



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CAETANO ROBERTO SOUSA DE FREITAS

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ**

FORTALEZA

2024

CAETANO ROBERTO SOUSA DE FREITAS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Smith

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F936a Freitas, Caetano Roberto Sousa de.
Avaliação da Política Pública Educacional desenvolvida no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará / Caetano Roberto Sousa de Freitas. – 2024.
138 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Roberto Smith.

1. Educação Integral. 2. Ensino Médio. 3. Educação Profissional. I. Título.

CDD 320.6

CAETANO ROBERTO SOUSA DE FREITAS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Smith (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Membro Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico à minha esposa Mariá, aos meus filhos Pedro Caetano e João Gabriel, aos familiares e amigos que estão comigo na jornada terrena. Aos meus pais, Dona Caetana (*in memoriam*) e Sr. Toinho, que me transmitiram valores éticos numa vida simples e inspiradora.

AGRADECIMENTOS

A nossa vida é feita de superações, principalmente num país como o Brasil, num estado como o Ceará e quando somos provenientes de uma família humilde. A gratidão é um sentimento que nos faz reconhecer o amor daqueles que seguem conosco para conseguirmos conquistar os sonhos almeçados. Sem isso, seríamos pedra.

Antes de tudo, gratidão a Deus pelo dom da vida, por possibilitar minha existência junto daqueles com quem devo estar. Por nos permitir ter Jesus Cristo conosco, nosso irmão maior, exemplo e guia a seguir.

Agradeço imensamente a dedicação, os ensinamentos, os incentivos e a sabedoria compartilhada pelos professores da UFC/MAPP e em especial ao meu orientador Professor Dr. Roberto Smith, e às professoras que compuseram a banca examinadora, Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares e Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

À minha esposa amada, Mariá, e aos meus filhos amados, Pedro Caetano e João Gabriel, por tudo que vivemos e ainda viveremos juntos. Decerto, uma família se faz nos infinitesimais segundos do cotidiano, praticamente invisíveis, que compõem os lindos dias de nossas vidas.

À minha mãe, Dona Caetana, uma mulher do campo, guerreira que batalhou pela educação dos filhos junto de meu pai, Sr. Toinho. Sua luta valeu a pena, mãe querida. As saudades são muitas e o amor que nos une é inabalável.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs, somos dez, na quantidade e na batalha por nossas vidas, juntos das companheiras, companheiros, filhos e filhas. Deus nos ilumine, mais e mais.

Aos colegas de turma, companheiros e companheiras, pela socialização de saberes, pelo crescimento intelectual que partilhamos e nos trouxe o êxito de nossos sonhos, num conjunto de superações e nobres feitos. Nossas histórias de vidas são nosso legado.

Aos meus amigos e amigas, professores e professoras do ensino médio, que fazem heroicamente a educação acontecer nas condições mais adversas, sem desistir. É isso mesmo, meus amores do coração, continuemos nossa luta silenciosa e perene. Juntos, somos desbravadores de uma nova realidade mais justa e equânime para nossa juventude.

Sou o que sou porque tive e tenho todos esses seres amados comigo.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.”

(FREIRE, 1981, p.73)

RESUMO

Este trabalho avalia a política educacional da educação profissional desenvolvida na rede pública de ensino no estado do Ceará desde 2008. O estudo visa elucidar a intencionalidade governamental para os gestores dessa política pública, a qual se propõe a amenizar as adversidades socioeconômicas, que assolam a juventude cearense, por meio da educação integral. Utilizando o paradigma da Avaliação em Profundidade, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa como a participação de atores sociais, principalmente, alunos da 3ª série do ensino médio integrado à educação profissional, egressos em 2023, das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, sediada em Maracanaú-CE, vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Ceará. A pesquisa também inclui percepções de professores da Base Comum e Área Técnica, além de gestores e coordenadores escolares dessas instituições de ensino. Para a realização deste estudo, foi empreendida uma revisão de literatura abrangente, contemplando a contextualização histórica e a fundamentação teórico-conceitual a partir de estudos preexistentes sobre educação. A pesquisa documental incluiu a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, o Plano Nacional de Educacional, as Diretrizes Nacionais Curriculares, além de outras leis, decretos e resoluções federais e estaduais. Na pesquisa bibliográfica, destacam-se os estudos de Amaral (2021), Gussi e Oliveira (2016), Ramos (2017), Rodrigues (2008; 2011), Saviani (2008; 2011), Manfredi (2017) e Manacorda (2007), entre outros. Na análise dos resultados, empregou-se a avaliação por triangulação de métodos, utilizando dados coletados por meio de questionários com perguntas fechadas e abertas, submetidos à análise de conteúdo. A maioria da comunidade escolar considera que esta modalidade de ensino tem ofertado a educação integral, refletida principalmente na preparação para o mercado de trabalho e ensino superior, confrontando a separação entre o trabalho manual e intelectual imposta pela dualidade da luta de classes fomentada pelo capitalismo. Contudo, sugere-se um melhor desenvolvimento dos aspectos socioemocionais, visando amenizar os impactos na saúde mental dos alunos, provocados pelo alto padrão de exigência do projeto EEEP. Além disso, destaca-se a necessidade de fomentar políticas públicas afirmativas ligadas a cota para negros e ao desenvolvimento do protagonismo juvenil dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: educação integral; ensino médio; educação profissional.

ABSTRACT

This work evaluates the educational policy of professional education developed in the public school system of the state of Ceará since 2008. The study aims to elucidate the governmental intentions for the managers of this public policy, which aims to alleviate the socioeconomic adversities that plague the youth of Ceará through integral education. Utilizing the In-Depth Evaluation paradigm, qualitative-quantitative research was conducted with the participation of social actors, mainly students of the 3rd grade of high school integrated with professional education, graduates in 2023, from the State Schools of Professional Education (EEEP) of the 1st Regional Coordination of Education Development, based in Maracanaú-CE, linked to the State Department of Education of Ceará. The research also includes perceptions from teachers of the Common Core and Technical Area, as well as school managers and coordinators of these educational institutions. To carry out this study, a comprehensive literature review was undertaken, covering the historical context and the theoretical-conceptual foundation based on preexisting studies on education. The documentary research included the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of Basic Education, the National Education Plan, the National Curriculum Guidelines, in addition to other federal and state laws, decrees, and resolutions. In the bibliographic research, the studies of Amaral (2021), Gussi and Oliveira (2016), Ramos (2017), Rodrigues (2008; 2011), Saviani (2008; 2011), Manfredi (2017), and Manacorda (2007), among others, stand out. In the analysis of the results, the evaluation was conducted through the triangulation of methods, using data collected through closed and open-ended questionnaires, submitted to content analysis. The majority of the school community considers that this type of education has provided integral education, mainly reflected in the preparation for the job market and higher education, confronting the separation between manual and intellectual labor imposed by the duality of class struggle fostered by capitalism. However, it is suggested that there be better development of socio-emotional aspects to mitigate the impacts on students' mental health, mainly caused by the high standards of the EEEP project. Additionally, there is a need to promote affirmative public policies related to quotas for black students and the development of youth protagonism among students with disabilities.

Keywords: integral education; high school; professional education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema do processo de produção e/ou fenômeno social	39
Figura 2 - Diagrama da Pedagogia Histórico-Crítica	42
Figura 3 - Ciclo virtuoso	82
Figura 4 - Ciclo PDCA	83
Figura 5 - Mapa Geográfico da Região Metropolitana de Fortaleza	94
Figura 6 - Mapa Geográfico dos Municípios da Crede 1	96
Figura 7 - Maquete da Escola Técnica padrão MEC	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Autoidentificação étnico-racial dos/as estudantes	105
Gráfico 2 -	Projeto EEPP como Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Eixos da Avaliação em Profundidade e ações da pesquisa	27
Quadro 2 -	Roteiro do questionário aplicado na fase quantitativa	30
Quadro 3 -	Roteiro de entrevistas aplicado na fase qualitativa	32
Quadro 4 -	Leis que modificaram a LDB 1996 - (1997 - 2022)	68
Quadro 5 -	Princípios norteadores do ensino médio integrado à educação profissional	73
Quadro 6 -	Carga horária mínima do ensino médio integrado à educação profissional .	79
Quadro 7 -	Premissas do Plano de Ação adotado pelas EEEPs	85
Quadro 8 -	Carga horária da organização curricular das EEEPs	90
Quadro 9 -	Parte Diversificada da organização curricular das EEEPs	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Escolas do ensino médio por município - CREDE 1	97
Tabela 2 -	Cursos técnicos das EEEPs - CREDE 1 versus gênero estudantil	99
Tabela 3 -	Autodeclaração étnico-racial - 3ª série (2023) - EEEPs - CREDE 1	102
Tabela 4 -	Motivo que levou o aluno a estudar numa escola profissional	107
Tabela 5 -	Saberes transversais da EEEPs pelos atores escolares	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Conselho de Educação Estadual
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCD	Pessoa com Deficiência
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais do Ceará
TEA	Transtorno Espectro Autista
TEO	Teoria Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Definição da Política Pública	16
1.2	Relevância e Problemática	17
1.3	Objetivos	23
<i>1.3.1</i>	<i>Geral</i>	23
<i>1.3.2</i>	<i>Específicos</i>	23
1.4	Estrutura da Dissertação	23
2	METODOLOGIA	25
3	PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	34
3.1	O trabalho como princípio educativo	36
3.2	Noções da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica	40
3.3	Uma proposta de integração curricular no ensino médio	43
4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS	45
4.1	Primeiros indícios da educação brasileira	46
4.2	A Companhia de Jesus	47
4.3	A Reforma Pombalina	49
4.4	O período imperial	51
4.5	A Primeira República	53
4.6	A Revolução de 1930	54
4.7	O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	55
4.8	O Estado Novo	56
4.9	Alvorada Democrática (1946-1960)	58
4.10	A Ditadura Militar (1964 - 1984)	60
4.11	Da abertura política à reforma do Ensino Médio (1985-2017)	61
5	CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	69
5.1	Dos princípios normativos norteadores	73
5.2	Da organização curricular e carga horária	77

6	A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP)	81
6.1	O modelo de gestão orientador da escola profissional	82
6.2	O conjunto normativo da escola profissional no Ceará	86
6.3	A intencionalidade da educação profissional nas EEEPs	89
7	AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DA CREDE 1	93
7.1	O espectro territorial, econômico e escolar da regional	94
7.2	Resultados e análise quantitativa das percepções do público-alvo	104
7.2.1	<i>Perfil dos Respondentes</i>	104
7.2.2	<i>Análise das identificações dos estudantes com currículo escolar</i>	107
7.2.3	<i>Análise da contribuição da escola para a formação estudantil</i>	108
7.2.4	<i>Análise da possibilidade de universalizar o projeto EEEP no ensino médio</i>	110
7.2.5	<i>Análise da inserção do projeto EEEP como itinerário formativo do Novo Ensino Médio</i>	111
7.3	Resultados e análise qualitativa dos pontos de vista do público-alvo	112
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO: ESTUDANTES - 3ª SÉRIE	127
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: PROFESSORES	130
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO: NÚCLEO GESTOR	133
	APÊNDICE D - ENTREVISTA: ESTUDANTES - 3ª SÉRIE	135
	APÊNDICE E - ENTREVISTA: EDUCADORES	137

1 INTRODUÇÃO

A educação, como um dos direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988 e conduzida com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988), deve ser zelada como um direito social de responsabilidade do Estado e da família. No entanto, no Brasil, muitos jovens enfrentam barreiras que os impedem de concluir sequer a Educação Básica. Diante desse cenário, é relevante observar o fluxo dos jovens brasileiros no percurso escolar. Por exemplo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, 39,1% dos estudantes brasileiros entre 14 e 29 anos deixaram a escola para trabalhar e ajudar suas famílias. Limitações como essa perpetuam a divisão de classes, impedindo a mobilidade social desses jovens, que frequentemente permanecem em condições socioeconômicas precárias e sem acesso a direitos básicos como cidadãos.

Além disso, no sistema educacional brasileiro, persistem instituições de ensino que adotam uma educação funcional, reforçando a dicotomia entre formação manual e formação intelectual, o que distancia a educação básica de uma formação omnilateral¹ ou integral. Nesse sentido, Moura, Lima Filho e Silva (2015) afirmam que a separação entre cultura geral e cultura técnica consiste numa estratégia capitalista que fomenta um sistema educacional classista. Por essa razão, adota-se como premissa deste estudo a missão de confrontar os interesses das classes não dominantes, visando promover a instauração de uma sociedade igualitária (Saviani, 2008).

Observando que o ensino integrado dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) propõe uma formação politécnica combinada com conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos, cogita-se que essas iniciativas se aproximam de uma educação omnilateral (Moura, 2013). Nesse contexto, as EEEPs, pertencentes à rede pública de ensino do estado do Ceará, começaram a ser instauradas a partir de 2008 (Ceará, 2018). Anteriormente, desde a década de 1950, as Escolas Técnicas Federais adotaram modalidade semelhante em várias unidades da federação. Nos anos 1980, as instituições federais migraram paulatinamente para Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, nos anos 2000, passaram a compor os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (Brasil, 2020).

Portanto, reconhecendo que as avaliações das políticas públicas devem incorporar

¹ Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (Frigotto, 2012, p. 267).

e tornar visíveis os distintos atores sociais, aliando-se à demanda por uma educação integral ou omnilateral que possibilite a mobilidade social das classes menos abastadas, este estudo visa identificar se, de fato, a política educacional da EEEP tem sido profícua em criar uma perspectiva social menos excludente. Embora os elevados indicadores educacionais atribuídos a essas escolas sejam notáveis, é necessário investigar se os feitos publicizados implicam em ganhos intangíveis que modificam a vida dos cidadãos que por elas transitam.

Seguindo esse raciocínio, destaca-se o desempenho das EEEPs nas avaliações em larga escala da aprendizagem, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse panorama, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, entre as 100 escolas públicas brasileiras com melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 21 eram cearenses, sendo 20 delas Escolas Profissionais. Em complemento, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) informa que, entre 2010 e 2017, dos 76.320 alunos formados nas EEEPs, 60,8% foram inseridos no mercado de trabalho ou em universidades (Ceará, 2018).

Diante desse debate, a proposta de avaliação da política pública da educação profissional no Ceará se impõe como mecanismo avaliativo que não restringe à perspectiva da “Nova Gestão Pública”. Segundo Gussi e Oliveira (2016), esse modelo de gestão está associado a um campo político de afirmação de um Estado regulatório, onde as políticas públicas estariam circunscritas ao aspecto administrativo e, por isso, deveriam ser avaliadas. Sob esse paradigma, as políticas públicas seguem a liberalização do mercado, num complexo jogo de interesses, no qual a administração pública seria apenas um dos múltiplos atores.

Contudo, é necessário avaliar se a Escola Profissional do Ceará não estaria perpetuando a uniteralidade dos sujeitos em detrimento da omnilateralidade, limitando, assim, a autonomia dos adolescentes cearenses e retendo-os no campo produtivo. Desse modo, avaliadores e cidadãos têm o desafio de apropriar-se dos ganhos tangíveis ou intangíveis que possam existir nessa política pública. Por essa razão, alinhada com a proposta da pedagogia de educação integral, a Avaliação em Profundidade desenvolvida por Rodrigues (2008) se soma como instrumento desta avaliação das políticas públicas.

1.1 Definição da Política Pública

As EEEPs começaram a ser implementadas no Ceará durante a gestão de Cid Ferreira Gomes (2007-2014) e foram continuadas por Camilo Santana (2015-2022), ambos

governadores que cumpriram dois mandatos consecutivos. Segundo a Seduc, o Governo do Estado optou pelo modelo do ensino médio integrado à educação profissional para atender à demanda por melhoria dos níveis de escolaridade e inserir os jovens no mercado de trabalho, visando uma formação profissional de qualidade (Seduc, 2018). A Seduc ainda destaca que essa proposta se preocupa em manter a centralidade do indivíduo sob a perspectiva da formação integral, seguindo as orientações da política educacional para a educação profissional estabelecidas na legislação.

De acordo com Amaral (2021), ao obter recursos do Programa Brasil Profissionalizado, o estado do Ceará recebeu um aporte financeiro de R\$ 124 milhões do Governo Federal. Desse montante, R\$ 8,5 milhões foram destinados a recursos pedagógicos e R\$ 115,7 milhões à infraestrutura. Na primeira etapa, foram atendidos 4.450 estudantes cearenses matriculados nas primeiras 25 unidades escolares instaladas em 20 municípios, incluindo a capital Fortaleza com seis escolas (Seduc, 2013). Com a meta de criar 140 escolas profissionais, Cid Gomes entregou 106 unidades até 2014, e o governador Camilo Santana continuou essa expansão, alcançando 131 escolas até 2022.

Essas escolas foram construídas a partir de nova planta ou adaptadas em prédios já existentes. As instituições novas seguem um modelo padrão MEC, que prevê 12 salas de aula, auditório com capacidade para 200 pessoas, biblioteca, laboratórios de Informática, Línguas, Química, Física, Biologia e Matemática, além de laboratórios técnicos, ginásio poliesportivo, teatro de arenas, refeitório e bloco administrativo. Independente da infraestrutura, todos seguem a mesma metodologia de ensino, oferecendo ensino médio integrado à educação profissional. As disciplinas dos cursos técnicos são ministradas juntamente com as disciplinas da Base Comum, como língua portuguesa, matemática, geografia, história, no período de 7 horas às 17 horas.

Para matricular-se na Escola Profissional, os candidatos participam de um processo seletivo regido por edital do Governo do Estado, que usa a média geral das notas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, conforme transcrito do histórico escolar entregue na inscrição. Nesse certame anual, são comumente oferecidas quatro turmas de 1ª série em quatro cursos técnicos distintos, com 45 vagas cada, sendo 36 vagas (80%) destinadas a alunos de escolas públicas e nove vagas (20%) a alunos de escolas privadas (Seduc, 2018).

Após três anos de funcionamento, as escolas passam a ter as três séries do Ensino Médio, totalizando, em média, 540 alunos. Os alunos matriculados nas EEEPs que residem distante da sede do município são atendidos por transporte escolar subsidiado pelo Governo do Estado em parceria com as prefeituras dos respectivos municípios. Funcionando em tempo

integral, as EEEPs oferecem diariamente almoço e dois lanches aos alunos. Seguindo os preceitos dos quatro pilares da educação de Jacques Delors: saber aprender, fazer, conviver e ser, os educandos percorrem uma arquitetura curricular composta por três partes: i) Base Comum Nacional; ii) Área técnica ou profissional; e iii) Parte diversificada (Seduc, 2013).

Na Base Comum, são ministradas as disciplinas que integram o currículo do ensino médio regular: língua portuguesa, matemática, geografia, história, sociologia, física, biologia, química, língua inglesa, educação física e artes. Além dessas, em 2021, mesmo aderido à formatação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), a Seduc optou em manter as disciplinas de filosofia e língua espanhola. Na Base técnica, são ministradas as disciplinas específicas de cada curso, incluindo a disciplina de estágio supervisionado, que ocorre no segundo semestre da 3ª série em empresas privadas ou públicas, com auxílio financeiro custeado pelo Governo do Estado (Seduc, 2013).

Conforme a Proposta de Integração Curricular - Concepções e Princípios da Seduc, o modelo formativo da escola profissional baseia-se na integração curricular sob as dimensões da vida humana, visando à formação omnilateral dos sujeitos, abrangendo trabalho, ciência e cultura (Seduc, 2013). No entanto, Amaral (2021) assevera que o uso da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), como documento orientador das EEEPs, contradiz a educação integral, pois esta última alinha-se com uma concepção marxista de igualdade social, enquanto a TESE está ligada à política da educação para o trabalho.

Sob perspectiva semelhante, Santos *et al.* (2020) alertam que, embora seja uma política governamental, o projeto de educação profissional não está isento da dominação do mercado capitalista e do capital. Segundo esses autores, as crises do capital fazem com que correntes neoconservadoras/neoliberais pressionem o Estado a ceder seu poder social para organizações empresariais. No Ceará, um dos critérios adotados para a escolha dos cursos técnicos e dos municípios em que serão instaladas as escolas profissionais é a consonância de seus aspectos socioeconômicos com as estratégias de desenvolvimento econômico e produtivo do governo estadual.

Diante dessas observações, ratifica-se a necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema, pois, em muitas épocas da história da educação no Brasil, governantes priorizaram a formação de mão de obra para o sistema fabril. A formação profissional carrega a marca da servidão, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, quando estava articulada com a subserviência (Manfredi, 2017). Seguindo esse entendimento, o debate da luta por uma educação omnilateral que promova uma escola de cultura geral, humanista e que fomente a

equidade social é essencial, defendendo uma escola unitária (Gramsci, 1991) que concilie trabalho manual e intelectual.

1.2 Relevância e Problemática

Ao discutir a democracia no Brasil em sua renomada obra “Raízes do Brasil”, Sérgio Buarque de Holanda afirma que uma aristocracia rural e semifeudal trouxe a democracia para o país e tratou de acomodá-la, na medida do possível, aos mesmos direitos e privilégios que possuía no Velho Mundo (Holanda, 1995). Percebe-se, portanto, que o sistema educacional brasileiro se estruturou sob a égide do capitalismo, que caminhou com a dicotomia escolar, criando o ensino lato e o ensino restrito. Por isso, é necessário pensar em uma escola voltada para formação omnilateral e abandonar a profissionalização *stricto sensu*, em que a unilateralidade do conhecimento forma indivíduos presos à subalternidade social, política e econômica.

Aprofundando a discussão sobre a dualidade entre dominantes e dominados, Saviani (2007) defende que a ação educativa escolar deve ser capaz de se articular com o processo de democratização da sociedade. De fato, para que a educação cumpra sua prerrogativa constitucional de promover o desenvolvimento humano (Brasil, 1988), esta não deve se limitar a uma formação unilateral que não reconhece a multidimensionalidade do ser humano. Assim sendo, para viabilizar o desenvolvimento do cidadão, a educação deve ser capaz de superar os interesses do capital e do mercado, abandonando o viés puramente produtivista.

Nesse contexto, Amaral (2021) afirma que, na luta de classes, a oferta de uma educação profissional destinada a perpetuar a subalternidade da classe trabalhadora tem enfrentado crise. Além disso, a busca por um projeto de escola que promova a emancipação dessa categoria surge pela necessidade de proporcionar uma educação que não seja opressiva. Nesse embate, a educação integral se contrapõe à educação capital e surge como projeto viável capaz de educar mentes e mãos, unindo teoria e prática. O mesmo autor ainda observa que, na contemporaneidade, esse ideal de confrontar a hegemonia burguesa ganhou força durante o período de redemocratização na década de 1980.

Como consequência desse processo, a Lei nº 7.044/1982 revogou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante do 2º grau determinado pela Lei nº 5692/1971, LDB promulgada no regime militar, mantendo o ensino médio integrado à educação profissional nas Escolas Técnicas Federais. Nesse contexto de transição, ao analisarem a

prevalência dessas instituições no Brasil, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011) reconheceram que a marca do dualismo do capital persistia. Segundo esses autores, os valores e conteúdos da formação, até então vigentes, continuaram sendo praticados. Em 1996, com a promulgação da Lei nº 9394/1996, LDB pós Constituição Cidadã de 1988, o 2º grau passou a ser denominado ensino médio e a educação profissional foi colocada na Educação Básica como modalidade independente.

Consequentemente, no campo educacional, o conflito entre aqueles que defendiam uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, e aqueles que advogavam pautas neoliberais (Brasil, 2007) continuou. Sob esse paradigma, algumas lideranças políticas do Brasil defendiam a redução da máquina estatal, impelindo a educação à lógica da prestação de serviços na busca por melhores índices educacionais para atender aos critérios das agências financiadoras internacionais. Ao discutir a avaliação de políticas públicas, Rodrigues (2008) explica que, no final da década de 1980 para o início dos anos 1990, o Brasil aderiu à agenda neoliberal que norteou a reforma do Estado, seguindo a tendência de outros países latino-americanos, prevalecendo nesse paradigma uma abordagem gerencialista com a finalidade de medir o êxito administrativo do Estado.

Nesse sentido, ao analisar os efeitos da ofensiva neoliberal na educação, Laval (2004) critica a concepção mercantil atribuída à escola a partir da década de 1980. Usando a expressão “escola neoliberal”, esse estudioso destaca que o uso exacerbado da concepção econômica atribuída à educação interferiu no sistema normativo da sociedade que a constitui. Com resultado, ao ser tratada como empresa, a escola fica sob as normas do mercado, deixando de seguir a evolução educacional para seguir a evolução econômica. Assim, a educação passa a constituir um bem raro e caro para os alunos e famílias (Laval, 2004).

Contraopondo-se a esse movimento, ratifica-se que a escola não é um luxo ou um instrumento não essencial, como é defendido no modo de produção capitalista (Manacorda, 2007), mas um instrumento indispensável à emancipação humana. Portanto, não há democracia em um processo educativo do ensino médio que decida o destino de adolescentes em construção. Seguindo essa análise, Amaral (2021) afirma que, na luta histórica que busca romper com a sociedade de classes, a educação integral deve se comportar como instrumento capaz de contrapor a alienação provocada pela educação burguesa da sociedade capitalista.

Observa-se, portanto, que a formação integral reconhece a inteireza do ser humano, que, embora necessite suprir suas necessidades materiais por meio do trabalho remunerado, pode participar dos rumos da sociedade como cidadão no mundo.

Nessa direção, Ciavatta (2012) afiança que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ciavatta, 2012, p. 85).

Nessa proposição, ratifica-se a escola como um instrumento de transformação do ser humano para que este interfira conscientemente no país que integra. De modo análogo, a filósofa e professora brasileira, Marilena Chauí reitera que a educação é um direito do cidadão e “precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como formação integral da pessoa humana e como formação para a cidadania” (Chauí, 2022, p.15). Sendo assim, a formação integral consiste numa ação afirmativa que visa a reparação de um direito da classe trabalhadora historicamente suprimido (Ciavatta, 2012).

Diante do exposto, embora existam resultados promissores atribuídos à escola profissional no Ceará, ratifica-se a necessidade de avaliá-las sob a perspectiva antropológica, considerando a subjetividade da comunidade escolar. Além disso, não se deve ignorar que a avaliação da aprendizagem mediada em larga escala reafirma o paradigma positivista centrado na eficácia e na neutralidade. Nesse paradigma, a avaliação da política é pautada nas relações metas-resultados e custos-benefícios, em que os resultados ‘não esperados’, inerentes à subjetividade humana, são tratados como empecilho técnico a corrigir. Um lócus no qual se partem comumente de hipóteses preestabelecidas (Rodrigues, 2008).

Consequentemente, tendo atuado como professor e como coordenador numa Escola Profissional por oito anos, percebeu-se que o “Olhar” e o “Ouvir” sugeridos pelo antropólogo Oliveira (1996) despertaram, neste professor-estudante, a necessidade de ampliar o “sistema de ideias e valores” sobre o alunado que frequenta essa modalidade de ensino e de despertar, junto com os educandos, as potencialidades intelectuais e cognitivas capazes de melhorar suas histórias de vida. Dessa forma, entende-se que, ao despertar para os aspectos políticos, sociais e econômicos inerentes à sociedade, os estudantes podem se apropriar das conquistas tangíveis e intangíveis negadas no paradigma hegemônico que busca perpetuar a supremacia das classes dominantes.

