/CEB/RN, de 11 de fevereiro de 2015**. Estabelece normas para a Educação Profissional técnica de nível médio e qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada para o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal: CEE, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Institucional de Educação Profissional da Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: SEEC, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI)**. Natal, RN, 2018. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000190575.PDF>. Acesso em 03 jun. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 26.615, de 03 de fevereiro de 2017**. Transforma o CEEP professora Lourdinha Guerra em escola de tempo integral. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20170204&id_doc=562154. Acesso em: 10 fev. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Referências básicas para a Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Estaduais do Rio Grande do Norte**. Natal: SEEC, 2018a.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Documentos curriculares do Ensino Médio**. Natal: SEEC, 2018b.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto político pedagógico institucional**. Natal: SEEC, 2018c

SANTOS, Maria das Graças dos. Políticas públicas: contribuições para o debate. *In*: KANAANE, Roberto; FIEL FILHO, Alécio; FERREIRA, Maria das Graças. (org.). **Gestão pública**: planejamento, processo, sistemas de informação e pessoas. São Paulo: Atlas, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a questão da politecnia. *In*: UTOPIA, trabalho e democracia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 1998. (Caderno Comemorativo dos dez anos do Curso Técnico de Nível Médio em Saúde).

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. *In*: EDUCAÇÃO, Trabalho e Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003. v. 1, p. 131-152,

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

SILVA, M.A.; SOUZA, A. A.; MOURA, D. H. Educação Profissional nos anos 2000: avanços e retrocessos. *In*: SIMPÓSIO ON-LINE DE EDUCAÇÃO, 2., 2021, Ipanguaçu. **Educação, resistência e novos paradigmas: diálogos e possibilidades**. Ipanguaçu: IFRN-Campus Ipanguaçu, 2021.

SILVA, Enid Rocha Andrade; OLIVEIRA Raissa Menezes de. Os jovens adolescentes no Brasil: a situação socioeconômica, a violência e o sistema de justiça juvenil. *In*: SILVA, E. R. A., BOTELHO, R. U. (org.) **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília, DF: IPEA, 2016.

SILVA, Helyene R. C. **Administração gerencial e organização do trabalho na rede estadual de ensino de Minas Gerais**: análise de suas implicações nas condições de saúde dos trabalhadores docentes. 166f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SILVA, Francisca Natalia. **Ensino Médio integrado à Educação Profissional: a implementação do programa Brasil Profissionalizado em Mossoró-RN**. 156f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi. ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae245420131903>

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. *In*: Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez 2006.

SOUZA, E. C. L. de.; CASTIONI, R. Introdução. *In*: SOUZA, E. C. L. de.; CASTIONI, R.(org.). **Institutos Federais**: os desafios da institucionalização. Brasília, DF: UNB, 2012. p. 13-16.

VIEIRA, S. R. **Novo Ensino Médio, quem conhece não aprova**. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF. (Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências)

XAVIER, Maria Elizabete. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – NUPED

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CEEP) LOURDINHA GUERRA: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO

1. Natureza da pesquisa

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), da pesquisa “O Ensino Médio integrado no centro estadual de Educação Profissional (CEEP) Lourdinha Guerra: concepções e condições de funcionamento”, que será desenvolvida pelo pesquisador *Max Alexandre da Silva*, sob orientação do Prof. Dr. Dante Henrique Moura e Dra. Adriana Aparecida da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN, cujo objetivo geral é analisar as condições existentes para a materialização do Ensino Médio integrado no centro de Educação Profissional professora Lourdinha Guerra, considerando as políticas públicas para a Educação Profissional desenvolvidas no Brasil no século XXI, em nível federal e no estado do Rio Grande do Norte.

Participantes da pesquisa:

São participantes da pesquisa a gestora e os professores do CEEP- Lourdinha Guerra.

2. Envolvimento na pesquisa

Ao se envolver na pesquisa, o senhor(a) beneficiará uma plena reflexão a respeito das condições materiais no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Lourdinha Guerra, bem como sobre as condições de trabalho, documentos orientadores a nível federal e estadual e infraestrutura necessária para uma melhor eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a política proposta de pesquisa aventada nesse projeto buscará contribuir para as questões de cunho político e processual das leis e decretos pertinentes à Educação Profissional. Ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) fornecerá informações ao ²³PPGEP/²⁴NUPED por meio de entrevista, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas. O(a) senhor(a) tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da

²³ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.