Em face disso, um dos motivos que guiam este projeto é a premissa de que, além de surgir de uma demanda social, toda política pública deve ser um instrumento de distribuição de renda e de equidade social, mesmo estando perpassadas por interesses e contradições diversas (Silva, 2013). Assim, neste estudo, pretende-se destacar a inserção da

política pública da educação profissional na área da educação, contribuindo no enfrentamento das agruras socioeconômicas que limitam o sistema educacional à formação de seres humanos unilaterais (Moura *et al.*, 2015).

Além disso, sob uma concepção multicêntrica das políticas públicas (Secchi, 2012), deve-se monitorar se, de fato, a política em estudo está promovendo a justiça social demandada pelo público-alvo. Por conseguinte, compreende-se que, desde a sua elaboração até a sua publicação, esta pesquisa deve trazer reflexões aos pesquisados e integrar-se ao conjunto de suas reflexões sobre a política educacional que os acolhe. Possivelmente, ao participarem desta avaliação, muitos deles possam refletir com profundidade sobre suas potencialidades pessoais e profissionais que desenvolveram ou, ainda, possam desenvolver.

Finalmente, pela necessidade de ser questionada, estando a realidade envolta por frustrações, medos e desejos, a educação deve ser gnosiológica, diretiva, política, artística e moral (Freire, 2007). Nessa perspectiva, é natural que ocorram conflitos de interesses entre os elaboradores dessa política pública e o seu público-alvo, uma vez que não se pode garantir que os estudantes que passam pelas escolas profissionais se contentem com a formação técnica de nível médio ou que não demandem benefícios sociais agregados, como alimentação, transporte, acessibilidade, inclusão social e outros mais.

A partir dessas reflexões, questiona-se o alcance da política pública da educação profissional: os alunos egressos têm conseguido agregar conhecimentos que lhes possibilitam uma formação omnilateral? O ensino técnico integrado tem promovido efetivamente transformações sociais na trajetória dos educandos, de suas famílias e de suas comunidades? Assim, aponta-se a necessidade de se realizar uma avaliação que vá além da prestação de contas, que possa instigar a participação político-social e a mobilidade das classes populares.

Por conseguinte, encontrou-se na Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) um campo epistemológico no qual a subjetividade dos pesquisados deixa de ser friamente ignorada como no paradigma positivista. Por isso, acredita-se que esse paradigma avaliativo desenvolvido por Rodrigues (2008) possibilita a escuta ativa do público-alvo, principalmente dos estudantes. Além disso, ao desenvolver as etapas da Avaliação em Profundidade, será possível saber como o conteúdo original do ensino médio integrado à educação profissional, pensado no âmbito federal, foi desenvolvido na trajetória institucional, com seus contextos sociais, políticos e econômicos, perpassados pelos espectros territorial e temporal.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Avaliar em profundidade as consequências da educação profissional integrada ao ensino médio, no Ceará, na trajetória de vida dos educandos, educadores e familiares.

1.3.2 Específicos

- Analisar o percurso histórico da educação profissional desde a sua formatação inicial, concebida pelo Governo Federal na década 1990, até a sua inserção no cenário cearense em 2008;
- Recompôr a trajetória institucional da educação profissional no Ceará, relatando as condições socioeconômicas e as articulações locais, regionais, nacionais, internacionais e transnacionais, demonstrando a aproximação ou distanciamento dessa política educacional em relação à intencionalidade original do Governo Federal;
- Avaliar o atual funcionamento das escolas profissionais da CREDE 1 e as percepções de seus alunos, professores e gestores sobre essa política educacional.

1.4 Estrutura da Dissertação

Diante do exposto, no desenvolvimento deste estudo, iniciando pela fundamentação teórica, percorreu-se a trajetória histórica da educação profissional no Brasil. Estudaram-se os teóricos e as legislações federais e estaduais para, finalmente, avaliar a política educacional do ensino médio gestada no cenário nacional, e implementada no Ceará. Nesse contexto, pesquisou-se a percepção dos alunos concluintes da 3ª série de 2023 das 11 escolas profissionais da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, regional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, sediada em Maracanaú-CE.

Além do paradigma da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), utilizou-se neste estudo o referencial teórico alicerçado em uma pesquisa bibliográfica na Constituição Federal de 1988, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nos normativos federais e estaduais inerentes à Educação Profissional. Ademais, esse compêndio inclui as obras de autores que dialogam com o tema do ensino médio integrado à educação profissional, tais como Cunha (2005), Rodrigues (2008), Ramos (2017), Moura (2013), Gil (2008), Minayo (2010), Gussi e Oliveira (2016), Manfredi (2017), e Saviani (2008, 2011).

Em síntese, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: i) etapa quantitativa,

elaborada por meio de questionários com perguntas fechadas, respondidos por 179 estudantes, 37 professores e 14 membros do núcleo gestor; ii) etapa qualitativa, elaborada a partir de entrevistas com perguntas fechadas e respondidas por 33 alunos, 12 professores e 4 gestores. Por conseguinte, além desta introdução, esta dissertação desdobra-se nos seguintes capítulos: Metodologia; Perspectiva contra-hegemônica da educação integral; A Educação Profissional no Brasil: marcos históricos; Concepção contemporânea do ensino médio integrado à educação profissional; Conteúdo e contexto das Escolas Profissionais do Ceará; Avaliação das Escolas Profissionais da CREDE 1; Considerações finais, Referências e Apêndices.

2 METODOLOGIA

Dado o caráter multidimensional da pesquisa, percebeu-se que o paradigma da “Avaliação em Profundidade” desenvolvido por Rodrigues (2008) harmoniza-se intimamente com sua ideia central. Ademais, ao enveredar nesta seara, e ciente tratar-se de um paradigma avaliativo pertencente à quarta geração da avaliação de políticas públicas (Guba; Lincoln, 2011), este mestrando concorda com a fala de Cruz (2019), que alerta que, ao escolher este arquétipo avaliativo, o avaliador/pesquisador renuncia à neutralidade científica para entender que a política pública se projeta como um instrumento de promoção de cidadania, justiça social, equidade e emancipação.

Segundo Rodrigues (2011), por diferir do paradigma positivista, a proposta da Avaliação em Profundidade se aproxima estreitamente do modelo experimental pensado por Lejano (2012). Ao comparar as duas propostas, a autora destaca que a semelhança entre ambas se encontra, por exemplo, na lógica “não linear” da avaliação, na natureza “multidimensional dos dados e informações”, na análise sob critérios de “autenticidade da descrição da política como experiência” e nos objetivos com “possibilidade de ação”. Por outro lado, a proposta de Rodrigues (2008) e o modelo de Lejano (2012) divergem na elaboração de hipóteses, pois a primeira possui caráter exploratório do campo da pesquisa, de onde surgem alguns pressupostos que poderão ser ou não confirmados em seu desenvolvimento.

A partir dessas características, confirma-se que a Avaliação em Profundidade possui uma postura interpretativista no *locus* empírico. Nesse sentido, ao dissertar sobre os desafios desse paradigma, Cruz (2019) alerta que:

O avaliador chega perto da realidade observada e dos sujeitos contemplados pela política. No campo, ele pergunta, indaga, anota, registra, sente odores, escuta opiniões, percebe posicionamentos e, ao mesmo tempo, reflete sobre seu lugar. Fatos e valores estão intimamente relacionados, cabendo controle da subjetividade (Cruz, 2019, p. 169).

Portanto, na imersão ao campo, está o desafio de controlar a subjetividade sem coibir a sua relevância para a pesquisa qualitativa e manter o foco hermenêutico com inspiração etnográfica, valorizando a vivência dos indivíduos que interagem com a política pública, inclusive o avaliador/pesquisador. Além disso, reforçando o caráter multidimensional e interdisciplinar contidos nesse processo, Gussi e Oliveira (2016) reiteram o caráter interpretativista desse paradigma avaliativo. Esses autores alertam sobre os desafios de tratar e

compreender os diferentes sentidos e significados atribuídos às políticas ou programas, visto que, nesse âmbito, são estudados os cenários sociais, culturais, políticos e territoriais, nos quais os grupos sociais interagem em seus respectivos estratos.

Em síntese, Rodrigues (2008) orienta que a Avaliação em Profundidade seja desenvolvida em quatro dimensões essenciais: i) análise de conteúdo; ii) contexto da formulação; iii) construção de trajetórias das políticas; e iv) espectro territorial e temporal.

Na primeira etapa, encontra-se a “Análise de conteúdo do programa com atenção a três aspectos” (Rodrigues, 2008, p. 5), quais sejam: formulação, bases conceituais e coerência interna. Nessa fase, a educação profissional foi analisada desde os objetivos e critérios adotados pelo Governo Federal, passando pela implantação, até o monitoramento e avaliação do projeto. Na sequência, foram observados os paradigmas orientadores, as concepções e valores que foram modificados ou que se mantiveram fiéis às intenções originais pretendidas para a educação profissional do Ceará.

Na segunda dimensão, surge a “Análise de contexto e formulação da política”, (Rodrigues, 2008, p. 5), com atenção para o marco legal, em que se estudou o panorama político que acolheu o projeto na sua construção original. Ademais, observando-se as condições socioeconômicas, as articulações locais, regionais, nacionais, internacionais e transnacionais da política em análise, foram verificadas as políticas e programas que se ligam à educação profissional. Nesse contexto, puderam ser elencados dados primários e secundários relacionados ao composto em análise.

Na terceira fase, “Trajetória institucional de um programa” (Rodrigues, 2008, p. 6), buscou-se recompor a trajetória do programa por meio de entrevistas com diferentes agentes educacionais, verificando as alterações causadas nos meandros políticos e culturais das instituições e pelos sujeitos receptores da política, visando obter elementos de coerência ou dispersão. Na compreensão de Bourdieu (1996, p. 81), trajetória é “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”. Em virtude disso, intencionou-se firmar passo nesse percurso, visando mitigar os efeitos do deslocamento no espaço social na pesquisa.

Na quarta dimensão, “Espectro territorial e temporal” (Rodrigues, 2008), foram estudadas as especificidades locais que confrontam os objetivos gerais da política federal, havendo a necessidade de conciliá-los. Além disso, tendo em vista que já existiam dados coletados nesse estágio, seguindo a orientação de Rodrigues (2008), foi traçado um recorte empírico, elaborando-se um perfil sociodemográfico da população atendida pela política,

que interage com os interesses e relações de poder detectadas na pesquisa de campo. Nesse direcionamento, ratifica-se que a “Avaliação em Profundidade” não segue modelos pré-estabelecidos, porquanto se trata de uma construção processual.

No Quadro 1, apresenta-se a relação entre os eixos avaliativos da Avaliação em Profundidade e as ações que foram desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

Quadro 1 - Eixos da Avaliação em Profundidade e ações de pesquisa

Eixos avaliativos	Ações da pesquisa
Análise de conteúdo	Estudo dos conceitos educacionais relacionados ou não à integração da educação profissional ao ensino médio e seus aspectos teóricos e legais contidos nas propostas curriculares e nas metodologias de ensino propostas na sua conformação.
Análise de contexto	Levantamento do percurso da educação profissional em seus cenários políticos e condições socioeconômicas, com atenção às articulações locais, regionais, nacionais e internacionais, incluindo a influência dos aspectos culturais e sociais na estruturação da política.
Trajetória institucional	Refazimento da trajetória da política educacional e sua interação com as instituições e indivíduos para conhecer as alterações decorrentes dos aspectos políticos e culturais que transformaram a política, provocando coesão ou dispersão no espaço social.
Espectro territorial e temporal	Avaliação das especificidades locais que estejam confrontando os objetivos iniciais da política por meio de um mapeamento da população atendida pela política, investigando os ajustamentos ocasionados pelo jogo de interesses e embates dos grupos sociais.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2008; 2011).

Observa-se que, por conter uma concepção etnográfica e não partir de hipóteses preestabelecidas, mas sim cogitações feitas por este autor, as ações dispostas neste quadro não estão restritas a uma trajetória linear (Bourdieu, 1996). Dessa forma, mesmo estando organizado em capítulos e seções, os temas deste estudo dialogam com os sujeitos e as instituições, pois estas se relacionam e absorvem as trajetórias de vida dos indivíduos (Gussi, 2008). Sobre essa abordagem, Gussi e Oliveira (2016) concluem que:

A partir dessa compreensão, a noção de trajetória emerge como referencial metodológico estratégico para a compreensão dos processos sociais, construindo um diálogo entre temporalidades e territorialidades, revelando uma dimensão histórica, coletiva e social (Gussi e Oliveira, 2016, p. 95).

Para avaliar esta política pública, antes de proceder à coleta de dados por meio de questionários, entrevistas e observação de campo (Rodrigues, 2008), realizam-se previamente as fundamentações teórico-conceitual e histórica. Frente a isso, tornou-se necessário estudar a legislação e estudos anteriores relacionados à pesquisa. Com isso, puderam ser abordados os conceitos e as etapas históricas que promoveram um diálogo com as temporalidades e territorialidades da política pública. Mediante uma pesquisa bibliográfica, foram revistos os estudos correlatos de outros autores e foi feita uma pesquisa documental nos registros normativos, que nem sempre decorrem da análise prévia dos teóricos (Gil, 2008).

Para compor este campo, concentrou-se como público-alvo os 5.242 alunos matriculados nas três séries do ensino médio e um subconjunto de 1.644 alunos matriculados nas turmas de 3ª série das 11 Escolas Profissionais pertencentes à 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 1, sediada em Maracanaú-CE, instaladas em 8 municípios da Região Metropolitana de Fortaleza: Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba.

No capítulo sobre a Avaliação das Escolas Profissionais da CREDE 1, foram abordados o perfil sociodemográfico das escolas, estudantes e cenários socioeconômicos dos municípios mencionados. Ressalta-se que este segmento de estudo foi escolhido por consistir no campo de trabalho ao qual pertence este autor, com a intenção de aclarar os conceitos e o funcionamento do ensino médio integrado à educação profissional, buscando ampliar as alternativas educacionais que possam promover a educação omnilateral da juventude brasileira. Além disso, observa-se que há uma identidade do pesquisador com o objeto de estudo, sendo ele filho da classe trabalhadora que cursou o ensino médio integrado à educação profissional na década de 1990, na Escola Técnica Federal do Ceará, e atuou como professor e coordenador em uma EEEP por oito anos.

Nessa conjuntura, visando esclarecer os conceitos e ideias inerentes à política educacional em estudo, além da observação comportamental dos sujeitos, foi feita uma coleta de dados por meio de questionários fechados e entrevistas abertas (Gil, 2008). O primeiro instrumento deu suporte à análise quantitativa, pois, o autor sugere que nas ciências sociais a discussão sobre a relação sujeito-objeto é relevante, recomendando o uso de quadros de referência na interpretação dos dados. As entrevistas possibilitaram uma análise qualitativa multidimensional, densa e ampla a partir dos pontos de vista dos atores envolvidos na política educacional.

Na etapa quantitativa, sem usar métodos estatísticos mais elaborados, os dados levantados foram tabulados e registrados eletronicamente em planilhas e gráficos do Excel.

Após o mapeamento dos dados e informações, efetivou-se a proposta de Rodrigues (2008) para o ‘Eixo temporal e territorial’, quando a autora sugere que:

Seria o caso, por exemplo, de aliar o mapeamento da distribuição espacial da população atendida por determinada política – de acordo com o recorte empírico formulado –, aos índices socioeconômicos e às redes de interesses e relações de poder detectadas na pesquisa de campo (Rodrigues, 2008, p. 12).

Portanto, a partir de um recorte empírico do perfil sociodemográfico e dos interesses e relações de poder detectados previamente na pesquisa de campo, as entrevistas aprofundaram a avaliação, buscando a verdadeira apreensão de significados. Cautelosamente, evitou-se cercear as reflexões dos entrevistados, afastando perguntas com pressupostos de êxito ou fracasso da política pública avaliada. Através do cotejamento das ideias, informações e reflexões advindas dos entrevistados, pretendia-se fazer emergir novas ideias, muitas das quais poderiam não ter sido pensadas pelo pesquisador.

Nesta etapa, os pontos de vista da comunidade escolar foram coletados por meio de entrevistas, cujos achados passaram pela “análise de conteúdo” (Minayo, 2010), um recurso metodológico da pesquisa qualitativa distinto da fase com o mesmo nome pertencente à Avaliação em Profundidade. A metodologia da análise de conteúdo abrange as fases: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento; e iv) interpretação dos resultados obtidos. Neste recurso, é comum o uso de categorias que podem ser preestabelecidas ou determinadas no decorrer da exploração dos dados, compondo um conjunto exaustivo que possibilite a inclusão de qualquer resposta dos pesquisados (Minayo, 2010).

A primeira fase da coleta de dados contemplou três questionários semelhantes, com algumas perguntas específicas para alunos/as, professores/as e membros do núcleo gestor (diretores/as e coordenadores/as escolares). Os questionários mantiveram o cerne central da pesquisa, convergindo para a investigação da formação omnilateral nas escolas profissionais da CREDE 1, Maracanaú-CE. As distinções concentraram-se no perfil dos respondentes: no caso dos alunos/as, buscou-se saber com qual gênero se identificavam, a qual faixa etária pertenciam e qual área de conhecimento preferiam. Esses aspectos visaram traçar um perfil sociodemográfico para compreender se influenciavam na escolha dos cursos ou profissões que pretendiam exercer, e quantos eram menores ou maiores de idade, visto que constituíam a parte interessada mais vulnerável na demanda dessa política pública.

Para os professores, gestores e coordenadores, as perguntas foram ajustadas, não sendo pertinente perguntar sobre a disciplina ou área de conhecimento de sua preferência.

Optou-se por saber a área de formação acadêmica dos membros do núcleo gestor, pois, embora não atuem diretamente em sala de aula, eles integram o quadro de educadores que decidem como o ensino médio integrado à educação profissional é desenvolvido no lócus da pesquisa.

No Quadro 2, apresenta-se uma versão resumida do questionário aplicado aos alunos/as. A versão ampliada deste instrumento e dos demais destinados a professores e gestores encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Quadro 2 - Roteiro do questionário aplicada na fase quantitativa

(Continua)

1. Perfil do (a) respondente:
a) Gênero: como você se identifica? <input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem <input type="checkbox"/> Pessoa não binária <input type="checkbox"/> Prefiro não responder
b) Qual a sua faixa etária? <input type="checkbox"/> 14 a 17 anos <input type="checkbox"/> 18 anos ou mais.
c) Por gentileza, considerando as opções abaixo, como você classificaria sua cor ou raça? <input type="checkbox"/> Branco (a) <input type="checkbox"/> Preto (a) <input type="checkbox"/> Amarelo (a) <input type="checkbox"/> Pardo (a) <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Prefiro não responder <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
d) Considerando os 8 (oito) municípios atendidos pela CREDE 1/Seduc, por gentileza, indique aquele em que se encontra a Escola Estadual de Educação Profissional que você estudou no período 2021-2023: <input type="checkbox"/> Aquiraz <input type="checkbox"/> Caucaia <input type="checkbox"/> Eusébio <input type="checkbox"/> Guaiúba <input type="checkbox"/> Itaitinga <input type="checkbox"/> Maracanaú <input type="checkbox"/> Maranguape <input type="checkbox"/> Pacatuba
e) Informe-nos o curso técnico que você concluiu ou está concluindo no período 2021-2023:
2. Análise das preferências e projetos de vida dos/as estudantes
f) Dentre as três áreas que compõem os cursos técnicos, indique aquela com a qual você mais se identifica: <input type="checkbox"/> Base Comum <input type="checkbox"/> Área Técnica <input type="checkbox"/> Parte diversificada <input type="checkbox"/> outra resposta. Qual? _____.
g) Qual motivo levou você a estudar numa Escola Profissional? <input type="checkbox"/> Identificação com o curso técnico <input type="checkbox"/> Influência de amigos e/ou familiares <input type="checkbox"/> Conseguir emprego assim que terminar o curso <input type="checkbox"/> Qualidade do ensino médio ofertado pelas EEEPs <input type="checkbox"/> Passar no Enem e cursar nível superior posteriormente <input type="checkbox"/> Outra resposta. Qual? _____.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 2 - Roteiro do questionário aplicado na fase quantitativa

(Conclusão)

3. Análise da arquitetura curricular nas Escolas Estaduais de Educação Profissional
<p>h) Considerando a arquitetura curricular da sua Escola Profissional, qual desses itens você acha que caracteriza melhor a sua formação estudantil?</p> <p><input type="checkbox"/> ensino profissionalizante focado no curso técnico</p> <p><input type="checkbox"/> ensino disciplinar focado na Base Comum: História, Matemática, Língua Portuguesa etc.</p> <p><input type="checkbox"/> ensino das competências por área de conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Matemática</p> <p><input type="checkbox"/> educação integral promovendo o diálogo entre a Base Comum e a Área Técnica</p> <p><input type="checkbox"/> outra resposta. Qual? _____.</p>
<p>i) Considerando a formação que obteve na sua Escola Profissional, qual desses saberes transversais você mais desenvolveu no ensino médio?</p> <p><input type="checkbox"/> capacidade de analisar criticamente e/ou intervir conscientemente nos fenômenos sociais ou naturais que afligem o ser humano: crises humanitárias, crises políticas, direitos e deveres do cidadão, acontecimentos climáticos e outros.</p> <p><input type="checkbox"/> desenvolvimento de habilidades profissionais alinhadas ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura.</p> <p><input type="checkbox"/> desenvolvimento de habilidades interpessoais embasadas na ética, moral e bons costumes.</p> <p><input type="checkbox"/> outra resposta. Qual? _____.</p>
<p>j) Após analisar a arquitetura curricular ofertada por sua Escola Profissional, você acha possível que, nas devidas proporções e ajustes, esse modelo possa ser levado às demais escolas do ensino médio de seu município?</p> <p><input type="checkbox"/> sim. excluindo os cursos técnicos</p> <p><input type="checkbox"/> sim. ampliando a quantidade de escolas profissionais</p> <p><input type="checkbox"/> não. pois são modalidades incompatíveis</p> <p><input type="checkbox"/> não. o custo é alto para o governo</p> <p><input type="checkbox"/> outra resposta. Qual? _____.</p>
<p>k) A Reforma do Ensino Médio, que está em análise pela comunidade educativa e pelo governo federal, inseriu a educação profissional integrada ao ensino médio como um itinerário formativo do Novo Ensino Médio. Você concorda com essa determinação?</p> <p><input type="checkbox"/> sim.</p> <p><input type="checkbox"/> não.</p> <p><input type="checkbox"/> outra resposta. Qual? _____.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após a análise preliminar dos respectivos questionários destinados aos alunos maiores de idade da 3ª série de 2023, professores e gestores, planejou-se entrevistar 30% desse público respondente. No entanto, com a conclusão do ensino médio, houve dispersão da maioria dos estudantes, resultando na entrevista de 33 alunos, 12 professores e quatro gestores. As perguntas objetivamente se concentraram na existência ou não da educação

integral no projeto EEEP, na qualidade do ensino médio ofertado e na possibilidade de replicar o modelo nas demais escolas do Ceará. No Quadro 3, apresenta-se uma síntese do roteiro de entrevistas.

Quadro 3 - Roteiro de entrevistas aplicado na fase qualitativa

1. Você acredita que a formação estudantil ofertada pelas EEEPs atende ao conceito de educação integral? Sim ou Não? Por quê?
2. (Professor/a ou núcleo gestor) - Quais as consequências da formação estudantil, na EEEP, na vida de seus estudantes?
2. (Estudante) - Quais as consequências da formação estudantil, na EEEP, no seu projeto de vida?
3. Você acredita que a política educacional da EEEP possa ser replicada em todo ensino médio do Ceará? Sim ou não? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A primeira pergunta da entrevista foi formulada com o intuito de avaliar se o público-alvo tem se apropriado ou não do conceito de educação integral, muitas vezes confundido com educação em tempo integral. Em resumo, enquanto a educação integral consiste num modelo educacional que visa a formação completa do estudante, a educação em tempo integral refere-se ao tempo de permanência do aluno na escola entre 7 e 9 horas diárias. Em muitas situações, para a implementação da educação integral, a maior permanência dos educandos na escola contribui para o desenvolvimento das atividades complementares, como música, arte, cultura e pesquisa científica. No caso específico das escolas profissionais, a disciplina do estágio supervisionado, a ser frequente na 3ª série do ensino médio, depende do tempo integral para sua realização, pois os estudantes devem conciliar as disciplinas da Base Comum.

Nesse contexto, apesar das críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada durante o governo do ex-presidente Michel Temer em 2017, este documento possui características favoráveis à educação integral e ao desenvolvimento global do estudante. Conforme a BNCC, no compromisso com a educação integral, devem ser desenvolvidos os pilares do desenvolvimento pleno, da integração curricular e da visão do estudante (Brasil, 2017). Entre outras habilidades a serem desenvolvidas, além das aprendizagens contidas nas disciplinas, ao concluírem a educação básica, os alunos deverão ser capazes de atuar como cidadãos responsáveis, utilizando sua autonomia para tomar decisões e resolver problemas. Para tanto, devem usufruir de uma integração curricular que

contribua significativamente para seu projeto de vida, o que envolve o acolhimento e reconhecimento de sua singularidade como ser humano.

As outras duas perguntas do roteiro de entrevistas dialogam com a primeira, e as três estão inter-relacionadas. A pesquisa não se concentra apenas em levantamentos conceituais ou no cumprir de demandas normativas, mas também em acolher e analisar as percepções sobre o projeto EEEP de alunos, professores e gestores. Assim, as falas dos sujeitos serão avaliadas de modo interpretativo, respeitando suas individualidades e promovendo a dialética entre suas opiniões, que podem convergir ou divergir. Além dos gráficos, tabelas e análise de conteúdo (Minayo, 2010), tornou-se imprescindível fazer uma triangulação (Minayo, 2005) entre seus pontos de vistas, não com o objetivo de gerar ou alimentar conflitos, mas de promover uma avaliação conciliatória que respeite a subjetividade de cada um.

3 PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em uma primeira abordagem, verifica-se que a formação omnilateral, integral ou politécnica tem suas raízes nos estudos de Karl Marx, Friedrich Engels e na concepção de escola unitária de Antonio Gramsci. Marx e Engels viveram no século XIX, contemporâneos da fase áurea da primeira revolução industrial, período do qual extraíram suas análises. Gramsci, por sua vez, viveu no século XX, focando seus estudos na sociedade italiana. Atuando como teórico e ativista político marxista, contribuiu para a fundação do Partido Comunista da Itália e foi encarcerado pelo regime fascista em 1926, onde produziu os 33 cadernos que compõem sua obra.