²⁴ Núcleo de Pesquisa em Educação.

pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do seguinte correio eletrônico: maxquimica@bol.com.br

3. Riscos e desconforto

A participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme ²⁵Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Caso os pesquisadores decidam utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma fala direta de qualquer entrevistado, a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras e números.

Após esses esclarecimentos, se o(a) senhor(a) concordar em participar da pesquisa, pedimos que assine este termo e conceda a entrevista ao integrante do NUPED: *Max Alexandre da Silva*; CPF.: 792.219.394-72; Telefone: 84 9 8805 0251 e-mail: maxquimica@bol.com.br

Concordo em conceder a entrevista no âmbito da presente pesquisa.

Em ____/____/2021.

NOME DO ENTREVISTADO – CPF

ASSINATURA DO ENTREVISTADO

²⁵ <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

ANEXO B - ROTEIRO DAS PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS COM OS COLABORADORES (PROFESSORES).

NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - NUPED

PERGUNTAS DA ENTREVISTA

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CEEP) LOURDINHA GUERRA: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO

PROPOSTA INICIAL DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM: PROFISSIONAIS DA ESCOLA CEEP PROFESSORA LOURDINHA GUERRA SEEC-RN RUA: ANTÔNIO LOPES CHAVES, Nº 2-90 BAIRRO: NOVA PARNAMIRIM CIDADE: PARNAMIRIM/RN CEP.: 59150-570

- 1º Confirmar a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE);
- 2º Confirmar recebimento de uma cópia do termo de consentimento e esclarecimento (TCLE);
- 3º Reforçar a importância da pesquisa e a veracidade das respostas;
- 4º Relembrar a ausência de riscos e desconfortos;
- 5º Relembrar a confidencialidade.

Orientações gerais:

- i. As perguntas devem ser formuladas, preferencialmente, de maneira aberta para provocar o entrevistado a não responder com “sim” ou “não”. Se isso ocorrer, é importante que o entrevistador faça desdobramentos, insistindo na busca por uma fala mais problematizadora do entrevistado.
- ii. Começar por um momento inicial de relaxamento e de interação que aproxime entrevistado e entrevistador. Assim, começar pedindo que o entrevistado descreva sua trajetória acadêmica e profissional e que inclua a atuação na SEEC-RN, começando pela entrada e avançando até o envolvimento com a Educação Profissional no CEEP, desde o início até os dias atuais (se for o caso). O pesquisador deve observar que isso, inclusive, pode responder a algumas perguntas. (IMPORTANTE: deve-se reiterar que qualquer referência que identifique a identidade do entrevistado será suprimida da transcrição, pois o TCLE deve mencionar que a identidade do entrevistado será preservada).

Após isso, passa-se às perguntas com o cuidado de não fazer perguntas que já tenham sido respondidas nessa parte inicial de fala livre.

01. Por favor, descreva a sua trajetória acadêmica e profissional, assim como os motivos que o levaram a atuar como professor da rede estadual de educação do RN até chegar ao CEEP Lourdinha Guerra.

02. A sua atividade como professor é em uma única escola?

03. Considerando que o curso de Ensino Médio Integrado (EMI) no qual você atua no CEEP Lourdinha Guerra é em tempo integral (5 a 7h por dia), qual a sua percepção quanto à infraestrutura física para desenvolver seu trabalho na escola (laboratórios, biblioteca, climatização das salas de aula, espaços para atividades desportivas e artístico-culturais, computadores conectados à internet com alta velocidade)?

04. A secretaria de educação do RN proporcionou e/ou proporciona algum tipo de formação continuada com vistas à sua atuação no EMI no CEEP Lourdinha Guerra?

Em caso de resposta negativa: qual sua opinião sobre isso? Deveria ter proporcionado ou a formação que você já tinha é adequada para atuar no EMI?