Embora as perspectivas desses estudiosos estejam imersas na época e na sociedade capitalista em que viveram, suas obras contêm os germes da formação integral. Nesse sentido, percebe-se a essência dessa ideia ao analisar o modelo de educação intelectual, física e tecnológica proposto por Marx nas Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866. Além disso, em “O Capital” (1867), Marx argumentou que, com o avanço da grande indústria, era necessário substituir o 'indivíduo-fragmento' pelo 'indivíduo totalmente desenvolvido', capaz de exercer funções sociais com versatilidade.

Nesse contexto, Machado (2010) destaca que Marx amplia o conceito de ensino politécnico ao domínio das técnicas no nível intelectual. Ao mencionar as escolas ‘politécnicas e agrônômicas’ como uma iniciativa válida no processo de transformação social de seu tempo, Marx recomenda a transmissão de conceitos científicos gerais e frequentes aos trabalhadores. Sua proposta abrange, assim, a ideia de formação humana integral por meio da formação politécnica composta pela educação intelectual, física e tecnológica.

De modo similar, Gramsci (1991) defende uma:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1991, p. 118).

Nessa proposição, a ‘formação humanista’ pensada por Gramsci (1991) se distancia de uma concepção tradicional, concentrada na memorização desprovida de sentido, que aliena o sujeito político e social.

Rouanet (1987) argumenta que uma boa formação humanística prepara de maneira mais eficiente para um mercado de trabalho em constante processo de mutação tecnológica do que qualquer formação estritamente profissionalizante. Segundo o autor, a cultura das humanidades na educação não significa uma oposição irrefletida à técnica ou à ciência, mas sim viabiliza o desenvolvimento do pensamento crítico, base da ciência.

Os projetos de Marx, Engels e Gramsci convergem no sentido de conceber o trabalho como princípio educativo para a emancipação e autonomia humana. Suas propostas também estão alinhadas ao aceitar que a plenitude da politecnicidade e da escola unitária só será possível com a ascensão da classe trabalhadora ao poder. Além disso, argumentam que a 'travessia' para essa superação pode ser conquistada nas contradições do sistema capitalista.

Dada a época em que foram elaboradas as obras acima mencionadas, é necessário evitar anacronismos históricos ao trazer o pensamento de estudiosos contemporâneos. Machado (1989) afirma que a proposta de Marx concebe o homem com suas diversas habilidades, contribuindo para a transformação da sociedade, ao dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura. Kuenzer (2002) compreende que a politecnicidade constitui uma forma de integração dos vários conhecimentos, superando a compartimentalização dos saberes que causa a apreensão fragmentada da ciência.

Manacorda (2007) questiona se o “ensino intelectual” tratado por Marx estaria unindo a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida e regular o intercâmbio orgânico com a natureza. Alerta ainda que, na transposição das ideias de Marx às demais nações, deve-se tomar cuidado para que o ensino politécnico não seja organizado simplesmente como ensino profissional ou pluriprofissional, como Marx criticava em 1847. Na história brasileira, verifica-se o uso do ensino técnico de forma puramente operativa.

Frigotto (2003) concorda que a formação humana omnilateral, politécnica ou tecnológica se encontra articulada com a escola unitária de Gramsci (1991). Saviani (2013) afirma que a politecnicidade é uma forma de superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, contribuindo para a unificação da instrução profissional e geral, e assim, a superação da dualidade capitalista.

Paolo Nosella, educador italiano naturalizado brasileiro, destaca que o termo politecnicidade aponta para uma posição teórica que deve ser investigada em suas origens e sentidos ao longo da história. Utilizando a expressão “omnilateral” para a proposta de Marx e citando o termo “unitário” de Gramsci, Nosella corrobora a ideia da formação integral por meio do trabalho como princípio educativo.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) questionam se, na realidade brasileira, é possível promover um ensino médio integrado sob a luz da formação omnilateral. No Brasil, muitos filhos da classe trabalhadora ingressam no mercado de trabalho antes dos 18 anos, e as políticas governamentais oscilam entre a proibição e permissão do ensino médio integrado à educação profissional. Apesar desses desafios, os debates e iniciativas na área da educação têm contribuído para a luta por uma educação conceitual, pedagógica, política e ideológica.

Nas publicações mais recentes, o uso das expressões formação ou educação humana, integral ou omnilateral tem sido preferível à politecnia ou formação politécnica. Saviani (2007) reconhece que o termo “politecnia” pode ser mal interpretado, sendo necessário cuidado para evitar a fragmentação das técnicas autonomamente consideradas.

3.1 O trabalho como princípio educativo

Dando continuidade à abordagem dos aspectos epistemológicos da formação humana integral, segue-se com a prerrogativa de demonstrar a inseparabilidade entre educação geral e educação profissional. Nessa perspectiva, Ramos (2014) reitera que, ao focar o trabalho como princípio educativo, é possível superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, promovendo, assim, a formação de trabalhadores aptos a exercer papéis sociais como dirigentes e cidadãos. Portanto, ao intervir no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais, os seres humanos produzem conhecimento.

Nessa direção, sob uma concepção filosófica da formação humana, Ramos (2014) empenha-se em apontar os rumos da formação omnilateral, defendendo a integração do trabalho, da ciência e da cultura como dimensões fundamentais a serem inseridas no processo educativo. Aprofundando-se em sua proposta, a autora explica que: i) o trabalho corresponde à realização humana inerente ao ser e a uma prática econômica associada ao modo de produção; ii) a ciência decorre dos conhecimentos produzidos pela humanidade e permite, contraditoriamente, o avanço das forças produtivas; e iii) a cultura repercute nos valores éticos e estéticos que normatizam a conduta da sociedade.

No desenvolvimento dessas dimensões, o trabalho se impõe ao homem por sua capacidade consciente de agir sobre o meio material para satisfazer e suprir suas necessidades. Nessa ação, ao transformar e usufruir da natureza, o homem produz conhecimentos que são sistematizados sob o crivo social, surgindo, assim, a ciência. Por consequência, em face das peculiaridades dos indivíduos em seus respectivos grupos sociais, e devido às formas distintas

de apropriação do trabalho e aprimoramento dos conhecimentos, surge a tecnologia. Por fim, tem-se a cultura, na elaboração e produção de símbolos, representações e significados que particularizam os grupos sociais.

Percebe-se que, em primeiro sentido, o trabalho traduz uma concepção ontológica, pois, nessa práxis, o homem provê sua existência, relaciona-se com a natureza e interage com outros homens, produzindo conhecimentos. Nesse sentido, o trabalho é a mediação entre o homem e a realidade social. Em segunda instância, surge o sentido do princípio educativo, pois, à medida que o trabalho interfere no processo educacional, surgem indivíduos que precisam trabalhar e exercer suas profissões num sistema social produtivo. Para elucidar essa reflexão, observe-se o pensamento de Frigotto (2008, p. 402): “O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida”.

No entanto, Frigotto (2008) explica que, nesse entendimento, o trabalho como princípio educativo não deve ser confundido com uma técnica didática ou metodológica, pois isso seria reduzi-lo à ideia didática ou pedagógica do ‘aprender fazendo’. Aprofundando essa discussão, Ciavatta (2008) esclarece que:

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete a relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano (Ciavatta, 2008, p. 408).

Diante dessas reflexões, ao conceber o trabalho como princípio educativo, é necessário superar a ótica utilitarista do trabalho, de modo que a proposta de educação profissional no ensino médio não produza relações sociais deseducativas.

Ao abordar a temática do trabalho como processo produtivo, inspirado nas reflexões da escola unitária defendida por Gramsci (1991) ao citar a escola elementar, Saviani (2007, p. 160) explica que esse princípio se relaciona implícita e indiretamente com o ato de aprender a ler, escrever, contar e dominar os conhecimentos basilares das ciências naturais e das ciências sociais no ensino fundamental. De modo sequencial, no ensino médio, os conhecimentos básicos da etapa anterior já não são suficientes, surgindo a necessidade de articular o domínio teórico e o prático para que o estudante compreenda como a ciência se converte em potência material no processo de produção.

Prosseguindo nessa análise, ainda sob a chancela da escola unitária, Saviani (2007) complementa que, após a formação na educação básica, os jovens poderiam seguir

dois caminhos: a ocupação profissional imediata ou a especialização universitária. O autor explica que esta última não se resumiria aos cursos livres de extensão universitária, mas seria um trabalho contínuo com esse público para evitar que caíam na passividade intelectual e para que os universitários não se rendam ao academicismo, promovendo assim a reorganização e revitalização das academias que, para ele, estariam, na época, reduzidas a “cemitérios da cultura” (Gramsci, 1968 apud Saviani, 2007).

Soma-se a essa argumentação a forma como os grupos sociais desenvolvem teorias para resolver as limitações materiais e relacionais que os afligem. Nesse movimento, muitas vezes interagindo com seus pares, os seres humanos produzem conhecimentos para compreender e/ou solucionar os fenômenos da natureza ou sociais. Trilhando esse percurso, de modo geral, formam-se profissionais que, muitas vezes, compartilham seus saberes para viverem em harmonia com o mundo ao redor. A escola está intrínseca nessa realidade, mais precisamente a educação básica e o ensino médio, consumando-se como uma etapa fundamental na formação dos sujeitos (Ramos, 2017).

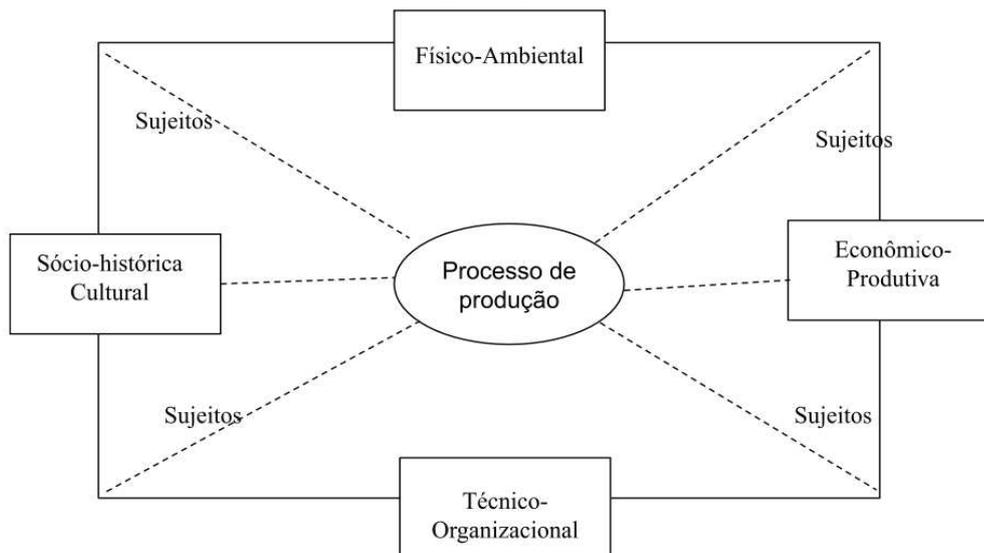
Sobre essas reflexões, Ramos (2017) reitera a proposta da integração curricular no ensino médio, afirmando que:

[...] o ensino médio é uma etapa em que a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta; é uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e se pode perseguir (Ramos, 2017, p. 18).

No esquema apresentado na Figura 1, ilustra-se o entendimento da autora sobre o processo de produção, que não se restringe a um processo fabril, mas é compreendido como um fenômeno social com múltiplas dimensões. Por isso, esse processo assume um sentido de totalidade, interagindo com os sujeitos em diversos contextos e promovendo o diálogo na integração curricular.

Para melhor compreensão da imagem, considere, por exemplo, a crise humanitária dos Yanomami, amplamente divulgada na imprensa a partir de dezembro de 2022. Sabe-se que, há décadas, as comunidades que habitam as terras indígenas no norte do Brasil enfrentam conflitos territoriais com o garimpo ilegal. Ademais, conforme reportado pelo jornal **Folha de São Paulo** em 19 de junho de 2023, a situação do povo Yanomami agravou-se devido à desestruturação dos órgãos de fiscalização e saúde, além do desmonte de políticas públicas ambientais e indigenistas, resultantes da má gestão da pandemia de Covid-19 pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

Figura 1 - Esquema do processo de produção e/ou fenômeno social



Fonte: Adaptado de Ramos (2017).

Para melhor compreensão da imagem, observe-se, por exemplo, a crise humanitária dos Yanomami, amplamente divulgada na imprensa desde dezembro de 2022. Sabe-se que, há décadas, as comunidades que habitam as terras indígenas no norte do Brasil disputam território com o garimpo ilegal. Além disso, conforme reportado pelo jornal Folha de São Paulo em 19 de junho de 2023, a situação do povo Yanomami agravou-se com a desestruturação dos órgãos de fiscalização e saúde, além do desmonte de políticas públicas ambientais e indigenistas, resultantes da má gestão da pandemia de Covid-19 pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

Diante desse contexto, questiona-se a ausência de uma política pública perene que respeite a vida humana, animal e vegetal em pleno século XXI. Sob a perspectiva “físico-ambiental”, observa-se a ocupação irregular das terras indígenas pelo garimpo ilegal e como essa prática destrói as riquezas naturais da região amazônica, um bem comum dos brasileiros. No aspecto “histórico-cultural”, numa concepção étnico-racial, depara-se com o caráter genocida provocado pelo embate cultural entre o homem branco e os povos originários. Sob a ótica “econômico-produtiva”, perguntam-se: quais são os interesses econômicos por trás do descaso com os Yanomami? O que significa a existência do garimpo ilegal na economia da região? Por fim, na dimensão “técnico-organizacional”, questiona-se quais são os profissionais que podem ajudar na solução desse problema? O que está sendo feito para apurar, solucionar os danos e punir os órgãos e pessoas responsáveis?

Dado o caráter universalista do problema, deve-se envidar esforços para desenvolver dialeticamente a integração curricular. Nesse empreendimento, a geografia abordará a ocupação do meio e o desmatamento desenfreado; a filosofia buscará o sentido dos acontecimentos; a história estudará as ações do passado que repercutem no presente e no futuro; a sociologia debaterá o comportamento humano. As disciplinas de biologia, química e física poderão estudar as vacinas, os vírus, a preservação da vida e os prejuízos deixados pelo material pesado no solo. A matemática analisará a destinação do erário, as perdas econômicas, o tempo para recuperação da floresta e o tamanho da área devastada. Nas linguagens e códigos, a língua portuguesa interpretará as leis, os tratados verbais e não verbais; a arte se ocupará das expressões artísticas dos povos originários. No campo profissional, surgirão técnicos das políticas públicas, do turismo, do meio ambiente, da enfermagem, das tecnologias da informação e comunicação, entre outros.

Após essa explanação, retomam-se as ideias de Marx, Engels e Gramsci: “A escola única, politécnica, ao tomar o trabalho como princípio educativo, busca a articulação entre teoria e prática e a negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos, entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante” (Campello, 2008, p. 140). Nessa perspectiva, Saviani (2008) assevera que a separação entre educação e trabalho foi se estruturando na história, citando que na criação da escola na Grécia antiga, o trabalho manual cabia aos “escravos” e o trabalho intelectual pertencia aos “eupátridas” (elites). Assim, contrapondo-se a essa ideia e estabelecendo uma ponte na “travessia” para a formação humana integral, Saviani (2008) criou a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), cujos aspectos gerais são apresentados na próxima subseção.

3.2 Noções da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica

Inicialmente citada por Saviani em 1943 sob o nome de “Pedagogia Revolucionária”, a PHC, formalizada em 1984, tem por base o materialismo histórico-dialético² desenvolvido por Marx e Engels no século XIX. Nessa perspectiva, Saviani (2008) entende que a escola é parte integrante da sociedade e que, embora esteja perpassada pelo capitalismo, estas duas instituições se relacionam dialeticamente. Nesse contexto, a escola

² Karl Marx e Friedrich Engels desenvolveram o materialismo histórico-dialético, um método de análise do desenvolvimento humano no qual se considera que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica (Manacorda, 2007).

intervém na exploração do modo de produção capitalista, para mitigar as desigualdades sociais e promovendo a transformação da sociedade no longo da história.

Preliminarmente, convém esclarecer que a PHC é uma teoria educacional, uma tendência pedagógica. Em vista disso, não consiste em um método a ser replicado linearmente. Cada escola, com suas respectivas realidades, poderá aplicá-la de acordo com suas especificidades. Como não é uma obra acabada, esse modelo pedagógico desenvolve-se na dinamicidade da existência humana, ocupando-se da difusão de conteúdos vivos e atuais, que são primordiais ao processo produtivo e educacional em sentido lato e stricto.

Por consequência, a PHC se opõe ao ensino tradicional, ou educação bancária, conforme Freire (2007), que se baseia em conteúdos acríticos, reproduzidos maquinalmente sem análise. Diferente desse modelo, a PHC revolve os conteúdos inerentes às relações sociais, contestando, assim, a organização social estabelecida. Em síntese, a PHC valoriza o arcabouço do conhecimento acumulado sistemática e historicamente pelo homem, sendo, portanto, uma teoria histórica; por contestar os problemas da realidade social, é crítica; e, finalmente, por preocupar-se em conscientizar o ser humano sobre seus direitos e deveres, é transformadora.

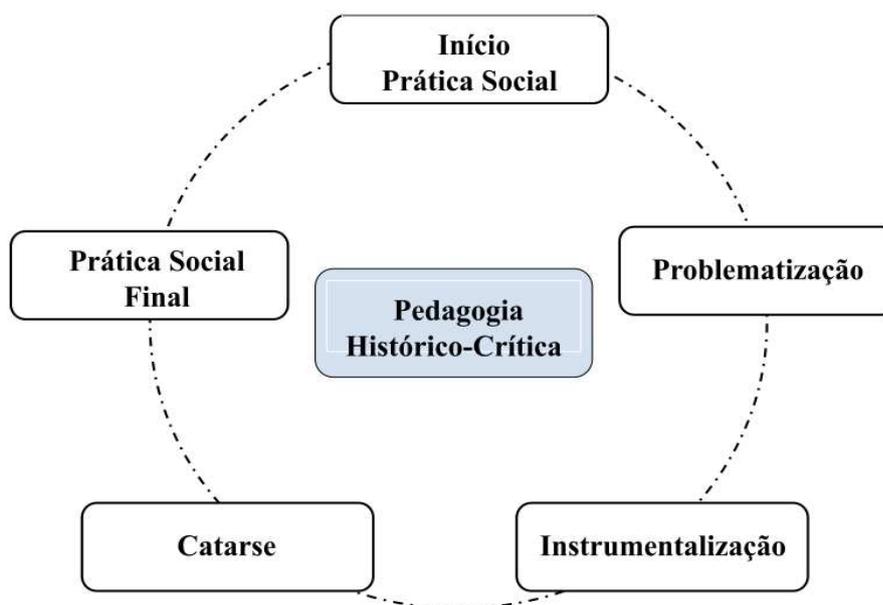
Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

A partir dessa proposição, retoma-se a ideia da junção entre o conhecimento teórico e o prático, numa relação dialética que resulta na prática social efetiva pela vivência dos “indivíduos da espécie humana”, que incluem os educandos e os professores. Nesse âmbito, os saberes sistematizados são representados pelas “formas mais adequadas”, enquanto os saberes contextuais locais são representados pelos “elementos culturais” que compõem os objetos da educação a serem identificados ou apreendidos. Nesse processo, os professores devem promover o diálogo entre os educandos e entre os educandos e os docentes, uma vez que estes últimos estariam num nível de aprendizagem mais elaborado do que os primeiros. Dessa forma, atentos aos interesses e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, os docentes promovem a sistematização lógica dos novos saberes, mediando a assimilação e apreensão destes pelos discentes.

Em decorrência da união entre os conhecimentos contextuais locais e os conhecimentos sistematizados, desenvolve-se a omnilateralidade dos educandos,

possibilitando que eles analisem as práticas sociais e as conectem gradativamente aos saberes escolares específicos mediados pelo professor. Na Figura 2, apresenta-se uma ideia sobre o método da PHC, que se constitui de cinco passos.

Figura 2 - Diagrama da Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: Adaptado de Saviani (2011).

Sucintamente, a PHC encontra-se organizada em cinco passos: i) na “prática social”, os professores iniciam no “sintético precário” e os alunos em “absoluta síntese”; ii) seguindo para a “problematização”, o professor identifica quais saberes teóricos e práticos ajudarão a solucionar a problemática da prática social; iii) na “instrumentalização”, por meio da mediação direta ou indireta do professor, os alunos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos detectados na “problematização”; iv) na quarta etapa, “catarse”, os alunos se tornam agentes ativos, promovendo a transformação social após absorverem os instrumentos culturais e elaborarem novos conhecimentos; e v) no retorno à “prática social”, os alunos devem tê-la apreendido de modo sintético e significativo, enquanto os professores, tendo aprimorado seus conhecimentos, sairão da síntese precária para a síntese ativa.

Nesse trajeto, ocorre “[...] o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)” (Saviani, 2008, p. 77). Com isso, ao se deparar com o empírico, os discentes e os docentes usam o abstrato para chegar ao concreto. De modo complementar, Saviani (2011) elucida que:

[...] o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula (Saviani, 2011, p. 45).

Ademais, por estar alicerçada no materialismo histórico-dialético de Marx, a pedagogia preconizada por Saviani (2011) possibilita a compreensão da realidade como algo material que se estrutura a partir das transformações históricas nos grupos sociais. Conseqüentemente, ao reivindicar a transformação de uma realidade social supostamente imutável, a PHC se apresenta como uma teoria contra-hegemônica. Nesse entendimento, visto que se propõe ao enfrentamento da dualidade estrutural presente na luta de classes replicada na escola, essa pedagogia traz um viés democrático.

Dessa forma, reafirmando a educação como uma atividade coletiva, a PHC reúne a tríade trabalho, ciência e cultura, promovendo a interação entre teoria e prática. Nessa integração entre os seres e os saberes, ocorrem mediações entre os estudantes e destes com o professor, permitindo-lhes adentrar nas especializações das disciplinas para aprenderem coletivamente. Além dessa teoria, outras podem ser construídas a partir dela, ocupando-se do diálogo entre as disciplinas da formação geral e aquelas da formação profissional.

De modo análogo, Ramos (2014) reitera que, no âmbito escolar, deve-se desenvolver a aprendizagem do educando por meio da integração curricular, que não se resume à interdisciplinaridade, mas ao estudo da relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse trajeto, os conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento e/ou disciplinas, incluindo a Base Comum e a Área Técnica, são chamados a contribuir dialeticamente, interceptando-se num processo saudável de reconhecimento das especificidades dos conhecimentos, sem perder suas identidades, que são necessárias à sua continuidade.

3.3 Uma proposta de integração curricular no ensino médio

Defendendo que a integração curricular contempla a correlação entre conhecimentos gerais e específicos, Ramos (2014) elaborou uma proposta na qual a “problematização dos fenômenos” deve possibilitar ao ser humano a compreensão do mundo, abrangendo a interlocução entre o ensino propedêutico e o ensino profissional em suas

diversas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, entre outras.

Em função disso, Ramos (2014) apresenta uma proposta de integração curricular para a educação profissional integrada ao ensino médio, que se fundamenta nos seguintes pilares: i) problematização dos fenômenos; ii) explicitação de teorias e conceitos fundamentais dos múltiplos objetos de estudo; iii) identificação dos conceitos da formação geral e específica; e iv) organização dos componentes curriculares e práticas pedagógicas embasadas nas múltiplas relações do item iii.

Como consequência da “problematização dos fenômenos”, surge a “explicitação de teorias e conceitos fundamentais dos múltiplos objetos de estudo”, na qual, mediante a compreensão das diversas perspectivas dos objetos estudados, deve ocorrer a conexão com suas respectivas áreas de conhecimento de modo distinto e interdisciplinar. Como exemplo, tem-se o estudo dos efeitos dos parques eólicos no Porto das Dunas, no município de Aquiraz-CE, que envolve as teorias e procedimentos técnico-científicos da eletricidade na física. Contudo, ao ser problematizado, dialoga com os estudos das energias renováveis, que podem ser abordados na geografia e na educação ambiental.

Na sequência, deve-se proceder à “identificação dos conceitos da formação geral e específica”. No exemplo supracitado, a base dos estudos envolve a transformação da energia cinética em mecânica e, posteriormente, desta em energia elétrica. Essa temática decorre das leis gerais da natureza, mas também envolve a ação do ser humano sobre os recursos naturais. Aprofundando-se na temática, a multidimensionalidade será evidenciada nas questões econômicas, políticas e sociais que se desencadeiam nesse processo, bem como nos conhecimentos específicos contidos na física, matemática, geografia, história e sociologia.

Certamente, essas considerações preservam suas particularidades ligadas à ideia da educação profissional integrada ao ensino médio, posto que foram elaboradas a partir dessa modalidade. Contudo, retomando a proposta da PHC de Saviani (2011), se o homem adapta a natureza às suas necessidades, os conhecimentos aqui explanados são passíveis de ajustamento pelos agentes transformadores à sua respectiva realidade sociais.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS

Segundo Saviani (2007), ao analisar uma proposta, uma teoria ou um método, é necessário compreender as consequências produzidas ao longo da trajetória histórica. Assim, ao historicizar essa modalidade de ensino, deve-se atentar para as intencionalidades que a influenciaram, as quais são moldadas por condições sociais, políticas e culturais. Dada a extensa história da educação no Brasil, optou-se por um estudo panorâmico nesta seção. Buscou-se, portanto, construir uma linha temporal que aborda as mudanças de governos, cenários econômicos e políticas governamentais, que nem sempre se concretizaram como políticas públicas.

Nesse sentido, é fundamental observar como ocorreu a estruturação da educação profissional como etapa inerente ao ensino médio, etapa final da educação básica, construída através de muitas lutas, disputas e embates de concepções e formas (Santos, 2022). Neste cenário hegemônico, a aristocracia alternou-se e perpetuou-se no poder, obrigando a classe trabalhadora ao trabalho manual, reservando para si os frutos do trabalho intelectual. As elites, portanto, se preocuparam em garantir níveis educacionais superiores aos seus herdeiros, visando mantê-los no comando da nação.

Na construção do sistema educacional brasileiro, a economia assumiu um caráter prioritário, começando com a agroexportação para atender ao mercado externo e se estendendo pelas sociedades açucareira, mineradora e cafeeira. Desde os primórdios da ocupação da terra *Brasilis*, optou-se por relegar esta colônia portuguesa à condição de campo extrativista. Embora a colonização não tenha ocorrido imediatamente após o suposto descobrimento deste país, à medida que a ocupação avançava, as riquezas naturais foram exploradas indiscriminadamente. Como consequência, os povos originários e, posteriormente, africanos de todas as idades foram marginalizados das iniciativas de instrução pública e submetidos ao sistema escravocrata.

Após essas considerações, as próximas seções abordarão brevemente as fases históricas da educação profissional no Brasil, que nem sempre esteve definida como tal e, em diversas ocasiões, se apresentou restrita ao ensino profissional. Vale destacar que, em muitos marcos históricos, as iniciativas educacionais foram influenciadas pelo regime dualista do capitalismo, refletindo no currículo escolar e nas modalidades de escola implementadas ao longo da história brasileira, caracterizadas por distintas modalidades de ensino.