Em caso de resposta afirmativa: qual o conteúdo dessa formação e a contribuição para a sua atuação como professor do EMI?

05. Você conhece a legislação e demais documentos orientadores do EMI a nível federal e estadual? A direção ou equipe pedagógica de sua escola informou ou orientou você sobre esses documentos?

Em caso de resposta negativa: você considera que deveria conhecê-los ou que isso não é importante para atuar no EMI?

Em caso de resposta afirmativa: quais você conhece? O conhecimento desses documentos o ajuda a atuar no EMI de maneira mais qualificada ou não fazem diferença?

06. Você conhece o projeto político pedagógico do CEEP Lourdinha Guerra? Sabe se foi produzido com apoio da gestão e equipe pedagógica e teve a participação do corpo docente e da comunidade? Você participou da elaboração desse documento?

07. A escola tem proposta metodológica para relacionar a base propedêutica (educação geral) à base técnica?

Em caso de resposta negativa: qual sua opinião sobre isso?

Em caso de resposta afirmativa: qual a contribuição dessa proposta para a integração entre as duas bases?

08. Professor(a), o que você entende por Ensino Médio integrado (EMI)?

09. Peço que fique completamente à vontade para fazer quaisquer considerações sobre temas relacionados com o EMI oferecido no CEEP Lourdinha Guerra não tratados ao longo da entrevista, inclusive sobre a atual situação de pandemia que vivenciamos, aprofundar algum aspecto já abordado ou sugerir/criticar algo relacionado ao conteúdo e/ou à forma desta entrevista, inclusive.

ANEXO C - ROTEIRO DAS PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS COM OS COLABORADORES (GESTÃO).

NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - NUPED

PERGUNTAS DA ENTREVISTA

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CEEP) LOURDINHA GUERRA: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO

PROPOSTA INICIAL DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM: PROFISSIONAIS DA ESCOLA CEEP PROFESSORA LOURDINHA GUERRA SEEC-RN RUA: ANTÔNIO LOPES CHAVES, Nº 2-90, BAIRRO: NOVA PARNAMIRIM CIDADE: PARNAMIRIM/RN CEP.: 59150-570

- 1º Confirmar a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE);
- 2º Confirmar recebimento de uma cópia do termo de consentimento e esclarecimento (TCLE);
- 3º Reforçar a importância da pesquisa e a veracidade das respostas;
- 4º Relembrar a ausência de riscos e desconfortos;
- 5º Relembrar a confidencialidade.

Orientações gerais:

- i. As perguntas devem ser formuladas, preferencialmente, de maneira aberta para provocar o entrevistado a não responder com “sim” ou “não”. Se isso ocorrer, é importante que o entrevistador faça desdobramentos, insistindo na busca por uma fala mais problematizadora do entrevistado.
- ii. Começar por um momento inicial de relaxamento e de interação que aproxime entrevistado e entrevistador. Assim, começar pedindo que o entrevistado descreva sua trajetória acadêmica e profissional e que inclua a atuação na SEEC-RN, começando pela entrada e avançando até o envolvimento com a Educação Profissional no CEEP, desde o início até os dias atuais (se for o caso). O pesquisador deve observar que isso, inclusive, pode responder a algumas perguntas. (IMPORTANTE: deve-se reiterar que qualquer referência que identifique a identidade do entrevistado será suprimida da transcrição, pois o TCLE deve mencionar que a identidade do entrevistado será preservada).

Após isso, passa-se às perguntas com o cuidado de não fazer perguntas que já tenham sido respondidas nessa parte inicial de fala livre.

01. Por favor, descreva a sua trajetória acadêmica e profissional, assim como os motivos que o levaram a atuar na rede estadual de educação do RN até chegar à coordenadora pedagógica do CEEP Lourdinha Guerra.

02. A sua atividade como coordenadora pedagógica e/ou professora é em uma única escola?

03. Considerando que o Ensino Médio Integrado (EMI) no CEEP Lourdinha Guerra é em tempo integral (5 a 7h por dia), qual a sua percepção quanto à infraestrutura física para desenvolver seu trabalho na escola (laboratórios, biblioteca, climatização das salas de aula, espaços para atividades desportivas e artístico-culturais, computadores conectados à internet com alta velocidade)?