4.1 Primeiros indícios da educação brasileira

Nos primeiros passos da formação econômica brasileira, destacam-se a extração do pau-brasil, o início da agricultura e o escravismo dos indígenas e, posteriormente, dos negros, que foram traficados no regime mercantilista e utilizados como mão de obra nos engenhos de cana-de-açúcar. Conforme Prado Júnior (2011, p. 35): “Não eram passados ainda trinta anos do início da ocupação efetiva do Brasil e do estabelecimento da agricultura, e já a escravidão dos índios se generalizava e instituíra firmemente em toda parte.” De fato, a colonização do Brasil começou por volta de 1532 (Souza, 2017). Nesse período, utilizando-se da mão de obra indígena e do escambo, portugueses e invasores europeus exploraram exaustivamente o pau-brasil.

Ao tratar das características gerais da colonização portuguesa no Brasil, Gilberto Freyre, em sua obra *Casa-Grande & Senzala*, explica que “[...] formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição” (Freyre, 2009, p. 65). Esse esclarecimento reforça a existência dos interesses mercantilistas com forte presença da Coroa Portuguesa na economia e a subjugação dos povos menos desenvolvidos economicamente. Constatase, assim, o uso da instrução como instrumento de domínio e aculturação, ignorando as distinções culturais entre os povos, tratando o diferente como errado e descartável.

Do ponto de vista educacional, verifica-se que os colonizadores tratavam os povos originários como folhas em branco que deveriam ser retirados de uma suposta ignorância cultural. Essa perspectiva negligencia o fato de que: “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 2007).

Conforme Brandão (2007, p. 9):

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (Brandão, 2007, p. 9).

Essa observação ilustra como os conhecimentos foram e ainda são reproduzidos nas relações com os povos originários, persistindo até o século XXI. Corroborando essa perspectiva, Costa e Menezes (2009) afirmam que, naquela época, a vida prática era ensinada aos indígenas mais novos pelos mais velhos, que lhes transmitiam as regras sociais, os rituais, e as técnicas de trabalho e de guerra. A respeito dessa característica, é importante destacar que

o processo de aculturação ocorrido no Brasil dizimou inúmeros povos originários, restando poucas comunidades na contemporaneidade que buscam preservar seus costumes.

No entanto, essas questões foram marginalizadas pelos colonizadores. De modo taxativo, ao questionar o caráter mercantil da colonização brasileira, Prado Júnior (2011, p. 31) enfatiza:

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto (Prado Júnior, 2011, p. 31).

Confirma-se, portanto, a desvalorização dos saberes preexistentes dos povos originários. Essas experiências nefastas deixaram uma herança que se contrapõe à diversidade cultural existente na contemporaneidade. Do ponto de vista econômico, Furtado (2005) argumenta que, inicialmente, o empreendimento da colonização era inviável pela escassez de mão de obra, pois transportá-la da Europa para o Brasil exigia um grande investimento, podendo, assim, fracassar a empreitada. Contudo, Holanda (1995) retrata como tentativa frustrada o emprego do trabalho indígena na exploração latifundiária, o que levou os portugueses a replicarem na colônia americana a força do trabalho escravo com os africanos.

Por volta de 1549, chegou ao Brasil o primeiro Governador-geral, Tomé de Sousa, acompanhado de cerca de 1.000 homens, entre civis, militares, soldados, artesãos, religiosos e degredados. Junto a ele, vieram os primeiros padres da Companhia de Jesus, uma congregação criada por Inácio de Loyola em 1534, em Montmartre, Paris, França. Sobre esse acontecimento, Saviani (2013) declara que a finalidade da vinda dos jesuítas ao Brasil era a conversão das tribos indígenas à fé católica.

Após percorrer esse breve trecho histórico, percebe-se que, embora não houvesse um sistema de ensino formalmente constituído, existiam práticas educativas socializadas no cotidiano das tribos, usadas na caça, na pesca e no cultivo da terra. Em contraposição, a coroa portuguesa trouxe técnicas laborais destinadas à exploração do pau-brasil, ao plantio da cana-de-açúcar, à extração das riquezas minerais e à colonização do território brasileiro. Não se tratava, portanto, de educação profissional como a concebemos na atualidade, no século XXI.

4.2 A Companhia de Jesus

Para Almeida (1989), o sistema educativo jesuítico fez com que os indígenas sofressem um processo de aculturação, pois, tomando por referência os padrões europeus da época, os usos e costumes dos povos originários não se ajustavam àquela civilização ocidental cristã. Na prática, por meio de métodos didáticos que envolviam dança, teatro e sermões, usando encanto e medo, os jesuítas difundiram as mensagens cristãs às crianças brancas e aos indígenas (Costa; Menezes, 2009). Ademais, sob a luz de um regimento rígido, o *Ratio Studiorum*, a pedagogia jesuítica aceitava com naturalidade o castigo corporal (França, 1952).

De modo contundente, Gadotti (2002, p. 231) salienta que esse modelo de educação “[...] reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os ‘doutores’ [...], e que, além do mais, “[...] difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo [...]”, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. No entanto, de modo antagônico, Almeida (1989) afirma que os jesuítas foram os pioneiros da civilização no país, pois foram os primeiros educadores da juventude e estabeleceram as bases do edifício social que formou o espírito público do brasileiro.

Numa perspectiva sistêmica, os colégios jesuítas constituíam-se de quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: curso elementar, humanidades, artes e teologia. O curso elementar tinha em seu currículo a doutrina católica e as primeiras letras, que serviam de base para a formação dos futuros sacerdotes ou cristãos leigos. Nesse sistema, exigia-se que os alunos adquirissem três qualidades primordiais: disciplina, atenção e perseverança (Rocha, 2010). Essas dimensões eram aplicadas de forma rígida, com a desculpa de corrigir o que estava inadequado ao padrão da época, com caráter de subjugação.

Nessa conjuntura, tendo por objetivo principal legitimar a expansão colonial e conquistar a aceitação dos nativos, o ensino das letras não se destinava aos indígenas, pois os jesuítas tinham como ação missionária catequizá-los (Almeida, 2014). Por consequência, os padres da Companhia de Jesus dedicaram-se à conversão dos indígenas à fé católica, sendo impelidos a falar a língua deles. Inicialmente, José de Anchieta (1534 - 1597), Luís Figueira (1573 - 1643) e Luís Vincenzo Mamiani (1652 - 1730) gramatizaram duas línguas indígenas faladas no Brasil colonial nos séculos XVI e XVII, o tupi antigo e o quiriri (Batista, 2005). Nessa sistematização, tendo por base a gramática tradicional amplamente difundida à época, foram produzidos catecismos, gramáticas, vocabulários, listas de palavras e dicionários para interagir mais facilmente com aqueles povos. Assim, a comunicação com os indígenas fluiu melhor, a partir das equivalências e das diferenças entre as categorias gramaticais latinas e as peculiaridades das línguas nativas.

Devido à particularidade cultural inerente às línguas, em muitas situações os jesuítas tiveram de renunciar ao referencial conhecido, registrando características gramaticais das línguas indígenas, como a impossibilidade de representar os sons das letras “f”, “l”, “s” e “z” da língua portuguesa. No entanto, o uso desse recurso tinha pouca motivação pedagógica, pois baseava-se nos princípios de brevidade e economia, para acelerar a catequização e melhorar a comunicação entre colonizadores, religiosos e nativos. Não havia, portanto, a intenção de preservar as línguas indígenas ou afirmar a unidade nacional desses povos, haja vista que a língua portuguesa se tornou o idioma oficial nos séculos seguintes (Batista, 2005).

Em números, saiba-se que:

[...] em 215 anos, contam-se 361 expedições missionárias, em uma média anual de 16 missionários, e isso apenas para as províncias ligadas ao domínio português, somente no século XVI e apenas nos territórios portugueses os jesuítas fundaram 30 colégios; já no mundo todo existiam 144 colégios em 1579, e 669 em 1749 (Costa; Menezes, 2009, p. 34).

Sem embargo, esses quantitativos evidenciam a criação das primeiras instituições de ensino em território brasileiro. No tocante à sistemática educacional, segundo Gadotti (2002), os jesuítas legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Além dessas contribuições, direcionavam o trabalho manual aos indígenas e aos negros, enquanto ministravam o ensino propedêutico aos filhos das elites. Por outro prisma, Durkheim (1952) vislumbra originalidade nas práticas educativas dos jesuítas, pois, segundo ele, esse empreendimento trouxe a necessidade de superar os métodos medievais de ensino, rumo à pedagogia moderna.

4.3 A Reforma Pombalina

Após mais de dois séculos da presença dos jesuítas em terras brasileiras, em 1759, com a ascensão do Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, à função de primeiro-ministro do rei Dom José I, a Companhia de Jesus foi expulsa dos domínios da Coroa portuguesa, inclusive do Brasil. Esse ato fez parte de uma gama de intervenções régias, visando fortalecer o Estado e o poder do rei, os quais estariam sendo enfraquecidos pelo prestígio da nobreza e do clero (Maciel; Shigunov Neto, 2006).

De acordo com Rodrigues (2014), após o Tratado de Madri (1750) celebrado entre Espanha e Portugal, que visava restabelecer as fronteiras do território brasileiro entre os dois

reinos, eclodiram tensões irreconciliáveis entre o governo português e a Companhia de Jesus. Nesse tratado, os espanhóis cederam aos portugueses uma região denominada Sete Povos das Missões (Uruguai), onde se encontravam instaladas sete reduções da Companhia de Jesus.

Em face disso, os jesuítas espanhóis e os indígenas guaranis deveriam deixar aquela região e transferir-se para as terras vizinhas pertencentes à Espanha. Porém, entre 1753 e 1756, portugueses e espanhóis tiveram de se unir, no conflito conhecido como Guerras Guaraníticas, pois os jesuítas e os guaranis se recusaram a abandonar o território. Além desse conflito, que culminou com a expulsão dos guaranis do território português, a atuação dos jesuítas em outras regiões chamou a atenção da Coroa portuguesa, como a resistência dos missionários à criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, e por não cooperarem com a demarcação das fronteiras portuguesas na região amazônica.

Dessa forma, embora fossem a ordem religiosa mais numerosa da época e tivessem o monopólio da educação da classe dirigente, na administração pombalina, o governo português rompeu com a Companhia de Jesus (Rodrigues, 2014). Para suprir o fechamento dos Colégios Jesuítas, foram estabelecidas as aulas régias, que eram avulsas e não tinham pré-requisitos entre si. Esse novo sistema era coordenado pelo Diretor Geral de Estudos e os professores eram nomeados pelo rei (Burci, 2017).

Conforme Cardoso (1998), esse fato indica o surgimento do ensino público brasileiro, pois era a primeira vez que o Estado assumia a responsabilidade por esse empreendimento. No entanto, estando no Brasil Colônia, persistia um olhar elitista sobre os africanos escravizados e povos originários, comunidades relegadas à margem da sociedade sem acesso ao ensino em broto. Ao examinar os reflexos da Reforma Pombalina na educação brasileira, Queiroz e Moita (2007, p. 7) elucidam que “[...] as ideias do Marquês valorizavam a razão, a experiência, as sociedades liberais, que influenciaram a criação de uma educação cidadã”.

Comparando-se os pontos de vista de Pombal e dos jesuítas, nota-se uma mudança paradigmática no ensino, tanto na metodologia quanto no currículo, que passaram a seguir um viés menos metafísico, fazendo surgir o ensino laico. Seguramente, apesar de os jesuítas terem sido expulsos do Brasil, permaneceu a filosofia do ensino construída por dois séculos. Ademais, foi necessário criar um aporte financeiro para subsidiar o ensino primário e o secundário. Assim, foi instituído o “subsídio literário”, imposto que financiaria o pagamento de ordenados aos professores, a compra de livros, a organização de um museu de variedades, a construção de um laboratório de física e a ampliação das unidades de ensino. Contudo não houve muita adesão das elites, aquele projeto fracassou. Analisando-se a reforma

implementada pelo Marquês de Pombal, entre 1759 e 1777, observa-se um forte viés elitista, pois negava o ensino elementar às classes populares e limitava aos jovens pobres uma formação secundária. Apesar disso, vê-se como proveitosa a ideia de financiar a construção de escolas, comprar livros, custear a remuneração dos professores e promover a laicidade do ensino. Em contrapartida, as ideias liberalistas acenderam o debate sobre a privatização do ensino. Apesar disso, em 1777, com a morte do rei D. José I e ascensão de D. Maria, a Louca, ao trono, o marquês de Pombal foi destituído do cargo, sendo anuladas, a partir de então, várias ações administrativas implantadas por ele.

4.4 O período imperial

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, foram suscitadas grandes expectativas de desenvolvimento para a colônia e, posteriormente, para o país. Dentre as melhorias implementadas, destacam-se a abertura dos portos, a permissão para instalação de fábricas e a fundação das escolas superiores de Medicina, Direito, Engenharia, entre outras. No âmbito da educação, registra-se a criação do Colégio das Fábricas (1809) e a tentativa de nacionalização da instrução primária por meio das Escolas de Primeiras Letras (1827), além da concentração do ensino secundário na iniciativa privada, com destaque para o Colégio Pedro II e os Liceus (Palma Filho, 2005).

Em 1824, com a promulgação da primeira Constituição do Brasil, foi estabelecida a gratuidade da instrução primária. Em seguida, em 1827, foi promulgada a legislação educacional que preconizava a adoção do método lancasteriano, uma técnica de ensino desenvolvida na Inglaterra por Andrew Bell e Joseph Lancaster (Palma Filho, 2005). Em síntese, nesse modelo, os alunos com melhor desempenho eram instruídos previamente pelos professores para, posteriormente, repassarem os conhecimentos aos demais colegas. No entanto, esse modelo enfrentou dificuldades de implementação devido à escassez de professores, agravada pela incapacidade das províncias em garantir financiamento próprio (Moacyr, 1936).

Por meio do Ato Adicional de 1834, houve uma alteração na Constituição, descentralizando o controle da instrução pública (Brasil, 1834). Com isso, nas províncias, surgiram escolas secundárias de iniciativa privada, algumas delas fundadas por protestantes e metodistas, passando a competir com a concepção da pedagogia católica (Azevedo, 1976). Em 1837, o governo central buscou padronizar o ensino ao criar o Colégio Pedro II, no Rio de

Janeiro, inspirado nos Liceus da França e servindo como referência para as escolas secundárias.

Durante o reinado de D. Pedro II, foram implementadas as reformas educacionais de Couto Ferraz (1854) e de Leôncio de Carvalho (1879). Resumidamente, a primeira visava à inspeção dos estabelecimentos de ensino público e privado, formação dos professores, reforma do currículo escolar, entre outros aspectos. Já a segunda reforma fortaleceu a presença de colégios protestantes e positivistas, além de promover a criação de mais escolas técnicas.

No que diz respeito às escolas técnicas ou profissionalizantes, Machado (2010) explica que, conforme o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, essas instituições deveriam oferecer a instrução técnica necessária para as indústrias e auxiliar ou criar outras unidades que fornecessem o ensino de artes e ofícios para atender às necessidades da população. Os filhos da elite não frequentavam essas instituições, pois eram vistas como destinadas à formação da classe trabalhadora e os alunos não podiam prestar os exames de admissão ao ensino superior (Palma Filho, 2005).

Em termos estatísticos, em 1864, aproximadamente 8.600 alunos estavam matriculados em instituições secundárias e em aulas avulsas que preparavam para o ensino superior. Esses alunos provinham principalmente do meio rural e da pequena burguesia, almejando ascender socialmente com o título de “doutor” (Azevedo, 1958).

Inicialmente, o sistema educacional brasileiro era composto basicamente pelo ensino primário e secundário, enquanto o ensino elementar ficava a cargo das províncias. No âmbito da educação profissional, destacam-se as primeiras iniciativas formais com a criação das Casas de Educandos Artífices, entre 1840 e 1856, destinadas a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Nessas instituições, eles recebiam instrução primária e aprendiam ofícios como tipografia, alfaiataria e sapataria. Também nessa época surgiram os Liceus de Artes e Ofícios, fundados entre 1858 e 1886, que serviram de base para a formação de uma rede nacional de escolas profissionalizantes (Manfredi, 2017).

No final do período imperial, em 1882, o jurista Rui Barbosa propôs uma escola primária moderna, baseada nas ideias pedagógicas de Pestalozzi e Froebel, com o uso do método intuitivo e da educação integral (Souza, 2006). Essa iniciativa buscava introduzir na educação brasileira noções sobre a educação integral em tempo integral para o ensino primário, visando uma aprendizagem que ultrapassasse os livros didáticos e a sala de aula, promovendo o contato direto com a natureza para estimular a percepção e o aprendizado.

Na República, em 1909, o presidente Nilo Peçanha transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em um sistema único, localizado nas capitais dos Estados e destinado a estudantes menores de idade, não mais apenas os desamparados, com o objetivo de formar operários e contramestres para atender às demandas estaduais. Essas escolas, desde sua criação até seu encerramento em 1942, formaram em média 4,3 mil alunos por ano, totalizando 141 mil formados ao longo de 33 anos (Manfredi, 2017).

4.5 A Primeira República

O início da República (1889) marca o surgimento da República dos Coronéis, caracterizada por um forte viés oligárquico, posteriormente denominada República Velha. Herdando do Império uma rede escolar primária precária, um corpo docente despreparado e uma escola secundária frequentada apenas pelos filhos das elites (Holanda, 1987), a República enfrentou desafios educacionais significativos. A descentralização do ensino resultou em um cenário em que apenas os estados economicamente mais desenvolvidos conseguiram avançar significativamente nesse campo.

Os embates entre positivistas e liberais se estabeleceram com diferentes perspectivas: os positivistas defendiam um Estado mais ativo na educação, enquanto os liberais propugnavam pela desoficialização do ensino, entregando o ensino secundário à iniciativa privada (Palma Filho, 2005). Essas divergências deram origem a várias reformas educacionais, como a Reforma Benjamin Constant (1891), que foi enciclopédica e rejeitada pelos alunos; o Código Epiácio Pessoa (1901), que enfatizava o currículo literário no ensino secundário; a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), que promovia a participação da iniciativa privada no ensino secundário; a Reforma Carlos Maximiliano (1915), que consolidava as reformas anteriores; e a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925), que introduzia o ensino secundário seriado.

Em São Paulo, sob a influência dos princípios pedagógicos de Pestalozzi e Rousseau, o educador Caetano de Campos, convocado pelo presidente Prudente de Moraes (1894-1898), propôs uma educação pública universal, obrigatória e laica, com a verticalização das escolas em 1º, 2º e 3º graus, buscando utilizar conhecimentos científicos para superar a metafísica escolástica (Reis Filho, 1981). Nesse contexto, ocorreu a fundação da Universidade do Rio de Janeiro (1925) e foram implementadas as reformas educacionais de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (Palma Filho, 2005), além da Semana de

Arte Moderna (1922), movimento artístico e cultural que influenciou a educação brasileira ao propor a valorização da autenticidade nacional.

A verticalização mencionada implicava na integração entre o ensino primário, secundário e superior (Palma Filho, 2005). No entanto, apesar dessa proposta, poucas mudanças significativas foram observadas na educação brasileira. Durante o período histórico marcado pela república “café com leite”, caracterizado pela alternância de poder entre as elites de São Paulo e Minas Gerais (Romanelli, 1999), algumas oligarquias permaneceram no poder, sustentadas pela produção cafeeira, juntamente com a agroexportação da borracha na região amazônica (1910-1920) e do cacau no sul da Bahia. Paralelamente, surgiram movimentos contestatórios nos centros urbanos, como o “anarquismo”, com forte apelo social, e o “tenentismo”, movimento de oficiais de baixa patente que expressava a insatisfação da classe média (Souza, 2017).

4.6 A Revolução de 1930

Entre os eventos que desencadearam a Revolução de 1930, destaca-se a Crise de 1929, que enfraqueceu o poder dos barões do café, e a interrupção da política café com leite pelo então Presidente Washington Luís (1926-1930). Nesse contexto, Souza (2017) discute que a ascensão de Getúlio Vargas ao poder resultou da união das elites regionais que se insurgiram contra São Paulo, o estado mais próspero da federação, acusado de buscar o monopólio do poder público.

Como resultado do aumento do capitalismo industrial, as demandas educacionais cresceram. Assim, o Ministro da Educação e da Saúde Pública da época, o jurista Francisco Campos, concentrou seus esforços na reforma do ensino secundário e superior. No entanto, a reforma proposta por ele não conseguiu atender ao modelo nacional-desenvolvimentista pretendido por Vargas, pois o sistema educacional existente era remanescente dos períodos oligárquicos e estava desarticulado (Romanelli, 1999).

Romanelli (1999) reconhece que, embora elitista e conservadora, a proposta de Campos estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória e a divisão entre ciclo fundamental e complementar, mantendo os exames de habilitação para ingresso no ensino superior. Apesar disso, ao não superar a estrutura oligárquica preexistente, esse novo modelo negligenciou novamente o ensino primário e a educação popular. Adicionalmente, visando obter o apoio do clero católico, Vargas aprovou o fim do ensino laico no ensino primário.

De forma surpreendente, em 1931, realizou-se a Conferência Nacional da Educação, na qual Vargas convocou dois grupos antagônicos para criar um projeto educacional para o país. Compareceram à conferência a Aliança Nacional Libertadora (ANL), influenciada pelos comunistas liderados por Luís Carlos Prestes, e a Ação Integralista Brasileira (AIB), liderada por Plínio Salgado, com apoio da Igreja Católica. Entretanto, diante da falta de consenso, membros da ANL, incluindo Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujas propostas foram incorporadas em grande parte à Constituição Federal de 1934 (Palma Filho, 2005).

Neste contexto político, ocorreram greves de operários, a Revolta Comunista e a repressão às ideias de esquerda. Alegando combater a suposta ameaça comunista, a partir de março de 1936, Vargas iniciou uma intensa repressão, restringindo as liberdades dos cidadãos. Essa sequência de eventos culminou em um novo golpe de Estado em 1937, engendrado por Vargas sob a alegação do Plano Cohen, divulgado via rádio como uma suposta tentativa de tomada do poder pelos comunistas. Posteriormente, em 1945, foi revelado que o plano era uma farsa.

4.7 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Confere-se ao manifesto a principal característica de incentivar o desenvolvimento intelectual e a capacidade de julgamento em detrimento da prática da memorização. Portanto,

[...] o que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, 'graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas' (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932, p. 54).

Resumidamente, o manifesto propunha: i) um sistema completo de educação; ii) uma escola secundária universalista; iii) desenvolvimento da educação técnico-profissional; iv) organização de medidas, instituições e orientação profissional; v) criação de universidades; vi) criação de fundos escolares; vii) fiscalização das instituições particulares; viii) instituições para crianças na idade pré-escolar; ix) reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos; e, x) reconstrução do sistema educacional desde o jardim de infância até a universidade. Grande parte dessas proposições integraram os artigos da

Constituição Federal de 1934, como o artigo 149 que prescreveu a educação como direito de todos e dever da família e do poder público.

Entre os intelectuais que apoiaram o manifesto estavam o educador, ensaísta, sociólogo e advogado Fernando de Azevedo (1894-1974), seguidor de Émile Durkheim que via a educação como elo de integração social e respeito à origem da coletividade; o bacharel em Direito, Lourenço Filho (1897-1970), discípulo de Durkheim, Claparède, Wallon, Dewey, Decroly, Montessori, que defendiam uma educação integrada à vida social para atender às classes populares e superar o elitismo e intelectualismo na educação brasileira; e o bacharel em Direito, Anísio Teixeira (1900-1971), que defendia uma concepção construtivista do indivíduo em constante formação, influenciado por John Dewey e Claparède.

Em suma, o manifesto confrontou as reformas e projetos anteriores que negligenciaram o caráter democrático da educação. Apesar de não contar com a participação de líderes da classe operária ou das classes sociais populares, mas sim de jovens intelectuais da classe média, o documento trouxe uma perspectiva iluminista e anticlerical para a educação. Ao propor uma escola secundária unificada, os Pioneiros enfrentaram a dicotomia entre formação geral e formação para o trabalho, defendendo, mesmo que implicitamente, uma educação em tempo integral.

4.8 O Estado Novo

A partir do golpe de 1937, evidenciando uma clara intenção de fortalecer o ensino profissional, o então Ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, passou a promulgar as leis orgânicas do ensino. Nesse contexto, destacam-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) e a Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943).

Em relação ao ensino primário, não se observa um direcionamento mais incisivo. Entretanto, o artigo 130 da Constituição de 1937 prescrevia:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937).

Mesmo diante dessa normativa, o panorama do ensino primário permaneceu praticamente inalterado, uma vez que enfrentava carência de professores e falta de

aprimoramento do Curso Normal (formação de professores). Conforme observado por Palma Filho (2005), o Curso Normal, estruturado em dois ciclos, assemelhava-se aos demais cursos preparatórios para o ensino superior, negligenciando o aluno como foco central. O currículo desse programa oferecia aos professores uma educação geral no primeiro ciclo, enquanto no segundo ciclo eram ministradas matérias voltadas exclusivamente para a formação profissional dos mestres. Crítico dessa disparidade, Anísio Teixeira destacou que na educação brasileira havia uma grande lacuna entre os valores professados e os efetivamente realizados (Palma Filho, 2005, p. 16).

No contexto da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, fez a seguinte declaração:

O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais, da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (Nunes, 1999, p. 102).

Nessa fala, sob o regime instaurado por Getúlio Vargas, o Ministro Gustavo Capanema reforça a perspectiva nacional-desenvolvimentista alinhada à política econômica do então presidente. Contudo, não fica claro quais seriam os “problemas” e “necessidades” da nação que os adolescentes deveriam compreender. Considerando que o país vivia um período de repressão que gerava insatisfação entre muitos brasileiros, questiona-se se os jovens realmente aderiam aos “valores maiores da pátria” mencionados pelo ministro.

Nesse contexto, o ensino secundário apresentava duas vertentes: o ramo científico e o clássico, estruturados nos níveis ginásial (quatro anos) e colegial (três anos), com atenção às Ciências Naturais e Humanidades. Enquanto os estudantes do clássico seguiam para carreiras em Direito, Filosofia, Ciências e Letras, os do científico se direcionavam para Medicina, Odontologia, Farmácia ou Engenharia. Devido à melhor preparação para os vestibulares, o curso científico era preferido pelos estudantes (Palma Filho, 2005).

Analisando essas duas vertentes do ensino secundário, a distinção consistia na formação intelectual pautada no estudo das letras antigas no “clássico” e um maior destaque cultural no estudo das ciências no “científico”. No entanto, ambos permitiam aos estudantes ingressar em qualquer curso superior (Souza, 2008).