04. A secretaria de educação do RN proporcionou e/ou proporciona algum tipo de formação continuada com vistas à atuação dos professores do CEEP Lourdinha Guerra no EMI?

Em caso de resposta negativa: qual sua opinião sobre isso? Deveria ter proporcionado ou a formação que você já tinha é adequada para atuar no EMI?

Em caso de resposta afirmativa: qual o conteúdo dessa formação e a contribuição para a sua atuação como professor do EMI?

05. Qual a legislação e demais documentos orientadores do EMI a nível federal e estadual nos quais o CEEP Lourdinha Guerra se baseia para proporcionar esta oferta formativa? A equipe pedagógica da escola vem proporcionando informações sobre essa legislação e documentos aos professores?

Em caso de resposta negativa: você considera que os professores deveriam conhecê-los ou que isso não é importante para atuar no EMI?

Em caso de resposta afirmativa: quais? O conhecimento desses documentos ajuda o professor a atuar no EMI de maneira mais qualificada ou não fazem diferença?

06. Você sabe como foi produzido o projeto político pedagógico do CEEP Lourdinha Guerra? Houve apoio da gestão e equipe pedagógica e teve a participação do corpo docente e da comunidade? Você participou da elaboração desse documento?

07. A escola tem proposta metodológica para relacionar a base propedêutica (educação geral) à base técnica?

Em caso de resposta negativa: qual sua opinião sobre isso?

Em caso de resposta afirmativa: qual a contribuição dessa proposta para a integração entre as duas bases?

08. Coordenadora, o que você entende por Ensino Médio integrado (EMI)?

09. Peço que fique completamente à vontade para fazer quaisquer considerações sobre temas relacionados com o EMI oferecido no CEEP Lourdinha Guerra não tratados ao longo da entrevista, inclusive sobre a atual situação de pandemia que vivenciamos, aprofundar algum aspecto já abordado ou sugerir/criticar algo relacionado ao conteúdo e/ou à forma desta entrevista, inclusive.

ANEXO D - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE INFORMÁTICA.



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR – CODESE
SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – SUEP
SUBCOORDENADORIA DE ORGANIZAÇÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR – SOINSPE

Mônica Maria Guimarães
Secretária Adjunta da Educação
e da Cultura
Portaria nº 724/2016-SEEC/GS

ESTRUTURA CURRICULAR - 2019
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA NA FORMA ARTICULADA INTEGRADA AO
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - EIXO TECNOLÓGICO: INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TURNO: DIURNO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E *PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DO CONHECIMENTO E NÚCLEOS POLITÉCNICOS	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES			TOTAL DE HORAS- AULA	TOTAL DE HORAS	
			1ª	2ª	3ª			
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720	600	
		Língua Inglesa	1	1	2	160	133:20	
		*Língua Espanhola	1	1	1	120	100	
		Arte	1	-	-	40	33:20	
		Educação Física	1	1	1	120	100	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	6	6	720	600	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	2	2	240	200	
		Química	1	2	2	200	166:40	
		Biologia	2	2	2	240	200	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	1	2	200	166:40	
Geografia		2	2	1	200	166:40		
Filosofia		1	1	-	80	66:40		
Sociologia		-	1	1	80	66:40		
SUBTOTAL			26	26	26	3.120	2.600	
FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	NÚCLEO ARTICULADOR	Componentes Eletivos	2	1	1	160	133:20	
		Atividades Pré-Experimentais e Experimentais	2	1	2	200	166:40	
		Estudo Orientado	2	2	1	200	166:40	
		Preparação Pós-Médio	-	-	1	40	33:20	
		Avaliação Semanal	2	2	2	240	200	
		Projeto de Vida	2	2	-	160	133:20	
		Informática Básica	2	-	-	80	66:40	
		Empreendedorismo	1	-	-	40	33:20	
		NÚCLEO TECNOLÓGICO	Arquitetura e Organização de Computadores	2	1	-	120	100
	Segurança da Informação		-	-	2	80	66:40	
	Fundamentos de Redes de Computadores		2	1	-	120	100	
	Programação Estruturada e Orientada a Objetos		-	4	-	160	133:20	
	Tecnologia de Implement. de Redes		-	3	-	120	100	
	Programação WEB I e II		-	2	2	160	133:20	
	Lógica de Programação -Algoritmos		2	-	-	80	66:40	
	Banco de Dados		-	-	4	160	133:20	
	Desenvolvimento de Sistema		-	-	4	160	133:20	
	SUBTOTAL			19	19	19	2.280	1.900
	TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA			45	45	45	-	-
TOTAL DE HORAS-AULA DO CURSO						5.400	-	
TOTAL DE HORAS DO CURSO							4.500	