Como a escola secundária se destinava à preparação dos estudantes para o ensino superior, Teixeira (1999) afirma que essa etapa não ensinava para a vida, para o trabalho ou

para a produção, consistindo apenas em uma educação literária. Predominava um sistema de ensino voltado para preparar os filhos das elites para herdarem o comando da nação. Teixeira (1999) ressalta a dicotomia do sistema educacional brasileiro, observando que, de um lado, estava a escola para os filhos das classes populares, e do outro, a escola para os filhos dos poderosos.

Semelhante ao ensino secundário, o ensino técnico também estava organizado em dois níveis: ginásial técnico e colegial técnico, sendo o acesso ao ginásial técnico condicionado a um exame admissional. Romanelli (1999) questiona a aplicação desse exame para os egressos do ensino primário, uma vez que não se equiparava aos princípios utilizados na educação das elites, que seguiam uma mentalidade aristocrática e cheia de privilégios.

Segundo Manfredi (2017), em função do predomínio da ‘organização científica (capitalista) do trabalho’ na década de 1930, a Educação Profissional assume um caráter hegemônico, com o ensino profissional e os métodos de ensino adquirindo uma racionalidade técnica. Com o início do processo de substituição de importações na produção de bens duráveis e de capital, amplia-se a centralidade estatal, resultando na criação de grandes companhias e em um aparelho burocrático atravessado por interesses privados.

No cenário político, com a instalação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), Getúlio Vargas passou a utilizar os meios de comunicação, principalmente o rádio, para combater aqueles que discordavam de seu regime ditatorial. Finalmente, pressionado a entrar na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Getúlio perdeu força política quando a guerra terminou, sendo forçado a renunciar em 29 de outubro de 1945.

4.9 Alvorada Democrática (1946-1960)

De acordo com Palma Filho (2005), após a queda do Estado Novo, o Brasil experimentou uma breve “alvorada democrática” (1946-1960), período marcado por uma efervescência cultural que assumiu um caráter pedagógico, interagindo com a educação nacional. Nesse contexto, surgiu o método Paulo Freire, amplamente adotado na educação de adultos, fundamentado na Antropologia Cultural. Também surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), uma parceria entre a Igreja Católica e o governo federal, que utilizava a rádio para alcançar as camadas populares.

Simultaneamente, no cenário político, enquanto Getúlio Vargas havia promovido o modelo daspiano³ baseado na modernização do serviço público, Juscelino Kubitschek (JK), eleito Presidente da República pelo voto popular em 1955, implementou o Plano de Metas, um plano de desenvolvimento econômico cujo lema era “50 anos em 5”. Este plano, considerado inovador na formulação e implementação do planejamento estatal, fez o Produto Interno Bruto (PIB) crescer a uma taxa de 8,2% e a renda per capita aumentar em 5,2% entre 1957 e 1961 (Rodrigues, 2011).

Diante desse cenário, em resposta à necessidade de qualificar a força de trabalho para atender à demanda industrial, em 1959, as escolas industriais e técnicas mantidas pelo governo federal foram transformadas em autarquias, recebendo o nome de Escolas Técnicas Federais. Vale destacar que, antes dessa mudança, as escolas industriais haviam sido criadas a partir dos Liceus, que por sua vez, derivaram das Escolas de Aprendizes e Artífices (Brasil, 2023). Posteriormente, em 1994, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (Brasil, 2023).

Em 1961, antes da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os educadores da Escola Nova, Anísio Teixeira e Almeida Júnior, travaram um acirrado embate contra a tentativa do deputado Carlos Lacerda de desobrigar o Estado de assumir a responsabilidade pela educação. Paralelamente, as entidades do Sistema S (Senai, Senac), que não pertenciam à rede de ensino da Educação Básica, continuaram existindo, sendo administradas pelos setores industrial e comercial (Manfredi, 2017).

Em relação ao Plano de Metas, este não investiu significativamente na educação, mas conseguiu atender às coalizões políticas daquele período (1956-1961). No entanto, para dar continuidade ao programa de governo e garantir o desenvolvimento econômico, JK teve que buscar investimento estrangeiro (Carvalho, 2022). Como resultado, o Estado adotou uma postura intervencionista, concentrando esforços na busca de resultados econômicos em detrimento de outros setores importantes, como alimentação e educação, que receberam apenas 7% dos recursos alocados no Plano de Metas.

Embora a indústria de base tenha apresentado um aumento de quase 100% nos cinco anos do governo JK, a economia brasileira enfrentou instabilidade após seu mandato. Posteriormente, Jânio Quadros foi eleito Presidente da República pelo voto popular para o

³ Daspiano vem do DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público, criado por Getúlio Vargas em 1938 com o intuito de fornecer elementos para melhoria da máquina pública, dando assessoria técnica ao presidente da república na elaboração de propostas orçamentárias (Brasil, 1938).

período de 1961 a 1965, mas renunciou em 25 de agosto de 1961, transferindo o cargo ao seu vice, João Goulart (Jango), que estava em missão diplomática na China. Apesar da crise política que se instaurou, Jango governou o Brasil de 1961 a 1964, quando foi deposto pelos militares.

4.10 A Ditadura Militar (1964 - 1984)

A partir de 1964, teve início o período da Ditadura Militar no Brasil. Durante essa fase recrudesciente da história brasileira, diversos pensadores foram perseguidos, torturados e/ou exilados, com destaque para artistas, intelectuais e políticos defensores da democracia. As instituições de ensino superior sofreram represálias significativas: a Universidade de Brasília foi invadida pelo exército, Anísio Teixeira foi destituído do cargo de reitor, e a União Nacional dos Estudantes (UNE) teve sua sede incendiada. Essas ações ditatoriais estavam alinhadas à doutrina de segurança nacional, cujo lema era “integrar para não entregar”.

No que tange ao sistema de ensino, os militares criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e promulgaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971. Esta lei ampliou a obrigatoriedade do ensino elementar de quatro para oito anos, unificando o ensino primário e o ensino ginásial e extinguindo o exame admissional entre essas etapas. Além disso, o governo militar implementou a profissionalização obrigatória do ensino secundário. Na prática, essa medida visava fornecer mão de obra para a fase política desenvolvimentista, que estava fundamentada na industrialização.

Segundo Vieira e Souza Júnior (2016), a tentativa de criar uma escola secundária bivalente fracassou devido à falta de recursos financeiros, de profissionais qualificados e de conexão entre o currículo e a demanda local. Consequentemente, a universalização do ensino secundário profissionalizante forçava a equiparação entre os cursos secundários e os cursos técnicos. No processo de universalização profissional instituído pela Lei 5.692/71, a rede de ensino mantida pela União, estados, municípios e iniciativa privada passou a compor um sistema formal de ensino profissionalizante. No entanto, a falta de condições para articular a educação geral e a formação profissional fez com que o projeto não tivesse êxito. Gradualmente, o caráter obrigatório da profissionalização foi sendo desmontado por meio de pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) (Manfredi, 2017).

Durante o governo de Ernesto Geisel (1974-1979), as insatisfações com a profissionalização compulsória e universal do ensino secundário começaram a surgir dentro do próprio governo. Em 1974, o assessor do Departamento do Ensino Médio, Roberto

Hermeto Corrêa da Costa, criticou a LDB de 1971 e propôs que os alunos do ensino secundário tivessem acesso a conhecimentos básicos, completando a formação profissional no emprego ou em escolas especializadas.

Assim, mediante o parecer nº 76/75 do CFE, diante da insatisfação política e popular e da inviabilidade de transformar as escolas secundárias em escolas técnicas, a Lei nº 7.044/82 desobrigou a profissionalização compulsória dessa etapa escolar (Cunha, 2005). Felizmente, em 1978, o presidente perdeu o direito de promover ações arbitrárias, incluindo censura e tortura, autorização anteriormente dada pelo Ato Institucional nº 5 de 1968. Nos anos seguintes, na década de 1980, o “milagre econômico” entrou em crise, resultando na perda gradual do autoritarismo do governo militar.

4.11 Da abertura política à reforma do Ensino Médio (1985-2017)

A partir de 1985, iniciou-se um processo de abertura política no Brasil. Coube ao último presidente militar da época, João Baptista Figueiredo (1979-1985), mediar a Anistia Geral, possibilitando o retorno dos brasileiros exilados e a libertação dos presos políticos do período ditatorial (1964-1984). Nesse novo panorama, com a revogação do bipartidarismo, surgiram novos partidos políticos, e, em 1982, realizaram-se eleições diretas para governador nas 26 unidades federativas. Em 1984, políticos, artistas e intelectuais de destaque no cenário nacional empreenderam a campanha pelas “Diretas Já”. Esse movimento político defendia a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC nº 5), de autoria do deputado federal Dante de Oliveira, que pleiteava a volta da eleição presidencial por voto popular. Infelizmente, a emenda foi rejeitada por não alcançar a quantidade mínima de votos necessária para sua aprovação.

Em 1985, Tancredo Neves (PMDB-MG) foi eleito presidente da República pelo Colégio Eleitoral. No entanto, antes de tomar posse, apresentou problemas de saúde, sendo internado e falecendo em 21 de abril de 1985. Seu vice, José Sarney (PMDB-MA), assumiu a presidência. Durante o governo de Sarney, ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988, intitulada “Constituição Cidadã” pelo deputado federal Ulysses Guimarães (PMDB-SP). Com um texto inovador, a nova Carta Magna trouxe de volta garantias de ordem individual e social, incluindo o ensino público obrigatório e gratuito, autorizando a criação de uma nova LDB (Brasil, 1988). Além disso, o Congresso Nacional retomou a discussão sobre a eleição presidencial pelo sufrágio universal, posteriormente regulado pela Lei nº 7.773/89 (Brasil, 1988).

Em virtude dessas inovações, em 1989, Fernando Collor de Mello (PRN-AL) foi eleito presidente da República por voto popular. No entanto, antes de completar três anos de mandato, em 1992, após a abertura de um processo de impeachment devido a acusações de corrupção, Collor foi afastado da presidência pela Câmara dos Deputados. Para não perder os direitos políticos por oito anos, Collor renunciou à presidência do Brasil. Com a vacância da cadeira presidencial, o vice-presidente Itamar Franco (PRN-MG) assumiu a presidência e convocou o senador Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a pasta da Fazenda. O presidente Itamar Franco (1992-1994) iniciou a estabilização da economia brasileira com a implementação do Plano Real, conduzido por FHC, que, em 1994, elegeu-se presidente da República, permanecendo no cargo por dois mandatos (1995-2003).

No campo educacional, durante o governo de FHC, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996, a terceira LDB do Brasil e a primeira após a Constituição Cidadã (Brasil, 1996). O primeiro anteprojeto começou a ser pensado no governo de José Sarney (1988). No entanto, somente em 20 de dezembro de 1996, após idas e vindas na Câmara e no Senado Federal, chegou-se à nova LDB. Inicialmente, uma proposta condizente com a redemocratização da década de 1980, de autoria do filósofo e educador Dermeval Saviani, fora debatida na XI Reunião Anual da ANPED, realizada em Porto Alegre-RS, em abril de 1988. Depois, esse documento foi publicado na Revista da ANDE - Associação Nacional de Educação, em julho de 1988, e, na sequência, em agosto de 1988, foi novamente discutido na V Conferência Brasileira de Educação, em Brasília. Constituía-se, portanto, uma proposta de cunho democrático-participativo que, no entanto, perdeu força nos meandros políticos.

Dentre as diretrizes democráticas abordadas naquele artigo da comunidade educativa, estava a universalização de um ensino médio que se distanciasse da profissionalização focada no processo produtivo. No entanto, após manobras políticas, a lei promulgada trouxe uma preocupação exacerbada com o adestramento dos trabalhadores, suprimindo-lhes a participação crítica e consciente nos rumos da educação. Contrapondo esse modelo, as diretrizes construídas junto à comunidade educacional continham boa parte do projeto 1258-A/88, de autoria do deputado federal Octávio Elísio (PSDB-MG). No epílogo desse jogo de interesses políticos, as ideias democráticas iniciais foram soterradas pelas diretrizes neoliberais do governo da época. Por fim, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) assinou a autoria da proposta final da LDB, traduzida na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Como consequência dessa trama política, ao afirmar que a educação profissional deveria conduzir o estudante ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, a LDB atribui um caráter funcional à educação. Também determina que a educação

profissional deve ser “[...] desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho [...]” (Brasil, 1996). Como defende Moura (2013), essa determinação ratifica um currículo dual para a educação profissional integrada ao ensino médio, suscitando a impossibilidade de haver uma educação omnilateral nesse campo, desconsiderando, assim, a integralidade na formação humana.

No final da década de 1990, mantendo a concepção dualista na educação, por meio do Decreto nº 2.208/1997, o presidente FHC (1995-2002) desvinculou a educação profissional integrada do ensino médio (Brasil, 1997). Isso fica evidente no artigo 5º deste instrumento normativo, ao prescrever que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997). Essa determinação legal proibiu as Escolas Técnicas Federais de ofertarem a educação profissional integrada ao ensino médio, obrigando-as a disponibilizar cursos técnicos concomitantes ou sequenciais com matrículas distintas.

No contexto das políticas públicas educacionais pós-Constituição Cidadã, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Conforme previsto na Carta Magna de 1988 e na LDB de 1996, o PNE foi instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001). Ressalte-se que, na história da educação brasileira, esse foi o primeiro plano aprovado por lei, instituído com o intuito de assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. No que se refere especificamente à educação profissional, o PNE (2001-2010) estabelece diretrizes importantes para o setor, que visam a integração e o desenvolvimento contínuo da educação no Brasil.

Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (Brasil, 2001).

Nesse trecho, nota-se claramente que o PNE seguia o mesmo paradigma adotado na primeira versão da LDB, Lei nº 9394/96, posicionando a educação profissional como uma modalidade de ensino complementar ao ensino médio. Isso se evidencia na ênfase dada ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Dos 35 objetivos do projeto inicial do PNE (2001-2010), nove foram vetados pelo presidente FHC, quatro dos quais relacionados ao ensino superior, diminuindo, portanto, a atuação do Estado no financiamento da educação

brasileira. Insatisfeitos com esse retrocesso, a partir de 2010, movimentos da sociedade civil pleitearam a criação de um novo plano nacional de educação, visando recuperar os orçamentos e investimentos subtraídos do setor educacional (Aguilar, 2010).

Contrapondo-se ao modelo educacional do governo FHC, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), a educação profissional integrada ao ensino médio foi reautorizada pelo Decreto nº 5.514/2004. Naquela conjuntura, destacou-se a Lei nº 11.741/2008, que alterou a LDB e visou “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2008). A partir de 2008, o artigo 36-C da LDB permitiu que os cursos técnicos integrados ao ensino médio fossem ofertados com matrícula única por aluno na mesma instituição de ensino.

Além disso, esse dispositivo legal fez surgir os cursos superiores tecnológicos, contemplando, assim, a formação continuada dos técnicos de nível médio e dos professores atuantes nessa área. Nesse direcionamento, o presidente Lula criou o Programa Brasil Profissionalizado com o Decreto nº 6.302/2007. Esse instrumento normativo possibilitou a adesão dos estados ao projeto de educação profissional com o ensino médio, incluindo o Ceará. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), de 2007 até 2016, o Programa Brasil Profissionalizado atendeu 24 estados brasileiros, somando 342 obras que consistiram na construção de 86 escolas e na ampliação/reforma de outras 256.

Posteriormente, em 2011, a Lei Federal nº 12.513 trouxe o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que acentuou a expansão das redes federal e estaduais de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2011). A gestão do programa supracitado está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC, articulada com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Ensino Médio Inovador e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (Brasil, 2007).

Em 2010, dando continuidade à condução do Brasil pelo governo petista, Dilma Rousseff foi eleita presidente da república, tornando-se a primeira mulher a ocupar a cadeira presidencial na história do país. Em junho de 2014, Dilma Rousseff aprovou, sem vetos, o Plano Nacional da Educação (2014-2024), que deu origem à Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Promulgado com três anos de atraso, o novo plano passou por embates entre movimentos sociais defensores da educação e empresários da iniciativa privada. Nesse âmbito, o novo PNE contou com a participação de representantes do Governo Federal, do

Congresso Nacional, da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e da sociedade civil, representada pelo Centro de Políticas Públicas do Insper (Brasil, 2014).

Nessa arena, dois pontos principais foram polarizados por esses atores: i) enquanto o primeiro grupo defendia a aplicação de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) exclusivamente na educação pública, o segundo grupo reivindicava que esse percentual abrangesse a educação de modo geral; ii) no segundo ponto de tensão, a iniciativa privada não concordava que o governo federal complementasse os planos dos estados e municípios. Em ambos os casos, os movimentos sociais saíram vitoriosos no papel.

Em síntese, o PNE (2014-2024) contém 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, similares ao plano anterior, e inclui metas para erradicar o analfabetismo e universalizar a educação básica, que não foram cumpridas no primeiro. Quanto à educação profissional, a Meta 11 apresenta uma concepção mais ampla, estendendo a qualificação profissional à Educação de Jovens e Adultos e promovendo a ampliação e interiorização da rede federal e a expansão das redes públicas estaduais, incluindo cursos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais e das ETECs do Ceará. Além disso, o PNE (2014-2024) prevê o aumento da quantidade de escolas em tempo integral, das vagas no ensino superior e a atualização progressiva do piso salarial nacional dos profissionais da Educação Básica (Brasil, 2014).

Contudo, a partir de 2014, frente à operação “Lava Jato”, conduzida pela Polícia Federal para investigar casos de corrupção ativa e passiva no governo Lula (2003-2011), e que resultou na prisão de vários ex-integrantes daquele governo, a credibilidade da então presidente Dilma Rousseff foi abalada. Consequentemente, o Brasil entrou em grave recessão, e a presidente Dilma foi acusada de crime de responsabilidade fiscal, sendo destituída da presidência por impeachment em agosto de 2016. A partir de então, o vice-presidente Michel Temer (PMDB-SP), que ocupava interinamente a presidência desde maio daquele ano, assumiu definitivamente o cargo de presidente.

Convém ressaltar que a destituição de Dilma Rousseff abalou a democracia brasileira, interferindo no segmento educacional. Saviani (2018) e outros estudiosos da educação afirmam que o processo de impeachment teve diversas irregularidades, incluindo a não comprovação do crime de responsabilidade fiscal exigido constitucionalmente. Como consequência, Michel Temer decretou a reforma do ensino médio pela Medida Provisória 746/2016 sem prévio conhecimento das Secretarias de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação. No desenrolar dos acontecimentos, Temer introduziu reformas que possivelmente interferiram no cumprimento das metas do PNE (2014-2024).

Em linhas gerais, a reforma do ensino médio, autorizada pela Lei nº 13.415/2017, alterou a LDB em diversos pontos, incluindo: i) ampliação da carga horária do ensino médio de 2.400 horas para 3.000 horas, sendo 1.800 horas para a Formação Geral Básica e 1.200 horas para os Itinerários Formativos; ii) alteração nas orientações do currículo da formação geral pela BNCC, organizada em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas; iii) autorização para educação a distância parcial dos conhecimentos pertencentes à formação geral básica e/ou aos itinerários formativos; iv) exclusão da obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Sociologia, Filosofia e Espanhol no currículo, tornando-as opcionais; e v) instituição da educação profissional integrada ao ensino médio como um dos itinerários formativos.

Inicialmente, a reforma do ensino médio deveria ter se iniciado em 2020. Porém, devido à pandemia da Covid-19 (2019-2021), o processo foi retomado paulatinamente a partir de 2022/2023 com as turmas de 1ª série, devendo completar o ciclo em 2025 com as turmas de 3ª série. Além dos pontos supracitados, essa reforma tem sido alvo de críticas e motivo de insatisfação dos movimentos educacionais e populares. Ao ampliar a carga horária para 3.000 horas, a lei prevê a universalização do ensino médio em tempo integral, algo questionável, pois as desigualdades sociais estruturais no Brasil forçam muitos jovens a trabalhar para ajudar a família ou para obter autonomia financeira (IBGE, 2019).

Na prática, ao reduzir a carga horária da formação geral básica e focá-la no desenvolvimento de competências, a reforma provocou um achatamento dos conteúdos, causando disputa pelas vagas entre professores, pois as licenciaturas continuam ocorrendo por disciplinas. Embora seja legítimo reconhecer a inserção da cultura regional no currículo, ao delegar os itinerários formativos aos estados e municípios, à reforma põe em risco a unidade nacional, abrindo espaço para a pulverização de itinerários desconexos da formação geral básica. Zan e Krawczyk (2018) asseveram que o formato proposto ao novo ensino médio expande o sistema dualista, destinando aos filhos dos trabalhadores uma formação profissional que não lhes permite competir equitativamente num sistema educativo segregacionista, levando a classe média a abandonar a escola pública.

No que tange à educação profissional e tecnológica, incluindo a educação profissional integrada ao ensino médio como um itinerário formativo, Piolli e Sala (2021) destacam a recrudescência do dualismo educacional. Ao invés de articular a educação básica com a formação profissional, a reforma distancia a formação geral básica das classes sociais

menos abastadas, acirrando, assim, a dualidade estrutural. Rejeitada pela comunidade educacional, essa reforma vem sendo revista desde 2023.

Ao concluir esta seção, justifica-se o seu maior volume textual em função da explosão dos movimentos sociais retomados a partir da abertura política de 1985 no Brasil, uma demanda legítima dos cidadãos reprimida durante o período de repressão da democracia brasileira. Nesse percurso de redemocratização da educação brasileira, entre 1997 e 2022, a LDB de 1996 passou por mais de 40 alterações, refletindo um jogo de interesses políticos nas políticas educacionais do país, como a Reforma do Ensino Médio implementada pela Lei Federal nº 13.415 de 16/02/2017. Afortunadamente, algumas dessas alterações beneficiaram o sistema educacional brasileiro, como a obrigatoriedade de informar a lista de alunos com faltas acima de 50%, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, a responsabilização do transporte escolar aos estados e municípios, a liberdade de crença e consciência dos alunos, e a prevenção das formas de violência contra a mulher.

Nesse contexto, convém destacar as iniciativas no campo das políticas públicas afirmativas, como a alteração trazida pela Lei nº 10.639/03, que inseriu, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa iniciativa de reparação histórica contou com a participação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação (CNE), que cumpriu mandato de 2002 a 2006, tendo sido indicada pelo movimento negro brasileiro.

Posteriormente, vieram outras alterações que dão continuidade às políticas públicas positivas, como a Lei nº 14.164/21, que incluiu, nos currículos da educação básica, conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. De autoria do senador amazonense Plínio Valério (PSDB), após aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o projeto virou lei em 10 de junho de 2021. A aprovação do projeto contou com apoio das parlamentares de ambas as casas legislativas, entre elas a senadora e pedagoga Daniella Ribeiro (PP-PB), que destacou a relevância da lei para promover a defesa das minorias, especialmente das mulheres.

A seguir, no Quadro 4, são apresentados alguns desses ajustes legais com suas respectivas intenções, principalmente aqueles relacionados ao ensino médio.

Quadro 4 - Leis que modificaram a LDB 1996 - (1997 - 2022)

Lei - ano de publicação	Alteração ou alterações implementadas
Lei nº 10.287 - 20/09/2001	Informe da lista de alunos que apresentem faltas acima de 50%
Lei nº 10.328 - 12/12/2001	Obrigatoriedade do componente curricular Educação Física
Lei nº 10.639 - 09/01/2000	Obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira
Lei nº 11.645 - 10/03/2008	Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola
Lei nº 10.709 - 31/07/2003	Incumbência do transporte escolar aos estados e municípios
Lei nº 11.684 - 02/06/2008	Obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia no ensino médio
Lei nº 11.700 - 13/06/2008	Direito à vaga escola pública próxima a residência das crianças
Lei nº 11.769 - 18/08/2008	Obrigatoriedade da música no ensino de Artes
Lei nº 11.788 - 25/09/2008	Observância do estágio de estudantes na lei federal
Lei nº 12.013 - 06/08/2009	Informar frequência, rendimento e proposta pedagógica aos pais
Lei nº 12.287 - 13/07/2010	Expressões regionais no ensino de Artes
Lei nº 12.472 - 01/09/2011	Estudo dos símbolos nacionais como tema transversal
Lei nº 12.608 - 10/04/2012	Obrigatoriedade princípios da proteção defesa civil e ambiental
Lei nº 13.415 - 16/02/2017	Reforma do Ensino Médio
Lei nº 13.796 - 03/01/ 2019	Liberdade de consciência e de crença aos alunos
MP nº 934 - 01/04/2020	Altera o mínimo de dias efetivos do trabalho escolar - Covid-19
Lei nº 14.164 - 10/06/2021	Prevenção das formas de violência contra a mulher.
Lei nº 14.191 - 03/08/2021	Respeito à diversidade linguística - educação bilíngue de surdos
Lei nº 14.407 - 12/06/2022	Compromisso com a formação do leitor e o estímulo à leitura.

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2024).

5 CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, discute-se a trajetória histórica da educação profissional desde sua formulação inicial pelo Governo Federal na década de 1990 até sua inserção no cenário cearense em 2008. Nesse contexto, busca-se analisar se a proposta de ensino médio integrado à educação profissional, autorizada pelos normativos federais, atende aos aspectos conceituais da educação integral ou omnilateral defendidos pelos teóricos apresentados na seção 4. Para que essa premissa se confirme, os princípios norteadores e a estrutura curricular dessa modalidade de ensino devem proporcionar aos filhos da classe trabalhadora uma formação multidimensional, evitando uma educação puramente funcional.

Retomando tópicos anteriores, observa-se que, já em seu primeiro mandato (2003-2007), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva reintroduziu a política educacional do ensino médio integrado à educação profissional por meio do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004). Antes disso, em junho de 2003, as discussões sobre essa integração foram revividas no Seminário Nacional do Ensino Médio: Construção Política e no Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. Esses eventos impulsionaram ações que culminaram em projetos, programas, decretos, resoluções e leis que passaram a orientar, no Brasil, o ensino médio integrado à educação profissional.

O Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) estabelece premissas para essa modalidade de ensino, incluindo: i) organização por áreas profissionais conforme a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; ii) articulação de esforços entre educação, trabalho e emprego, ciência e tecnologia; iii) a centralidade do trabalho como princípio educativo; e iv) a indissociabilidade entre teoria e prática. Esses dois últimos incisos foram incluídos pelo Decreto nº 8.268/2014. Nos dois primeiros itens, o decreto está alinhado com os preceitos marxistas explanados por Manacorda (2007) e Ramos (2014).

Como consequência dessas medidas, foram criados programas de incentivo e financiamento que se expandiram à formação inicial e continuada dos trabalhadores e à educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Brasil, 2004). Entre esses programas, destaca-se o acordo entre o MEC e as empresas do Sistema S (SENAI, SESC, SENAC, SESI, SENAR, SENAT) para a ampliação do número de vagas em cursos gratuitos oferecidos por essas instituições. Paralelamente, em 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica, anteriormente conhecidas como Escolas Técnicas Federais, tornaram-se Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, oferecendo também cursos tecnológicos superiores.

O ensino médio integrado à educação profissional foi financiado pelo Decreto nº 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado sob a tutela do MEC. Este programa, alinhado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, exigia que as instituições de ensino seguissem as prerrogativas do SAEB, o qual avalia o rendimento escolar e o desempenho dos alunos para gerar o IDEB.

Em síntese, o Programa Brasil Profissionalizado tinha como objetivo a expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais que ofertavam o ensino médio integrado à educação profissional. O programa buscava promover 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). Contudo, essa iniciativa não solucionava imediatamente o conflito dicotômico entre o ensino médio e a educação profissional, uma discussão antiga, anterior à separação promulgada por FHC com o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997).

Além dessas controvérsias, permanecia o trauma da profissionalização obrigatória secundária deixada pela LDB 5.692/1971. Ademais, os incisos do programa não destacavam os preceitos da integração entre o ensino médio e a educação profissional. Assim, constituído minimamente por oito artigos, apenas o inciso V do artigo 1º da Lei nº 6.302/2007 apresentava uma ideia mais próxima do ensino médio técnico ao estabelecer a finalidade de “contribuir para a construção de um novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional” (Brasil, 2007).

Embora o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) tenha retomado o ensino médio integrado à educação profissional, continuou a autorizar as modalidades “concomitante” e “subsequente” existentes no Decreto nº 2.208/1997, perpetuando uma política educacional dicotômica na educação básica (Brasil, 1997). A modalidade “concomitante” permitia matrículas distintas para o ensino médio e educação profissional, enquanto a modalidade “subsequente” oferecia uma especialização técnica para os egressos do ensino médio. Como o Programa Brasil Profissionalizado configurava-se como um instrumento de assistência técnico-financeira, posteriormente, em 2011, passou a articular-se com o PRONATEC.

O PRONATEC foi criado pela Lei Federal nº 12.513/2011, aprovada pela presidenta Dilma Rousseff, e articula-se com a Rede e-Tec Brasil (Educação Profissional e Tecnológica à Distância), com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e com o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S). Além de financiar essas iniciativas, a partir de 2021, o PRONATEC passou a custear a “Bolsa Formação” de R\$ 400,00 mensais, paga aos

estudantes matriculados nos cursos técnicos credenciados pelo programa. Outro programa instituído foi o PROEJA, que abrange cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Qualificação Profissional (QP) e educação profissional técnica de nível médio, tendo como público-alvo os jovens e adultos. Contudo, esses programas não se relacionam diretamente com o ensino médio integrado à educação profissional, foco desta pesquisa.

Desde a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, persiste o debate entre os defensores e os críticos da separação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico. Em novembro de 2004, o colegiado de educadores da Câmara da Educação Básica (CEB) aprovou, por unanimidade, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que forneceu orientações sobre o ensino médio integrado à educação profissional (Brasil, 2004). O parecer abordava as inúmeras consultas das instituições de ensino sobre o funcionamento da forma integrada e destacava a autonomia identitária que o ensino médio e a educação profissional haviam construído ao longo dos anos.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, ao dissertar sobre as disposições normativas vigentes à época e a carga horária do ensino médio e da educação profissional, que deveriam rejeitar a barreira entre teoria e prática, ratifica a proposta da concepção plenamente integrada defendida neste estudo. Conforme o CNE, devia-se adotar a “articulação” entre ambos, abandonando-se a antiga fórmula do “meio a meio”.

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino (Brasil, 2004).

No parecer supracitado, os incisos do Decreto nº 5.154/2004 embasam as argumentações da CEB, como a orientação que estabelece a diplomação unificada dos estudantes, distinta daquilo que era praticado pela LDB nº 5.692/1971 (Brasil, 2004). Inclusive, ao argumentar sobre a impossibilidade de sobreposição da educação profissional técnica de nível médio pelo ensino médio, ou vice-versa, a CEB reitera a necessidade de ampliação da carga horária do curso integrado para garantir o cumprimento das finalidades previstas para a formação geral e a preparação simultânea para o exercício das profissões técnicas. Assim, constata-se a legitimidade da educação integral em tempo integral, que não são conceitos idênticos, mas dialogam entre si.

Em vista dessas observações, faz-se necessário conhecer o trajeto das estruturas curriculares para o ensino médio integrado à educação profissional, tanto as pertinentes ao ensino propedêutico quanto as relativas ao ensino técnico. Nesse percurso, devem-se considerar as condições gerais e específicas para o bom funcionamento dessa modalidade de ensino, incluindo os procedimentos de realização e certificação dos cursos técnicos, materializados nos componentes curriculares ou disciplinas da base comum ou área técnica, a serem distribuídas em suas respectivas cargas horárias (Brasil, 2004).

Em razão disso, embora o Decreto nº 5.154/2004 contivesse os princípios básicos sobre a integração, muitas instituições de ensino se viram repletas de dúvidas sobre a organização curricular do ensino médio integrado à educação profissional (Brasil, 2004). Na época, existiam apenas as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (1998), que não contemplavam objetivamente a modalidade integrada ao ensino técnico. Após o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Posteriormente, em 2021, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 foram substituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Nessa nova versão, preservando as devidas particularidades, juntam-se às orientações do ensino médio integrado à educação profissional as diretrizes da graduação e da pós-graduação tecnológica. Além desses documentos, integram essas resoluções o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a BNCC, que tem por base a Lei da Reforma do Ensino Médio (2017).

Observa-se que, em 2012, o Brasil estava sob um governo de esquerda conduzido pela então presidenta Dilma Rousseff. Em contraste, na versão de 2021, o país estava sob um governo de direita conduzido pelo então presidente Jair Bolsonaro. Certamente, não se pode desconsiderar que, tratando-se de parâmetros educacionais, mesmo que não houvesse mudança de governos, possivelmente haveria a necessidade de ajustar a legislação, principalmente por ser uma área fortemente ligada aos avanços tecnológicos que acompanham o curso da historicidade humana.

Além disso, faz parte do escopo desta pesquisa recompor a trajetória da política pública em pauta. Por essa razão, torna-se imprescindível realizar uma análise comparativa dos aspectos relacionados ao ensino médio integrado à educação profissional contidos nas duas versões das referidas diretrizes curriculares. Para cumprir essa incumbência, após analisar previamente a estrutura desses instrumentos normativos, considera-se prudente

abordar apenas os pontos considerados relevantes para este estudo, que são os princípios norteadores, a estruturação da organização curricular, a duração e a carga horária contidas nos documentos.

5.1 Dos princípios normativos norteadores

Firmando-se nesse objetivo, observe-se o Quadro 5.

Quadro 5 - Princípios norteadores do ensino médio integrado à educação profissional

(Continua)

Decreto 2012	Decreto 2021
Articulação com o ensino médio visando a formação integral	Articulação com o setor produtivo na perspectiva de inserção laboral dos estudantes
Perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional	Perspectiva do desenvolvimento pleno da pessoa para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho
Trabalho assumido como princípio educativo com integração à ciência, tecnologia e cultura	Centralidade do trabalho assumido como princípio educativo com integração à ciência, tecnologia e cultura
Pesquisa como princípio pedagógico, saberes específicos integrados, produção do conhecimento e intervenção social	Integração dos saberes cognitivos e socioemocionais para a produção do conhecimento, cultura, e tecnologia, desenvolvimento do trabalho e da intervenção social
Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem	Indissociabilidade entre educação e prática social; entre saberes e fazeres, considerando-se a historicidade do conhecimento com metodologias ativas e inovadoras
Interdisciplinaridade na prática pedagógica, superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação da organização curricular	Interdisciplinaridade na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular
Contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade integração entre teoria e a vivência da prática profissional dos cursos das ciências e tecnologias a ele vinculadas	Contextualização, flexibilização, interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2012; 2021).

Quadro 5 - Princípios norteadores do ensino médio integrado à educação profissional

(Continua)

Decreto 2012	Decreto 2021
Reconhecimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade	Observância às necessidades das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade
Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo	Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes
Reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, sob novos paradigmas	Reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas
Flexibilidade dos itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos	Autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, no contexto local e nas possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica
Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais	Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais
Fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios dos cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos
Respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas	Respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2012; 2021).

Quadro 5 - Princípios norteadores do ensino médio integrado à educação profissional
(Conclusão)

Decreto 2012	Decreto 2021
Articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios dos cursos com arranjos socioprodutivos nas demandas locais, no meio urbano e no rural	Articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2012; 2021).

De modo geral, ao comparar os princípios norteadores, verifica-se que a fusão desses fundamentos não beneficia o ensino médio, pois, em vários trechos, sobressai unicamente o caráter produtivista da educação profissional, que repercute nessa etapa final da educação básica. Conforme debatido anteriormente, essa filosofia pode decidir precocemente o destino dos alunos egressos, fazendo com que eles sejam cooptados, já no ensino médio, pelo mercado de trabalho (Manacorda, 2007). Nesse sentido, essa tendência é percebida na substituição de expressões como “articulação para o ensino médio visando a formação integral” por “articulação com o setor produtivo na perspectiva de inserção laboral dos estudantes”.

Seguindo essa ideia, aponta-se o afastamento da educação integral quando são substituídas as expressões que tratavam dos “interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais” por “instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. Possivelmente, essa nova formatação abre margem para interpretações separatistas entre o ensino propedêutico e a educação profissional, visto que abandona o diálogo com o universo das instituições educacionais para restringir-se ao segmento da EPT. Algo semelhante ocorre em outro trecho quando se substitui “competências e saberes profissionais” por apenas “competências profissionais”. Entende-se que, neste contexto, os “saberes” estão relacionados aos “conhecimentos” que geram “ciência, tecnologia e cultura” (Ramos, 2011), conceitos abordados na revisão de literatura.

Verifica-se o condicionamento supracitado na modificação do item “o trabalho assumido como princípio educativo” por “a centralidade do trabalho assumido como princípio educativo”. A respeito do termo “centralidade”, questiona-se o porquê de seu uso: Então, “o princípio educativo” deixa de ser central e o trabalho passa a ser? Mais adiante, percebe-se que um item existente na versão de 2012 não se manteve na nova versão. Observe-se: “reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das

culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas”. Com a ausência deste tópico, o surgimento de “novos paradigmas” ou conhecimentos a partir dos processos de trabalho e das culturas pode deixar de receber a devida atenção.

Nesse contexto, ao pesquisar a presença dos preceitos da educação integral ou omnilateral nas diretrizes, percebe-se que foram preservados, nas duas resoluções, o princípio que versa sobre a “indissociabilidade entre educação e prática social” com o reconhecimento da “historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem”. Além disso, retoma-se a integralidade no trecho em que o trabalho assume a função de “princípio educativo com integração à ciência, tecnologia e cultura”, desde que o trabalho não seja colocado na “centralidade” do processo educativo, como foi discutido anteriormente. As demais expressões coadunam com os aspectos teóricos defendidos por Ramos (2014) e Saviani (2011) estudados na subseção da fundamentação teórica.

Paralelamente, na versão de 2021, constatam-se avanços em outros itens, como o surgimento de expressões mais inclusivas para os temas das diversidades humanas. Inclui-se nesse rol a inserção das pessoas com “Transtorno do Espectro Autista (TEA)” e retira-se providencialmente, para um item à parte, as pessoas em “regime de acolhimento ou internação em regime de privação de liberdade”. Ressalte-se que estes últimos não se assemelham às “pessoas com deficiência”, pois os privados de liberdade não são todos deficientes.

Em outros pontos, manteve-se o “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, incluindo os povos indígenas, os quilombolas e as populações do campo”. Assertivamente, foram incluídos os imigrantes e os itinerantes, contemplando, assim, o “respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções”, que dialoga com a “interdisciplinaridade na prática pedagógica, visando a superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular”. Há nestes tópicos uma concepção mais próxima da multidimensionalidade humana contida na concepção da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008).

Por conseguinte, o “respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções” soma-se ao princípio que norteia a “articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais”, os quais imprimem um viés democrático-participativo nas diretrizes. Observe-se que essas questões envolvem os interesses dos diversos segmentos da sociedade e dos sujeitos sociais que fazem e usufruem dessa política pública. Assim, somando-se à elaboração do “projeto político-pedagógico” a ser criado pela comunidade escolar, nas negociações entre os indivíduos, remete-se ao materialismo histórico-dialético de Marx (Manacorda, 2007).

Na próxima seção, continuar-se-á com a análise dos conceitos contemporâneos da educação profissional, perfazendo uma análise da organização curricular da política educacional do ensino médio integrado à educação profissional.

5.2 Da organização curricular e carga horária

Na versão das diretrizes curriculares de 2021, ao referir-se à educação profissional técnica de nível médio, o documento estabelece que essa modalidade abrange a “habilitação profissional técnica”, a “qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico”, e a “especialização profissional técnica”. Como são expressões próximas, mas destinadas a sujeitos e situações específicas, surge a necessidade de distingui-las, pois a “educação profissional técnica de nível médio” e o “ensino médio integrado à educação profissional” não são sinônimos. Portanto, não se trata apenas de um jogo de palavras, mas sim de concepções educacionais com características específicas.

Constata-se que a “educação profissional técnica de nível médio” desdobra-se nos seguintes modelos: i) cursos de “qualificação profissional”, que incluem a formação inicial para trabalhadores com nível médio que necessitam exercer uma ocupação com identificação profissional reconhecida no mercado de trabalho; ii) cursos de “habilitação profissional” do nível médio, oferecidos nas formas “integrada”, “concomitante” e “subsequente”, que abrangem o “ensino médio integrado à educação profissional” autorizado pelo Decreto nº 5.154/2004; e iii) cursos de “especialização profissional técnica”, que correspondem à formação continuada nessa área, ofertados em instituições devidamente autorizadas.

De modo objetivo, a organização curricular do ensino médio integrado à educação profissional, sob a perspectiva da omnilateralidade, está mais bem representada na versão de 2012. Nesta versão, a composição curricular da educação profissional é delineada claramente, preservando o conceito de integração no ensino médio. Diferentemente, na versão de 2021, essa modalidade surge como “habilitação profissional”, unindo-se ao conceito de “itinerário formativo”, à BNCC e à Reforma do Ensino Médio. Ressalte-se que essas mudanças podem repercutir na redução da carga horária, colocando em risco uma formação humana abrangente e multifacetada.

No que tange à estruturação do ensino médio integrado à educação profissional, seguindo a perspectiva dos princípios norteadores, alguns termos empregados em 2021 alinham-se mais fortemente com uma educação produtivista. Na versão anterior, a “base comum” vinculava-se à Educação Básica e deveria permear os currículos dos cursos técnicos

visando à “formação e desenvolvimento profissional do cidadão”. Na versão mais recente, a “base comum” ou “formação geral básica” vincula-se à BNCC e deve articular-se com as “competências profissionais” para o pleno exercício da cidadania no “mundo do trabalho” e na prática social.

Em ambas as diretrizes curriculares, fica estabelecido que a organização curricular deve apresentar clareza nos seguintes tópicos: i) componentes curriculares de cada etapa, com suas respectivas bibliografias básica e complementar; ii) orientações metodológicas; iii) prática profissional supervisionada; e iv) estágio profissional supervisionado. Destaca-se que estes dois últimos itens devem ser desenvolvidos tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, visando preparar o estudante para enfrentar a realidade em que se insere (Brasil, 2012; 2021).

Todavia, esses componentes curriculares se distinguem no modo como são desenvolvidos pelos sujeitos nas instituições em que interagem. A “prática profissional supervisionada” não constitui necessariamente uma disciplina técnica, mas um paradigma educacional que deve integrar a práxis docente, utilizando recursos tecnológicos, oficinas, laboratórios ou salas de aula da própria instituição de ensino ou das entidades parceiras. Diferentemente, o “estágio profissional supervisionado” consiste em uma unidade curricular ou disciplina com carga horária específica de cada curso técnico, que deve ser desenvolvido em empresas concedentes externas ao ambiente escolar.

Como consequência de sua peculiaridade, o “estágio profissional supervisionado” pode ser obrigatório ou não, conforme a categoria profissional a que se vincula. Além disso, por ser desenvolvido em ambiente de trabalho, esta unidade curricular possui legislação específica, como a Lei nº 11.788/2008, que o classifica como “ato educativo” sem vínculo empregatício. Para que esta condição se cumpra, é indispensável que o estudante esteja matriculado e frequentando um curso relacionado à atividade desenvolvida no estágio. Além disso, o educando, a instituição de ensino e a empresa concedente devem assinar um termo de compromisso, descrevendo o período de validade do contrato e as funções a serem desempenhadas sob a orientação de um supervisor escolar.

Nas diretrizes curriculares de 2021, ao referir-se à BNCC, o documento inova ao incluir as “competências socioemocionais” como parte integrante das competências requeridas ao perfil profissional de conclusão do curso integrado. Este aspecto reconhece o ser humano integral que, no exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social, compartilha atitudes, valores morais e emoções. Assim, no currículo, podem ser incluídos

temas transversais pertinentes à ética, ao meio ambiente, à saúde, ao trabalho e consumo, à orientação sexual e à pluralidade cultural.

Nas duas versões, é comum a estrutura dos cursos por uma “matriz ou base tecnológica” e pelos “conhecimentos e habilidades” que se relacionam com as áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza. No currículo dos cursos técnicos, prevalece o uso do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que, em 2024, agrupa 277 cursos em 13 eixos tecnológicos. Em síntese, o catálogo segue a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e descreve as cargas horárias mínimas, os perfis de conclusão, a infraestrutura mínima requerida e o campo de atuação.

Indo a fundo na análise da carga horária, identifica-se que a versão de 2012 está em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que se refere à quantidade mínima de horas, primando por uma integração curricular adequada na etapa do ensino médio. No Quadro 6, estão descritas as cargas horárias mínimas previstas nas diretrizes de 2012 e no CNCT.

Quadro 6 - Carga horária mínima do ensino médio integrado à educação profissional

Diretrizes Curriculares	Habilitações Profissionais - (mínimo)	Total horas (mínimo)
2012	800	3.000
	1.000	3.100
	1.200	3.200

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2012; 2024).

Antes da Reforma do Ensino Médio de 2017, a LDB nº 9.394/1996 previa uma carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas ao longo de 200 dias letivos, totalizando 2.400 horas, contendo apenas a base comum (Brasil, 1996). Contrariando a diretriz do Parecer CNE/CEB nº 39/2004, a partir de 2021, a formação geral básica foi reduzida para uma carga horária máxima de 1.800 horas nos três anos do ensino médio. Além disso, as diretrizes abordam questões relacionadas à diplomação dos estudantes, condicionada à aprovação nas disciplinas da base comum e da área técnica nos cursos de formato integrado. Em alguns casos, para obter o registro nos órgãos de classe, os estudantes egressos são submetidos à avaliação e certificação por essas entidades. Também se destacam o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes e competências dos profissionais ligados à qualificação ou especialização profissional.

No que concerne à formação docente, estabelece-se que os professores desse segmento devem dominar os saberes pertencentes à área técnica e/ou tecnológica, além dos saberes pedagógicos que promovam a integração curricular. Os profissionais dos cursos técnicos podem ter nível médio, desde que possuam competência comprovada na respectiva área técnica. Para os cursos de graduação e pós-graduação, seguem-se as legislações específicas das instituições de ensino superior. Nesse contexto, é fundamental notar que a atuação docente não se resume apenas à boa qualidade da formação tecnológica, uma vez que o alunado da educação básica é constituído por jovens em desenvolvimento de caráter. Portanto, recomenda-se que os professores da área técnica aprimorem ou adquiram conhecimentos didático-pedagógicos, especialmente aqueles relacionados às competências socioemocionais e metodologias ativas.

Ao analisar os dois parágrafos anteriores, destaca-se o uso das expressões “reconhecimento de saberes e competências dos profissionais” e “dominar os saberes pertencentes à área técnica”. Essas expressões assemelham-se ao conceito de “notório saber”, um tema polêmico no campo educacional, especialmente após a promulgação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017. Devido às semelhanças nas políticas dos governos do presidente Michel Temer (2016-2018) e do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), infere-se que as diretrizes curriculares de 2021 alinham-se com a reforma proposta em 2017. Nesse sentido, uma das críticas à Lei nº 13.415/2017 e à BNCC é que a diretriz do “notório saber” pode limitar a educação profissional e a formação dos professores ao campo didático, valorizando formações rápidas em detrimento de formações consistentes, tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

Na próxima seção, será abordada a criação e o funcionamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional no estado do Ceará.

6 A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP)

A partir deste ponto, examina-se a trajetória institucional do ensino médio integrado à educação profissional no Ceará. Primeiramente, apresenta-se o modelo de gestão que inspirou a criação das EEEPs, buscando analisar se a intencionalidade utilizada pelo governo cearense se distancia ou se aproxima da ideia original concebida pelo Governo Federal. Consequentemente, são descritos o conjunto normativo do Ceará, a organização curricular e a carga horária que devem orientar essa política educacional.

Preliminarmente, verifica-se que a organização curricular do projeto EEEP é seguida universalmente por todas as unidades instaladas no estado do Ceará. Em contraste, o mesmo não ocorre em relação às demais escolas de ensino médio do estado, pois as disciplinas técnicas são aplicadas exclusivamente aos cursos técnicos. Contudo, observa-se que os mesmos cursos existentes em EEEPs distintas comumente possuem as mesmas disciplinas da área técnica e a mesma carga horária, incluindo a disciplina de estágio supervisionado.

Seguindo a política educacional do ensino médio integrado à educação profissional autorizada pelo Decreto nº 5.154/2004, as EEEPs começaram a ser instituídas no Ceará a partir de 2008. Criadas mediante a Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, essas instituições surgiram com o nome de Centro Educacional para a Juventude (CEJOVEM) (Brasil, 2004; Ceará, 2008). Além da legislação mencionada na seção anterior, as Escolas Profissionais do Ceará foram inspiradas nos Centros de Ensino em Tempo Integral, uma iniciativa do estado de Pernambuco.

De modo análogo ao estado vizinho, o governo do Ceará adotou como modelo de gestão para as EEEPs a TESE, sistematizada a partir da TEO. Composta por três módulos: modelo conceitual, macroplanejamento e operacionalização, a TESE é um manual que trata dos princípios e conceitos aplicados à escola pública de ensino médio, ao planejamento focado no plano de ação da instituição e à forma como o processo de aprendizagem deve ser realizado.

Conforme descrito no manual do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a TESE é apresentada como uma postura, um paradigma a seguir, no qual se orienta que os centros educacionais não devem ser cópias uns dos outros, mas sim respeitar suas peculiaridades. Sem contradita, essa característica é democraticamente constitucional. Contudo, alerta-se que a TEO, afirmada no manual como “arte de coordenar e integrar tecnologias”, influenciou a TESE com termos e práticas comumente ligadas ao segmento

empresarial. Em face disso, por ser um documento destinado ao segmento educacional, convém uma análise aprofundada dos sentidos para assegurar a condução correta do projeto de ensino médio integrado à educação profissional proposto pela EEEP.

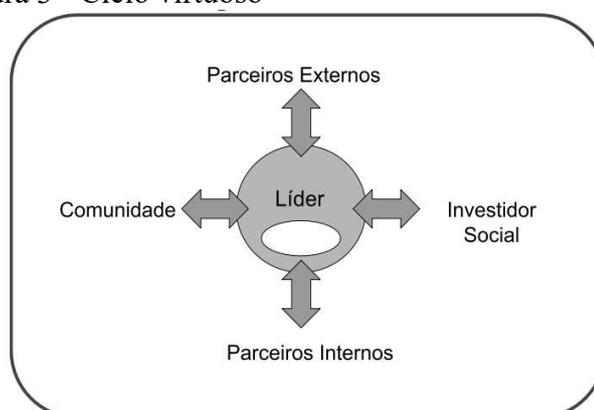
6.1 O modelo de gestão orientador da escola profissional

Por conseguinte, embora tenham sido incorporados valores educacionais à TESE, como os quatro pilares da educação de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, o documento contém termos tipicamente empresariais, tais como produtividade, liquidez, eficiência, eficácia e efetividade. Portanto, é necessário esclarecer os trechos que não dialogam com a área educacional, como “a educação de qualidade deve ser o negócio da escola”. Sem dúvida, é fundamental realizar “[...] uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados”, conforme proposto pela TESE. Portanto, é crucial afastar a ideia da “escola neoliberal” discutida por Laval (2004) em “A Escola não é uma Empresa”.

Em síntese, os princípios fundamentais contidos na TESE dizem respeito ao comportamento e às atitudes dos educadores que, estando a serviço da comunidade e dos investidores, devem primar por uma “educação de qualidade”, concebida como o “negócio da escola”. Além disso, os educadores devem se sentir realizados com o papel que desempenham e com os resultados a serem alcançados. Nesse contexto, tendo a comunicação como foco, busca-se o êxito dos “negócios” por meio do “ciclo virtuoso” e das relações de “comunicação, parceria e confiança” desenvolvidas pelos integrantes.

Na Figura 3, ilustra-se o ciclo virtuoso.

Figura 3 - Ciclo virtuoso



Fonte: Adaptado de TESE - ICE (2008).

No “ciclo virtuoso”, o gestor escolar, como líder do grupo, interage com parceiros internos e externos, a comunidade escolar e os investidores sociais. Nessa conjuntura, o gestor, professores e funcionários devem agregar “riquezas morais” e “riquezas materiais” à escola. Dessa forma, a clientela (comunidade escolar) e os investidores (poder público e iniciativa privada) continuarão a usufruir da educação ofertada.

Na “comunicação, parceria e confiança”, o gestor deve zelar pela sinergia da equipe utilizando três instrumentos principais: i) “pedagogia da presença”, que envolve dedicar tempo, presença, experiência e exemplo aos professores, funcionários e educandos; ii) “educação pelo trabalho”, que é exercida pela formação continuada da equipe, compartilhando conhecimentos e inspirando respeito, confiança e parceria; e iii) “delegação planejada”, onde, atento às habilidades dos educandos, professores e demais parceiros internos, o gestor lhes delega atribuições, ajudando-os a desenvolver suas potencialidades pessoais e profissionais, inclusive possibilitando que se tornem líderes.

Em primeira instância, a “descentralização” surge como uma forte característica conceitual que exige, para seu êxito, a “disciplina”, o “respeito” mútuo e a relação de “confiança” entre as partes: gestor, professores, funcionários e alunos. Nesse contexto, para efetivar a “delegação planejada”, permeada por poderes e responsabilidades, o gestor vai repassando gradativamente as missões aos seus liderados, iniciando pelas tarefas mais simples e avançando para as mais complexas. Observe-se a Figura 4 com o Ciclo PDCA⁴.

Figura 4 - Ciclo PDCA



Fonte: Adaptado de TESE - ICE (2008).

⁴ Segundo o (ICE, 2008), o Ciclo PDCA consiste num método de gestão que visa controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades da organização. No caso das instituições de ensino, o ciclo deve ser usado para aprimorar a práxis docente e a política educacional desenvolvida.