*Parte Diversificada

ANEXO E - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA.



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR – CODESE
SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – SUEP
SUBCOORDENADORIA DE ORGANIZAÇÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR – SOINS

Mônica Maria Guimarães
Secretária Adjunta da Educação
e da Cultura
Portaria nº 724/2016-SEEC/GS

ESTRUTURA CURRICULAR - 2019
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA NA FORMA ARTICULADA INTEGRADA AO
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - EIXO TECNOLÓGICO: INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TURNO: DIURNO

ÁREAS DO CONHECIMENTO E NÚCLEOS POLITÉCNICOS	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES			TOTAL DE HORAS-AULA	TOTAL DE HORAS	
		1ª	2ª	3ª			
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720	600	
	Língua Inglesa	1	1	2	160	133:20	
	*Língua Espanhola	1	1	1	120	100	
	Arte	1	-	-	40	33:20	
	Educação Física	1	1	1	120	100	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	6	6	720	600	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	2	2	240	200	
	Química	1	2	2	200	166:40	
	Biologia	2	2	2	240	200	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	1	2	200	166:40	
	Geografia	2	2	1	200	166:40	
	Filosofia	1	1	-	80	66:40	
	Sociologia	-	1	1	80	66:40	
SUBTOTAL		26	26	26	3.120	2.600	
FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	NÚCLEO ARTICULADOR	Componentes Eletivos	2	1	1	160	133:20
		Atividades Pré-Experimentais e Experimentais	2	1	2	200	166:40
		Estudo Orientado	2	2	1	200	166:40
		Preparação Pós-Médio	-	-	1	40	33:20
		Avaliação Semanal	2	2	2	240	200
		Projeto de Vida	2	2	-	160	133:20
		Informática Básica	2	-	-	80	66:40
		Empreendedorismo	1	-	-	40	33:20
	NÚCLEO TECNOLÓGICO	Arquitetura e Organização de Computadores	1	1	-	80	66:40
		Segurança da Informação	2	-	-	80	66:40
		Fundamentos de Redes de Computadores	2	1	-	120	100
		Saúde e Segurança no Trabalho	1	-	-	40	33:20
		Montagem e Manutenção de Microcomputadores	-	2	2	160	133:20
		Noções de Eletricidade	-	4	-	160	133:20
		Eletrônica Aplicada	-	3	-	120	100
		Manutenção e Configuração de Redes	-	-	4	160	133:20
		Sistemas Operacionais de Redes	-	-	2	80	66:40
		Lógica de Programação (Algoritmos)	-	-	2	80	66:40
		Infraestrutura de Redes de Computadores	-	-	2	80	66:40
		SUBTOTAL		19	19	19	2.280
TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA		45	45	45	-	-	
TOTAL DE HORAS-AULA DO CURSO					5.400	-	
TOTAL DE HORAS DO CURSO						4.500	

*Parte Diversificada

Documento Digitalizado Público

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE Max Alexandre da Silva

Assunto: DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE Max Alexandre da Silva
Assinado por: Dante Moura
Tipo do Documento: Trabalho Acadêmico
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Documento Original

Documento assinado eletronicamente por:

- **Dante Henrique Moura, Pró-Reitor de Ensino - CD0002 - PROEN**, em 26/10/2021 19:46:12.

Este documento foi armazenado no SUAP em 26/10/2021. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 894586

Código de Autenticação: ce9798f681