Em decorrência dessa prática, o planejamento se impõe como uma ferramenta mediadora dessa política, numa perspectiva sistêmica em que os resultados pretendidos são delineados em seus respectivos níveis. Como instrumento dessa tarefa, a TESE incorpora o “Ciclo PDCA”, desenvolvido por Walter Shewhart em 1930, nos Estados Unidos. Representando o plano estratégico sustentado por uma filosofia de gestão humanística, o Ciclo PDCA estrutura o Plano de Ação da respectiva EEEP em quatro etapas: Plan (Planejar), Do (Executar), Check (Verificar, Avaliar) e Act (Agir).

Ao analisar a Figura 4, percebe-se que o Ciclo PDCA imprime à gestão escolar da EEEP uma dinâmica ininterrupta de aprimoramento. Ressalte-se que essa prática contempla a premissa da melhoria da qualidade pedagógica e da efetividade social, conforme previsto nas diretrizes nacionais de 2012 e 2021. No término do primeiro módulo, a TESE diverge da proposta do trabalho como princípio educativo ao atribuir o “crescimento” das instituições à relação investimentos x resultados. No entanto, acerta ao afirmar que os Centros de Ensino em Tempo Integral passam a ter êxito quando oferecem à comunidade jovens com valores éticos, solidários como cidadãos e competentes como profissionais.

Ademais, ao abordar o “código de ética”, o documento orienta que sejam estabelecidas normas de conduta envolvendo quatro atores principais da escola: i) educandos - protagonistas do seu crescimento pessoal; ii) educadores (professores e pessoal de apoio) - também protagonistas em seu aperfeiçoamento pessoal e tecnológico; iii) gestor - líder que cria novos líderes; iv) pais e responsáveis - educadores familiares chamados à corresponsabilidade na formação de seus filhos; e v) comunidade e parceiros - representada pelos funcionários, órgãos públicos e empresas privadas.

Na sequência, surgem os módulos do “macroplanejamento” e da “operacionalização”, que trazem os instrumentais que guiarão os procedimentos formais e atitudinais do gestor, coordenadores, professores e estudantes. Frente a isso, seguindo os moldes dos Centros de Ensino em Tempo Integral de Pernambuco, as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará passaram a utilizar alguns instrumentais como: Plano de Ação, Programa de Ação, Regimento Escolar, Plano de Curso, Proposta Pedagógica e Guia de Aprendizagem.

Dentre estas peças, o Plano de Curso, o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica estão previstos na Resolução no 413/2006 do Conselho de Educação do Ceará. Embora estes três documentos devam estar articulados com a proposta do ensino médio integrado à educação profissional e entre si, cada um preserva sua função específica. Enquanto o Plano de Curso abrange a organização curricular da Base Comum (currículo propedêutico) e dos cursos técnicos contidos no Cadastro Nacional dos Cursos Técnicos, o Regimento Interno diz

respeito às normas escolares, e a Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico, previsto também na LDB 9394/96, define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

De modo complementar, o Plano de Ação representa um acessório ligado ao planejamento estratégico, comumente adotado pelas empresas. Por isso, é indispensável que, no estabelecimento dos “valores”, da “visão de futuro” e da “missão”, nele previstos, sejam respeitados os devidos preceitos do ensino médio como uma etapa para construção da cidadania dos adolescentes. Assim, aos “valores” soma-se a consciência ética, para que a “visão de futuro” seja o momento de pensar no “dever-ser” e na “missão” da omnilateralidade.

Ainda no Plano de Ação, estão presentes as premissas que servem de pontos de partida para atingir os resultados nele pretendidos. No caso da EEEP ou da escola de ensino médio, de modo geral, semelhante aos aspectos do parágrafo anterior, as premissas devem destinar-se ao âmbito educacional. No Quadro 7, a seguir, estão dispostas as premissas transcritas da TESE.

Quadro 7 - Premissas do Plano de Ação adotado pelas EEEPs

Premissa	Definição
Protagonismo Juvenil	O jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida.
Formação Continuada	O educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento.
Atitude Empresarial	A EEEP voltada para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.
Corresponsabilidade	Os parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio.
Replicabilidade	Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual.

Fonte: Adaptado de TESE - ICE (2008).

Ao analisar as definições das premissas, percebe-se a distribuição das atribuições entre os distintos agentes educacionais que compõem ou se relacionam no âmbito escolar. No “protagonismo juvenil”, cabe ao estudante desenvolver habilidades que lhe permitirão se posicionar como cidadão na sociedade que o acolhe. Na “formação continuada”, o educador

(professor, gestor ou coordenador) deve buscar seu autodesenvolvimento para aprimorar o que ensinar e como ensinar. Na “atitude empresarial”, o gestor interage diretamente com os alunos, promovendo uma convivência educativa. Na “corresponsabilidade”, a comunidade escolar, os parceiros externos e os órgãos públicos devem somar esforços para promover um ensino público de qualidade. Na “replicabilidade”, busca-se a validação da experiência, que, se for exitosa, deve atuar como uma força multiplicadora.

Por fim, na conclusão da TESE, surgem o “Programa de Ação” e o “Guia de Aprendizagem”, que correspondem respectivamente ao compromisso individual dos educadores internos e à forma como as aulas serão conduzidas. O primeiro refere-se ao “produto” educacional a ser entregue e desenvolvido pelos membros da gestão e pelos docentes em suas disciplinas. O “Guia de Aprendizagem” diz respeito diretamente à condução das disciplinas pelos professores, desdobrando-se em objetivos, metodologia de ensino, recursos materiais e intelectuais, avaliação da aprendizagem e cronograma das aulas, consumando-se numa espécie de ementa.

6.2 O conjunto normativo da escola profissional no Ceará

Em âmbito estadual, em 2006, seguindo os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394/1996 e o Decreto n.º 5.154/2004, o Conselho de Educação do Ceará (CEC) publicou a Resolução n.º 413/2006, regulamentando a educação profissional técnica de nível médio no Sistema de Ensino do Estado do Ceará (Brasil, 1996; 2004). Adotando os mesmos critérios dos instrumentos federais, a resolução do CEC aborda a educação profissional de ensino médio nos seguintes desdobramentos: qualificação, habilitação e especialização. Similarmente, desdobra a “habilitação profissional” do ensino médio nas formas integrada, concomitante e subsequente.

Objetivamente, a Resolução n.º 413/2006 trata dos procedimentos a serem adotados pelas instituições de ensino para pleitear o credenciamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Além dos documentos referentes à constituição jurídica da entidade educacional, a resolução homologa os cargos de gestor e secretário escolar e descreve os instrumentos pedagógicos que servirão de alicerce ao funcionamento da unidade de ensino. Entre esses instrumentos, incluem-se o Projeto Pedagógico Institucional ou Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar ou Regimento Interno, e o Plano de Curso com a respectiva organização curricular, incluindo o estágio profissional supervisionado.

Além dessa resolução, no Ceará, a Lei Estadual n.º 14.173/2008 criou as EEEPs, unidades de ensino médio integrado à educação profissional, reforçando o discurso da articulação entre escola e trabalho com perspectiva na educação integral em tempo integral. A lei estabelece as normas para a contratação do corpo docente, que deve seguir a proposta de integração curricular, com carga horária de 40 horas semanais para os docentes da Base Comum. Sobre o gestor escolar, a lei determina que este será indicado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), passando por seleção pública específica, não seguindo, portanto, o processo eleitoral previsto na Lei Estadual n.º 13.513/2004.

De modo pontual, a Lei n.º 14.173/2008 estabelece o provimento do cargo de Coordenador Escolar, que também deve seguir a proposta da educação integral. Por último, institui a “Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE)” para cargos de Direção e Assessoramento Superior. Posteriormente, as siglas e níveis de gratificação do diretor, do coordenador e do secretário escolar foram modificadas pelos Decretos Estaduais n.º 29.705/2009, n.º 30.802/2010 e n.º 30.865/2012. Este último decreto autorizou a participação dos professores efetivos (concursados), em estágio probatório ou não, e dos professores contratados por tempo determinado (temporários ou não concursados) no processo seletivo das EEEPs, atendendo a uma reivindicação de isonomia pleiteada pelos professores desde a criação das escolas.

Acompanhando a tendência normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, naquele mesmo ano, o Governo do Estado do Ceará sancionou a Lei Estadual n.º 17.588, que dispõe sobre a política de Educação Profissional articulada ao ensino médio na rede pública de ensino. Grande parte da lei estadual está em consonância com a resolução federal, destacando nos objetivos específicos a relevância dos “valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes” e a articulação com as “dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia à educação profissional” (Ceará, 2021).

Particularmente, sobre as EEEPs, o artigo 4º da Lei n.º 17.588/2021 estabelece:

Art. 4.º As Escolas Estaduais de Educação Profissional deverão desenvolver proposta pedagógica que atenda às seguintes diretrizes:
I – formação integral, para além da formação técnica, com vistas a instruir e a habilitar o aluno a inserir-se no contexto social e a transformar seu meio, sendo autor e protagonista de transformação social;
II – ensino de qualidade visando a uma formação holística, de natureza continuada, em que o estudante seja capaz de desenvolver um projeto de vida inovador e em constante transformação;

- III – estímulo à formação de estudantes autônomos na construção do seu projeto de vida, capazes de fazer as reflexões necessárias para o seu crescimento como seres humanos éticos, profissionais, antenados com a realidade em que vivem;
- IV – preparação para a inserção no mundo do trabalho e, para além disso, a continuidade dos estudos de forma verticalizada, seja dentro da mesma área de estudos ou de outras;
- V – articulação permanente com o setor produtivo e de serviços, visando manter-se conectado com as constantes atualizações das demandas inerentes ao mundo do trabalho (Ceará, 2021).

Ao analisar os incisos deste artigo, comprova-se a intencionalidade da formação integral ou holística na criação das EEEPs. Ressalta-se que, na expressão “mundo do trabalho”, deve-se abraçar a ideia de estudantes autônomos, protagonistas em seus contextos sociais. Complementarmente, é indispensável que haja, de fato, a articulação do ensino médio com a educação profissional, sem restringir o aluno egresso ao setor produtivo ou de serviços. Nesse sentido, a formação continuada deve ocorrer de modo verticalizado, possibilitando que os estudantes busquem aprimorar-se autonomamente, ajustando-se às novas tecnologias e demandas do mundo do trabalho contemporâneo.

Para integrar o corpo discente das EEEPs, os estudantes oriundos do 9º ano do Ensino Fundamental passam por um processo seletivo que considera as médias do 6º ao 9º ano ou EJA anos finais, conforme apresentado no Histórico Escolar fornecido pela escola de origem. Este procedimento segue as orientações da portaria de matrícula publicada anualmente pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Com base nesse documento, cada Escola Profissional divulga sua respectiva portaria de matrícula, indicando os cursos técnicos e as regras para o preenchimento das vagas.

As EEEPs oferecem anualmente três ou quatro cursos técnicos, conforme sua infraestrutura. Para cada turma da 1ª série do ensino médio, são distribuídas 36 vagas (80%) para as escolas públicas e nove vagas (20%) para as escolas privadas. Em consonância com a Lei n.º 13.845/19, 30% das vagas de cada categoria são reservadas aos jovens residentes nos dois bairros mais próximos à escola. Em algumas localidades, devido ao excesso de candidatos, muitos jovens permanecem na lista de espera aguardando a abertura de vagas. Além da cota por bairro, 5% das vagas de cada curso são reservadas para alunos com deficiência (PCD).

No que tange aos dispositivos legais pertinentes às EEEPs, incluem-se as orientações para a disciplina de estágio profissional supervisionado, que ocorre no segundo semestre do último ano. A Lei n.º 11.788/2008 e os Decretos Estaduais n.º 30.933/2012 e n.º 32.075/2016 regem a carga horária semanal e total do curso, a idade mínima que habilita o

estudante ao estágio, a apólice de seguro de vida, a criação da bolsa-estágio e disposições gerais.

De modo resumido, a carga horária diária de estágio é de quatro horas, pois no segundo semestre o aluno permanece em um turno na escola, frequentando as disciplinas da Base Comum. Nos dias sem atividades letivas, os educandos podem estagiar por até seis horas diárias. A carga horária semanal e total depende dos cursos técnicos. Excepcionalmente, enquanto a maioria dos cursos possui carga horária semanal máxima de 30 horas, o curso Técnico em Enfermagem autoriza apenas 20 horas semanais.

Para serem direcionados às empresas concedentes de estágio, além do seguro contra acidentes pessoais, os alunos recebem auxílio financeiro (bolsa-estágio) e auxílio transporte custeados pelo Governo do Estado do Ceará, via SEDUC-CE. A captação de estágios é realizada pelos professores da Área Técnica pertencentes ao quadro docente da escola, sob a responsabilidade do Coordenador de Estágio. No turno em que o estudante estagia, ele deve ser visitado periodicamente pelo professor orientador da Área Técnica designado pela escola.

A contratação do coordenador técnico e professor orientador dos cursos técnicos está sob a responsabilidade do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec), uma instituição de sociedade civil de direito privado, autorizada pelo Decreto Estadual n.º 25.927, de 29 de junho de 2000. Dessa forma, o processo seletivo e a contratação dos professores da Área Técnica são realizados pelo Centec, seguindo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei n.º 5.452/1943. Em resumo, o quadro docente das EEEPs é composto por professores da Base Comum, temporários ou efetivos (estatutários), contratados pela Seduc, e professores da Área Técnica contratados pelo Centec.

6.3 A intencionalidade da educação profissional nas EEEPs

Segundo a SEDUC-CE, as primeiras EEEPs foram criadas em 2008, após análise do perfil socioeconômico dos municípios cearenses e do projeto do governo estadual. Na época, foram implantados quatro cursos: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. Após dez anos, em 2018, chegou-se a um total de 52 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, formando até 2017 um total de 76.000 jovens nas EEEPs. Desse montante, a SEDUC-CE informa que a grande maioria dos profissionais formados são Técnicos em Enfermagem, Informática e Redes de Computadores.

Nesse contexto, dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (2012) e respeitando as especificidades locais e regionais, o currículo das ETECs foi primeiramente integrado entre as disciplinas do ensino propedêutico e do ensino profissional. A partir de 2012, os técnicos da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), órgão da SEDUC-CE, iniciaram uma ampla revisão curricular dos cursos técnicos, buscando conciliar o perfil profissional de cada área técnica com o contexto sociocultural e econômico do Ceará.

A organização curricular dos cursos é composta por três partes: Formação Geral, Formação Profissional e Parte Diversificada. A parte da formação profissional, que contém as disciplinas técnicas, incluindo o estágio profissional supervisionado, é o que diferencia cada curso. Na distribuição da carga horária, a Formação Geral e a Parte Diversificada são ministradas aos alunos de todos os cursos. No Quadro 8, apresentam-se as áreas de aprendizagem da organização curricular com as respectivas cargas horárias.

Quadro 8 - Carga horária da organização curricular das ETECs

Área de Aprendizagem	Descrição	Carga horária
Formação Geral	Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química.	2.620
Formação Profissional	Disciplinas da Área Técnica - Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) - (MEC).	1.100 (mínimo) 1.800 (máximo)
Parte Diversificada	Projeto de Vida; Formação para a Cidadania; Mundo do Trabalho; Oficina de Redação; e Empreendedorismo.	980 (mínimo) 1.680 (máximo)
Total		5.400

Fonte: Elaboração própria a partir de Seduc (2022).

Consoante a proximidade entre as disciplinas da Base Comum e a formação profissional, estas podem ter uma carga horária maior. Por exemplo, a Matemática dialoga estreitamente com o curso de Informática, enquanto a Biologia se articula com Enfermagem.

A carga horária da formação profissional ou área técnica segue o critério estabelecido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), que determina uma faixa mínima entre 800 e 1.200 horas. Após analisar as organizações curriculares dos 52 cursos oferecidos pelas ETECs, versão 2022, verificou-se que, na formação profissional, a carga horária mínima é de

1.100 horas e a máxima de 1.800 horas. Em conformidade com a Resolução n.º 413/2006 do Conselho de Educação do Ceará, a disciplina de estágio profissional supervisionado deve compor pelo menos 50% da carga horária mínima para os cursos da área da saúde e 25% para os demais eixos.

Complementando as 5.400 horas dos cursos técnicos das EEEPs, os componentes curriculares da “Parte Diversificada” incluem enfaticamente os temas transversais previstos na LDB 9394/96. Além de se interligar com as outras duas partes, esta primeira visa desenvolver o protagonismo juvenil cooperativo e solidário. Sob as orientações da rede de ensino implementadas pelas escolas, as disciplinas da Parte Diversificada devem estar em consonância com as características regionais, culturais, sociais e econômicas da comunidade escolar.

Em primeiro lugar, destaca-se a “Formação para a Cidadania”, que possui relevância na articulação entre alunos, professores e família. Essa unidade curricular é vinculada ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), uma ideia trazida de Portugal em 2008 e implementada na rede pública de ensino estadual do Ceará. Em suma, além de uma hora/aula semanal, um professor é designado para acompanhar a turma durante os três anos do ensino médio, atuando como apoio da gestão escolar na condução da turma. Além dessa função, o Professor Diretor de Turma (PDT) leciona suas aulas nas demais turmas, em sua respectiva disciplina da Base Comum. Ademais, o PDT preside as reuniões de conselho de classe de avaliação didático-pedagógicas, compostas pelos líderes de turma, corpo docente, núcleo gestor e um representante de pais.

Antes de detalhar o funcionamento da Parte Diversificada, convém mostrar suas características, descritas no Quadro 9.

Quadro 9 - Parte Diversificada na Organização Curricular das EEEPs

(Continua)

Unidade curricular	Características
Projeto de Vida	Visa ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional.
Mundo do Trabalho	Propõe a discussão de uma reflexão crítica, associando conteúdos com situações reais para construir com os estudantes um Plano de Carreira.
Empreendedorismo	Possibilita que os educandos desenvolvam suas competências empreendedoras para planejamento e criação de negócios sustentáveis oportunizados no mercado.

Fonte: Adaptado de Seduc (2022).

Quadro 9 - Parte Diversificada na Organização Curricular das EEEPs

(Conclusão)

Unidade curricular	Características
Formação para a Cidadania	Busca estimular os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, permitindo-lhes trabalhar suas vivências no plano pessoal e coletivo.
Horário de Estudo	Constitui-se de grupos de estudos mediados pelo professor, que intervém minimamente, permitindo que os alunos usem a autonomia para êxito nos estudos.
Projetos Interdisciplinares	Destina-se ao desenvolvimento dos projetos que dialogam com várias disciplinas ou reforço escolar, recuperação bimestral e recomposição de saberes não consolidados.

Fonte: Adaptado de Seduc (2022).

As demais disciplinas também são ministradas por professores da Base Comum, que passam por formação junto à SEDUC-CE em parceria com entidades externas. O material didático de algumas disciplinas é elaborado pelo Instituto Aliança, Instituto Ayrton Senna e Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). Ao analisar os planos de aula, constata-se que as disciplinas “Projeto de Vida” e “Formação para a Cidadania” possuem um caráter mais humanista, abordando temáticas relacionadas à saúde emocional, intelectual, coletiva e às competências socioemocionais.

Os componentes curriculares “Mundo do Trabalho” e “Empreendedorismo”, por sua vez, se aproximam mais das questões relacionadas ao perfil profissional. O objetivo do “Mundo do Trabalho” é preparar os jovens para ingressar no campo profissional, iniciando pelo estágio. No “Empreendedorismo”, uma parceria entre a SEDUC-CE e o Sebrae visa desenvolver o espírito empreendedor dos jovens, auxiliando-os no fortalecimento de seus planos de carreira.

Finalmente, as disciplinas “Horário de Estudo” e “Projetos Interdisciplinares” têm um foco pedagógico, principalmente no apoio à recomposição dos saberes não consolidados.

7 AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DA CREDE 1

Esta seção visa cumprir o terceiro objetivo específico desta dissertação: avaliar o atual funcionamento das escolas profissionais da CREDE 1 e as percepções de seus alunos, professores e gestores sobre essa política educacional. Inicialmente, apresentam-se os desdobramentos da avaliação, visando fornecer ao leitor um panorama do espectro territorial e econômico da região. Em seguida, descrevem-se de forma panorâmica as 11 EEEPs da CREDE 1 e seus respectivos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Por fim, apresentam-se os resultados e análises da pesquisa de campo, cujos dados foram coletados por meio de questionários com perguntas fechadas e entrevistas com perguntas abertas.

Para alcançar esse objetivo, optou-se por aplicar uma avaliação por triangulação de métodos (Minayo, 2005), distanciando-se, assim, das abordagens tradicionais positivistas e clássicas. Nesse percurso dialético, buscou-se dialogar com os aspectos objetivos e subjetivos para captar os indícios das mudanças na trajetória da política educacional e dos atores envolvidos no processo. Segundo Minayo (2005), a “triangulação” é um conceito oriundo do interacionismo simbólico desenvolvido por Denzin (1973), que envolve a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista ou técnicas de coleta de dados, permeados pela interação crítica intersubjetiva e comparativa.

Assim, nesta análise, incluem-se os atores da política educacional das EEEPs como sujeitos desta avaliação, que contribuirão objetivamente por meio dos questionários (Apêndices A, B, C) e das entrevistas (Apêndices D, E). Conforme Samaja (1992), citado por Minayo (2005), ao abordar a metodologia dialética do trabalho interdisciplinar, o processo de investigação científica utiliza sempre conceitos e noções de várias áreas do conhecimento, contribuindo para a superação das dicotomias entre o quantitativo e o qualitativo, entre o enfoque disciplinar e o interdisciplinar. Seguindo essa linha de raciocínio, os dados coletados dos questionários, de natureza predominantemente quantitativa, serão complementados pelas falas obtidas nas entrevistas.

De acordo com a metodologia proposta, os dados coletados nos questionários alimentaram as tabelas e gráficos, sem métodos estatísticos complexos, e as falas obtidas nas entrevistas passaram por uma “análise de conteúdo” (Minayo, 2010), que se desdobra em “pré-análise”, “exploração do material, categorização ou codificação” e “tratamento dos resultados, inferências e interpretação”. Na triangulação, as informações são analisadas a partir dos pontos de vista dos alunos, professores e membros do núcleo gestor, podendo apresentar concordância ou discordância entre si e com o arcabouço teórico.

7.1 O espectro territorial, econômico e escolar da regional

Adotando a descentralização como modelo de gestão, a SEDUC-CE instituiu as Superintendências Regionais. Em Fortaleza, o funcionamento das escolas da rede pública estadual está sob a responsabilidade das Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Nos demais municípios, 20 CREDEs auxiliam na gestão das escolas.

A CREDE 1, regional foco desta pesquisa, está sediada em Maracanaú, município da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), abrangendo oito municípios: Aquiraz, Eusébio, Caucaia, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba. O processo de conurbação entre essas cidades deu origem à RMF, que se caracteriza pela necessidade de compartilhamento de sistemas de transporte, comunicação, pavimentação e outros serviços interligados aos limites municipais, visando um desenvolvimento mais integrado (IPECE, 2018).

Em 2024, a RMF é composta por 19 municípios: Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiúba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Paracuru, Paraipaba, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante, São Luís do Curu e Trairi. Na Figura 5, apresenta-se o mapa geográfico da RMF.

Figura 5 - Mapa Geográfico da Região Metropolitana de Fortaleza



Fonte: IPECE (2018).

Com uma área aproximada de 7.440,7 km², a RMF é caracterizada por diversas geoambientais predominantes, incluindo domínios naturais da planície litorânea, tabuleiros costeiros, serras úmidas e sertões. Em 2020, essa região abrigava 44,4% da população do Ceará, totalizando 3.903.945 habitantes. Dentre esses, a capital Fortaleza concentrava 27,62% da população, com 2.428.678 habitantes.

Em 2020, a RMF representava 61,77% do Produto Interno Bruto (PIB) do Ceará, resultando em um PIB per capita de R\$ 24.918, um valor 1,97 vezes superior ao PIB per capita do Interior do estado, que era de R\$ 12.638. No entanto, ao analisar o Valor Adicionado Bruto (VAB) ao PIB, observam-se disparidades entre a RMF e o Interior. Por exemplo, quando o VAB do setor agropecuário totalizava R\$ 9,5 bilhões, 89,7% desse montante eram provenientes do Interior, enquanto apenas 10,3% eram produzidos na Região Metropolitana de Fortaleza (IBGE, 2023).

Em contraste, devido ao significativo desenvolvimento industrial da região, exemplificado pelo Complexo Industrial do Porto do Pecém, a RMF produziu 73,1% do Valor Adicionado Bruto (VAB) industrial do Ceará em 2020, totalizando R\$ 18.364.293 dos R\$ 25.084.342 gerados no estado. De modo semelhante, a participação da RMF no VAB dos serviços privados cearenses alcançou 68,7% naquele ano, representando um valor aproximadamente 2,2 vezes superior ao do interior do estado (IBGE, 2023).

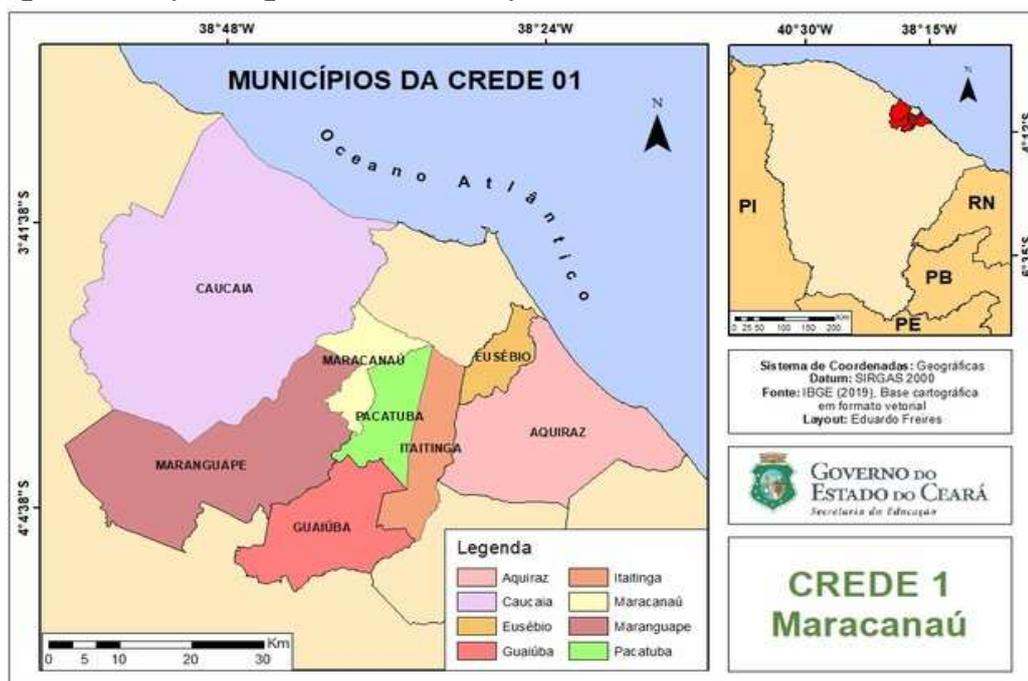
Curiosamente, ao comparar o VAB da Administração Pública, que inclui setores como administração, defesa, educação, saúde pública e seguridade social, o interior do estado apresentou um VAB 1,29 vezes maior que o da RMF no mesmo período. Para um total de R\$ 36.177,26 no VAB da Administração Pública, o interior contribuiu com R\$ 20.402,18 (56,39%), enquanto a RMF adicionou R\$ 15.775,258 (43,61%). Segundo o IBGE (2023), até 2020, a participação do interior do estado no setor da Administração Pública vinha apresentando estabilidade.

Considerando esses dados, infere-se que, nos municípios atendidos pelas escolas estaduais da CREDE 1, o setor industrial é predominante, seguido pela Administração Pública, incluindo a educação, e pelo setor de serviços. Deve-se observar que uma parcela significativa dos trabalhadores e servidores desses setores frequentaram ou frequentam as escolas estaduais da rede pública geridas por essa regional. Além disso, é importante notar que os jovens que ocupam postos de trabalho nas indústrias, órgãos públicos ou empresas de serviços nem sempre estudaram exclusivamente nas escolas profissionais sob a jurisdição da CREDE 1.

Portanto, devido à historicidade do ensino médio brasileiro, nas páginas seguintes serão descritas as quantidades e diferentes modalidades de escolas públicas de ensino médio existentes nos municípios da regional até dezembro de 2023.

Na Figura 6, pode-se observar o mapa geográfico com os municípios da CREDE 1.

Figura 6 - Mapa Geográfico dos Municípios da CREDE 1



Fonte: Freires (2019).

Visivelmente, pelo mapa, infere-se que o município de Caucaia ocupa a maior área territorial, com 1.227,24 km², seguido por Maranguape, com 583,51 km², e Aquiraz, com 480,24 km². No entanto, ao analisar a densidade demográfica, conclui-se que Maracanaú assume a dianteira como o município mais populoso da região, com uma média de 2.231,91 habitantes/km², seguido por Eusébio, com 941,03 habitantes/km², e Pacatuba, com 611,88 habitantes/km².

Além dessa característica, Maracanaú se destaca como um polo industrial da Região Metropolitana de Fortaleza. Em 2021, seu PIB per capita foi de R\$ 53.410,24, posicionando-se em terceiro lugar entre os 184 municípios do Ceará e na 823ª posição no Brasil.

Para essa região, a CREDE 1 dispõe de 69 escolas públicas de ensino médio e um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Em 2023, o total de matrículas alcançou 47.410, sendo 5.392 no CEJA, 2.531 na escola prisional e 39.487 nas demais escolas. Dentre estas, 15.885 alunos, representando 40,23%, estavam matriculados em Caucaia e 10.408

alunos, 26,36%, em Maracanaú. Notadamente, esses dois municípios juntos atenderam mais de 60% dos alunos matriculados na região, ressaltando a demanda por políticas públicas educacionais que atendam adequadamente a população local.

Assim como a diversidade de seu público estudantil, as escolas estaduais da CREDE 1 apresentam-se também em diversas modalidades. Em decorrência da historicidade da educação brasileira e suas variadas políticas de governo, a rede é composta por um misto de modalidades. Na Tabela 1, a seguir, é apresentada a quantidade de escolas de ensino médio instaladas nos municípios da CREDE 1.

Tabela 1 - Escolas do ensino médio por município da CREDE 1

Município	Regular	EEMTI	EEEP	Indígena	Total
Aquiraz	02	05	01	00	08
Caucaia	05	10	02	04	21
Eusébio	02	01	01	00	04
Guaiúba	00	01	01	00	02
Itaitinga	01	03	01	00	05
Maracanaú	06	07	02	01	16
Maranguape	01	05	01	00	07
Pacatuba	01	02	02	01	06
Total	18	34	11	06	69

Fonte: Adaptado de Sige/Seduc (2023).

Resumidamente, as modalidades representadas na Tabela 1 são: i) Escolas Regulares - Funcionam em tempo parcial, com 30 horas/aula semanais por turno diurno (manhã ou tarde) e 25 horas/aula no turno noturno; ii) EEMTI - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que operam com 45 horas/aula por semana, seguindo o currículo do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017); iii) EEEP - Escolas Estaduais de Educação Profissional: Funcionam com 45 horas/aula semanais, distribuídas em 9 tempos (Brasil, 2008); e iv) EI - Escolas Indígenas: Funcionam em horários semelhantes às escolas regulares, porém seguem um currículo com forte ênfase indígena (Seduc, 2023).

É importante observar que a escola regular de Itaitinga consiste em uma Escola para Pessoas Privadas de Liberdade, portanto, não participa da oferta regular de vagas no

ensino médio desta regional. Quanto às Escolas Indígenas, por questões de preservação cultural, nem todas matriculam jovens de outras etnias em suas dependências, o que é compreensível. No território da CREDE 1, existem 14 Escolas Indígenas no total, mas apenas 6 delas oferecem ensino médio. A maioria dessas escolas abrange turmas, com suas respectivas segmentações, desde o Ensino Infantil até o EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Em seguida, dando continuidade à proposta desta seção, serão apresentadas as características das 11 escolas profissionais instaladas nos 8 municípios da CREDE 1.

Ao analisar preliminarmente as Escolas Estaduais de Educação Profissional da CREDE 1, constatou-se que 8 delas funcionam em complexos prediais padrão do MEC e três em prédios adaptados. Comparando-se os dois tipos de construção, observa-se uma desvantagem na composição predial das três escolas adaptadas, pois, apesar de estarem situadas em centros urbanos, devido ao menor espaço disponível, possuem um menor número de salas de aula e oferecem apenas nove turmas, deixando de atender juntas a 135 alunos novatos por ano. A Figura 7 apresenta a maquete de uma escola técnica modelo do MEC.

Figura 7 - Maquete da Escola Profissional padrão MEC



Fonte: MEC (2024).

Conforme mencionado em seções anteriores, as EEEPs instaladas nesse modelo predial desfrutam de uma infraestrutura superior, que engloba desde a disposição e

climatização das salas de aula até a distribuição territorial dos laboratórios de ciências e dos cursos técnicos, além de auditório, biblioteca, refeitório e quadra poliesportiva. Entretanto, apesar da qualidade da infraestrutura e da localização dessas escolas, algumas encontram-se em bairros isolados, não servidos pelas linhas de ônibus locais. Como resultado, além dos alunos da sede, há outros que residem em distritos distantes da sede dos municípios e, portanto, necessitam utilizar o transporte coletivo disponibilizado pelas prefeituras locais em parceria com o governo estadual/Seduc.

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos alunos e alunas por sexo matriculados nas turmas de 3ª série do Ensino Médio, em 2023.

Tabela 2 - Cursos técnicos das EEEPs - CREDE 1 versus gênero estudantil

(Continua)

ESCOLA	CURSO	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
A (Aquiraz)	Técnico em Edificações	28	13	41
	Técnico em Eletrotécnica	10	30	40
	Técnico em Guia em Turismo	33	6	39
	Técnico em Multimídia	22	21	43
B (Caucaia1)	Técnico em Administração	34	9	43
	Técnico em Edificações	23	13	36
	Técnico em Eletromecânica	23	13	36
	Técnico em Logística	31	10	41
C (Caucaia2)	Técnico em Enfermagem	35	7	42
	Técnico em Hospedagem	26	14	40
	Técnico em Secretariado	19	21	40
D (Eusébio)	Técnico em Biotecnologia	32	12	44
	Técnico em Eletromecânica	6	29	35
	Técnico em Logística	30	15	45
	Técnico em Química	31	13	44

Fonte: Adaptado de Sige/Seduc (2023).

Tabela 2 - Cursos técnicos das ETEPs - CREDE 1 versus gênero estudantil

(Continua)

ESCOLA	CURSO	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
E (Guaiúba)	Técnico em Administração	29	9	38
	Técnico em Agropecuária	10	20	30
	Técnico em Informática	13	22	35
	Técnico em Química	22	7	29
F (Itaitinga)	Técnico em Administração	34	7	41
	Técnico em Logística	26	12	38
	Técnico em Manutenção Automotiva	20	18	38
	Técnico em Redes de Computadores	14	25	39
G (Maracanaú1)	Técnico em Administração	27	14	41
	Técnico em Contabilidade	28	11	39
	Técnico em Redes de Computadores	18	19	37
H (Maracanaú2)	Técnico em Química	14	25	39
	Técnico em Secretariado	38	4	42
	Técnico em Têxtil	11	26	37
	Técnico em Vestuário	40	3	43
I (Maranguape)	Técnico em Edificações	23	21	44
	Técnico em Enfermagem	39	8	47
	Técnico em Informática	22	25	47
	Técnico em Meio Ambiente	29	14	43
J (Pacatuba1)	Técnico em Enfermagem	36	6	42
	Técnico em Informática	14	24	38
	Técnico em Logística	21	20	41

Fonte: Adaptado de Sige/Seduc (2023).

Tabela 2 - Cursos técnicos das ETEPs - CREDE 1 versus gênero estudantil

(Conclusão)

ESCOLA	CURSO	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
K (Pacatuba2)	Técnico em Administração	36	8	44
	Técnico em Automação Industrial	11	28	39
	Técnico em Eletromecânica	8	33	41
	Técnico em Informática	22	21	43
TOTAIS		988	656	1.644

Fonte: Adaptado de Sige/Seduc (2023).

No ano de 2023, um total de 11 escolas compunham o cenário educacional, totalizando 5.242 alunos matriculados nas três séries do ensino médio integrado à educação profissional. Dentre esse contingente, focalizando o objeto de estudo deste trabalho, destacam-se os 1.644 jovens matriculados nas turmas da 3ª série, abrangendo a faixa etária de 16 a 20 anos. Esses alunos estão distribuídos em 41 turmas, inseridas em 21 cursos técnicos distintos, os quais se repetem em algumas das escolas. A partir do registro acadêmico, constata-se que 60% são do sexo feminino e 40% do sexo masculino.

Uma análise mais detalhada da tabela revela que em 11 turmas, a quantidade de mulheres supera a dos homens, com destaque para a turma do Curso Técnico em Vestuário na Escola H - Maracanaú, onde 93,02% dos estudantes são do sexo feminino. No entanto, caso haja preferência por cursos específicos, tal fenômeno poderia ser alvo de investigação adicional. Salientam-se ainda as turmas com predominância feminina nos cursos de Administração, Enfermagem e Secretariado. Em contrapartida, apenas em duas turmas a quantidade de homens excede a de mulheres, ambas no Curso Técnico em Eletromecânica, com 80,49% e 82,86% respectivamente. Além disso, em oito turmas, o número de alunos e alunas praticamente se equipara, representando 19,51% do total. Essas turmas abrangem os cursos de Secretariado, Logística, Multimídia, Manutenção Automotiva, Edificações, Redes de Computadores e Informática (duas turmas), sendo os dois primeiros pertencentes ao Eixo Gestão e Negócios e os dois últimos ao Eixo Informação e Comunicação.

Paralelamente, embora não seja o foco deste estudo, é crucial destacar que a diversidade humana abrange também questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero no contexto educacional. É importante ressaltar a existência do Decreto Federal nº 8.727/2016, que trata do uso do nome social e do reconhecimento da identidade de gênero de

pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal, e a Lei Estadual nº 17.480/2021, que estabelece a fixação de avisos contra a discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero em estabelecimentos públicos ou privados, incluindo as instituições de ensino.

Outro aspecto que merece atenção especial diz respeito aos aspectos étnico-raciais, uma vez que, como destacado na seção sobre a historicidade da estruturação do sistema educacional brasileiro, o racismo estrutural e a divisão de classes têm sido entrelaçados na história do país. Dessa forma, torna-se relevante o debate proposto por Djamilia Ribeiro em sua obra “O Pequeno Manual Antirracista” (Ribeiro, 2019), no qual ela argumenta que as discriminações raciais têm se perpetuado na sociedade brasileira, gerando desigualdades e disparidades sociais. Assim, esse debate demanda uma ação educacional integral que incorpore efetivamente a realidade étnico-racial em seu desenvolvimento.

Nesse contexto, a Tabela 3 apresenta as respostas de 1.613 alunos das turmas da 3ª série das 11 escolas profissionais durante a aplicação de uma avaliação em larga escala conduzida pela Seduc em colaboração com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), instituição da Universidade Federal de Juiz de Fora, em outubro de 2023

Tabela 3 - Autodeclaração étnico-racial - 3ª série (2023) - EEEPs - CREDE 1

(continua)

ESCOLA	AMARELO	BRANCO	INDÍGENA	PARDO	PRETO	NÃO RESPONDEU	TOTAL
A - Aquiraz	5	65	0	69	18	3	160
B – Caucaia1	4	43	5	86	15	2	155
C – Caucaia2	5	41	0	53	16	4	119
D - Eusébio	4	70	0	74	13	2	163
E - Guaiúba	3	41	0	66	13	3	126
F - Itaitinga	0	57	0	87	3	7	154
G – Maracanaú1	0	33	2	65	10	6	116
H – Maracanaú2	1	61	1	68	15	12	158
I - Maranguape	2	59	0	99	13	7	180

Fonte: Adaptado de Caed/Seduc (2023).

Tabela 3 - Autodeclaração étnico-racial - 3ª série (2023) - EEEPs - CREDE 1

(conclusão)

ESCOLA	AMARELO	BRANCO	INDÍGENA	PARDO	PRETO	NÃO RESPONDEU	TOTAL
J – Pacatuba 1	0	37	2	59	17	6	121
K – Pacatuba 2	6	65	10	60	14	6	161
TOTAIS	30	572	20	786	147	58	1613

Fonte: Adaptado de Caed/Seduc (2023).

De acordo com os dados apresentados, o total de alunos autodeclarados como “pardos” e “pretos” somam 933 jovens, representando 57,84% dos respondentes, superando a quantidade daqueles que se autodeclararam “brancos”, “indígenas” e os que “não responderam”. Por conseguinte, ao comparar essas duas categorias somadas de cada município com as respectivas quantidades de educandos “brancos” também de cada município, conclui-se que, nas 8 cidades da regional 1, prevalece a maioria de alunos “pardos” e “pretos”. Em alguns municípios, essa relação está acima do dobro, atingindo o máximo de 2,28 vezes e o mínimo de 1,2 vezes. Como não há ainda cota racial no processo seletivo das EEEPs, então isso significa que, na região, predomina a quantidade de jovens “pardos” e “pretos”, ou que essa modalidade não interessa àqueles que se autodeclararam brancos? Cabem estudos futuros.

Além disso, chama a atenção os 58 estudantes que não responderam, pois não se sabe o motivo: seria por que não deram tempo ou não concordam com os padrões étnico-raciais? Quanto àqueles que se autodeclararam indígenas, apenas 20 alunos marcaram essa categoria, num universo de 1613, representando apenas 1,2% do total. Sem dúvida, uma taxa percentual muito baixa, que pode trazer, de modo semelhante à situação anterior, porém mais crítica, questionamentos sobre a qualidade do ensino para estudantes indígenas nas séries iniciais da educação básica. Possivelmente, o desafio está em promover a conexão entre o ensino fundamental e o ensino médio no ensino-aprendizagem dos jovens indígenas.

Ressalte-se que, recentemente a Lei nº 12.711/2012, que trata do sistema de cotas no campo educacional, foi alterada, em 2023, pela Lei nº 14.723 que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Observando os editais dos processos seletivos das EEEPs até

2023, constatou-se que as cotas para estudantes das escolas públicas e PCD já vêm sendo colocadas em prática desde o ano letivo de 2021.

Mediante essas explicações, conclui-se que há uma necessidade premente de fortalecer as políticas públicas com ações afirmativas em todas as esferas governamentais. Inclusive, em novembro de 2023, o Ministério da Igualdade Racial criou o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA) destinado às pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres. O PFAA pretende criar políticas públicas e ajustar outras existentes no âmbito da administração pública federal. Dessa forma, referindo aos governos municipais e estaduais, essa premissa constitucional deve ser replicada enfaticamente.

7.2 Resultados e análise quantitativa das percepções sobre o projeto EEEP

A primeira fase da pesquisa de campo se iniciou com o questionário contendo perguntas fechadas, cuja aplicação foi viabilizada a partir de janeiro de 2024, pois muitos alunos da 3ª série encontravam-se na conclusão do estágio profissional supervisionado. Frente a isso, em fevereiro, iniciou-se o processo de coleta. As perguntas foram agrupadas em um único arquivo e, posteriormente, disponibilizadas aos diretores e coordenadores escolares das 11 EEEPs da CREDE 1, para serem compartilhadas com seus alunos e professores.

De imediato, ao acessar o questionário, os pesquisados tinham de indicar a categoria à qual pertenciam: i) Estudante da 3ª série - concluinte 2023; ii) Professor/a da Base Comum ou Área Técnica; e iii) Membro do Núcleo Gestor: Diretor/a ou Coordenador/a Escolar, e, assim, responder somente às perguntas que lhes diziam respeito. Observando previamente que havia menores de idade entre os pesquisados, por questões éticas, não foram coletados seus nomes nem dados pessoais, muito menos dos docentes. Desse modo, tendo permanecido disponível para resposta durante 15 dias, o formulário eletrônico atingiu o quantitativo de 230 respondentes. Desse total, 179 (77,8%) foram os estudantes da 3ª série - ensino médio, 37 (16,1%) professores e 14 (6,1%) membros do núcleo gestor.

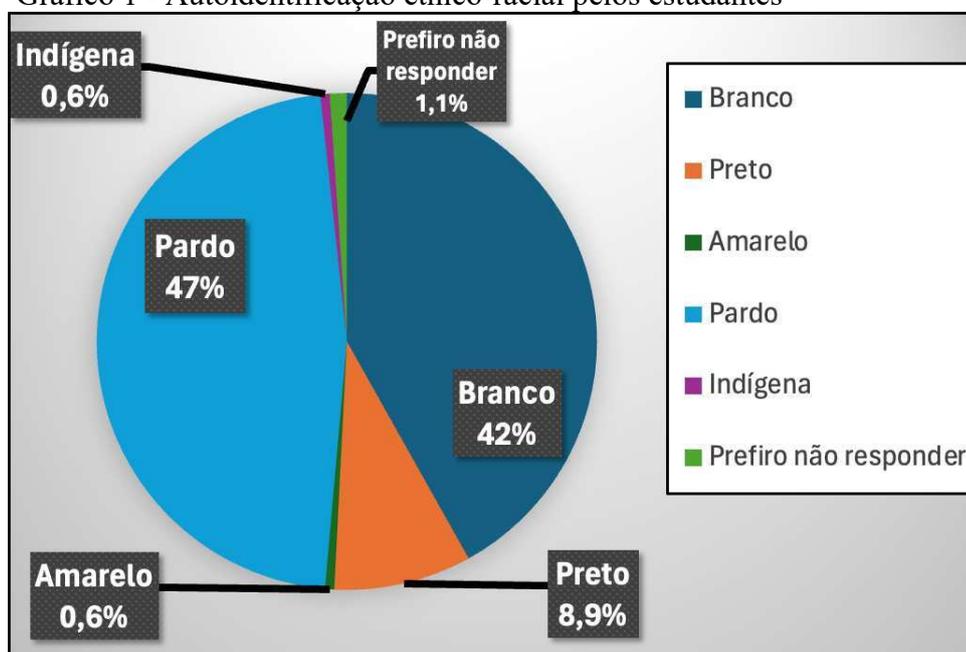
7.2.1 Perfil dos Respondentes

No que diz respeito à faixa etária dos estudantes respondentes (item b – Apêndice A), observa-se um equilíbrio, com 51,4% com “18 anos ou mais” e 48,6% entre “14 e 17 anos”. Dentre o total, 65,4% identificaram-se como do gênero “mulher”, 29,8% como “homem”, 4,5% como “pessoa não binária”, e 1,1% optaram por não responder (item a –

Apêndice A). Ao analisar as questões relacionadas ao gênero, é possível observar que as pessoas “não binárias” são naturalmente integradas à condição humana dos/as estudantes, como sujeitos multidimensionais da educação integral. Conforme Butler (2008), o sistema binário, composto apenas por “homem” ou “mulher”, deve ser questionado na sociedade contemporânea. Para a autora, tal sistema busca encerrar a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, onde o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Alerta-se que esse debate permeia o cotidiano escolar em situações delicadas, que não se limitam ao uso de nomes sociais ou banheiros. Conseqüentemente, os conflitos interrelacionais decorrentes da rigidez de valores historicamente construídos emergem no ambiente escolar, frequentemente assumindo um viés excludente como resultado dos preconceitos estruturais, sejam nas questões de gênero, étnico-raciais ou nos estratos sociais.

Quando questionados sobre como classificariam sua “cor” ou “raça” (item c – Apêndice A), entre os 179 estudantes que responderam à pesquisa, 41,9% se declararam “Branco (a)”, 46,9% “Pardo (a)”, 8,9% “Preto”, 1,1% preferiram não responder, e apenas 0,6% optaram por “indígena” e “amarelo”. O Gráfico 1 ilustra como os/as alunos/as se autoidentificam no aspecto étnico-racial.

Gráfico 1 - Autoidentificação étnico-racial pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Comparando esses dados com o Censo 2022 do IBGE, observa-se uma convergência nos percentuais. No censo, 92,1 milhões de brasileiros se autodeclararam “pardos”, correspondendo a 45,3%; seguidos por 43,5% que se declararam “brancos”; 10,2%

“pretos”; 0,8% “indígenas” e 0,4% “amarelos”. Conforme o IBGE (2023), pela primeira vez em sua história, a população parda no Brasil superou o número de pessoas brancas.

Em termos percentuais, em relação ao total de alunos matriculados na 3ª série - 2023, observa-se que, nesta etapa, os alunos “pardos” e “pretos” demonstraram maior adesão à pesquisa. Os alunos “pardos” representavam 18,76%, enquanto os “pretos” constituíam 9,1% dos estudantes matriculados (Tabela 3, pág. 95), e responderam ao questionário em percentuais de 46,9% e 8,9%, respectivamente. Da mesma forma, assim como na Tabela 3, em que 1,85% dos alunos responderam “amarelo”, aqui 0,6% também o fizeram. Isso levanta questionamentos sobre a interpretação dos alunos em relação a essa categoria racial, considerando que na região não há uma presença significativa de asiáticos. Sugere-se, portanto, uma campanha de autoidentificação étnico-racial nas escolas da região.

Em uma segunda análise, volta-se a atenção para o perfil dos docentes (item b – Apêndice B). Entre os professores respondentes, a maioria se autoidentificou como “pardo” (48,6%), seguido por 35,1% “branco”, 13,5% “preto” e 2,7% “amarelo”. Nenhum deles optou por “prefiro não responder”. No grupo dos coordenadores e gestores escolares, houve uma predominância de autoidentificação como “pardo”, com 64,3%, seguido por 28,6% “branco” e 7,1% “preto” (item c – Apêndice C). Nenhum deles selecionou as categorias “amarelo”, “indígena” ou “prefiro não responder”.

Destaca-se novamente o fato de uma parcela considerável de professores (2,7%) terem se autoidentificado como “amarelo”, semelhante ao que ocorreu com os alunos. Isso pode indicar uma peculiaridade que talvez exista de fato pessoas de origem asiática na região, sugerindo que os professores possam ter um nível cognitivo mais desenvolvido em relação aos alunos. Contudo, é importante observar que os gestores não selecionaram a opção “amarelo” para este item. Em relação às demais raças, os maiores percentuais de “pretos” e “brancos” concentraram-se entre os docentes, enquanto os gestores apresentaram um percentual maior de “pardos”.

Quanto ao nível de instrução dos docentes, 16,2% informaram possuir apenas “licenciatura” na área de atuação, enquanto os demais especificaram suas disciplinas, incluindo bacharelado e formação em cursos técnicos ou tecnológicos. Por outro lado, os gestores demonstraram uma maior diversidade neste quesito. Embora a maioria tenha indicado “Licenciatura na Base Comum” com um percentual de 71%, outros mencionaram graduação em “Pedagogia”, “Bacharelado”, “Mestrado” e “Doutorado”. Essa disparidade levanta questões sobre a frequência da formação continuada dos professores.

7.2.2 Análise das identificações dos estudantes com currículo escolar

Quando questionados sobre qual das três áreas do curso técnico os estudantes mais se identificavam (item f – Apêndice A), a Área Técnica despontou com 60,9% de preferência. Em seguida, a inclinação pela Base Comum foi registrada em 20,7%, enquanto a Parte Diversificada obteve 16,8%. É importante destacar que entre os respondentes, 3 alunos optaram por respostas distintas, como “Base comum e técnica em partes”, “Algumas da base comum, não todas” e “Gosto de ambas”, sendo uma pessoa em cada caso, utilizando a opção “outra resposta”. Essa preferência é corroborada pelo motivo que levou os alunos a escolherem uma escola profissional (item g – Apêndice A), com 44,7% dos alunos indicando “identificação com o curso técnico”. É relevante observar que esses dois itens não constam no questionário dos professores e dos gestores/coordenadores, os quais, supostamente, teriam respondido que a preferência dos estudantes ou o motivo de escolha está relacionado com a sua área de atuação, atribuindo-lhes identidade pessoal e profissional.

Em seguida, ao relatarem o motivo que os levou a estudar numa escola profissional (item g – Apêndice A), os estudantes deram maior ênfase à alternativa “qualidade do ensino médio oferecido pelas ETECs”, com uma taxa percentual de 44,7%. De forma similar, os professores (item d – Apêndices B) e os gestores/coordenadores (item d – Apêndices C) concordaram com a indicação desse motivo, apresentando percentuais de 62,2% e 64,3%, respectivamente. Diante dessa concordância, constata-se que a maioria desses atores educacionais enxerga as escolas profissionais como uma alternativa promissora para a trajetória estudantil.

Neste tópico, alguns quesitos convergem enquanto outros divergem. A Tabela 4 sintetiza esse processo dialético.

Tabela 4 – Motivo que levou o aluno a estudar numa escola profissional

Item	Alunos (as)	Professores (as)	Gestores e Coordenadores (as)
Influência de amigos e/ou familiares	17,3%	8,1%	14,3%
Conseguir emprego assim que terminar o curso	7,8%	10,8%	0%
Passar no Enem e cursar nível superior	7,3%	10,8%	14,3%

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Ao analisar a tabela, percebe-se que os amigos e a família desempenham um papel relevante na orientação da carreira educacional desses alunos. Isso evidencia a falta de autonomia por parte desses jovens, já que muitos deles iniciam o ensino médio entre 14 e 15 anos de idade. No ambiente escolar cotidiano, observa-se empiricamente a continuidade de práticas provenientes do ensino fundamental, no qual muitas decisões são tomadas pelos pais.

É curioso notar que os gestores/coordenadores não concordam com o motivo “conseguir emprego assim que terminar o curso”. Em contrapartida, os membros do núcleo gestor direcionam o foco para o ensino superior, destacando a importância de “passar no Enem e cursar o nível superior”. Além disso, outro aspecto exclusivo dos professores e gestores/coordenadores também se destaca, com taxas percentuais respectivas de 8,1% e 7,1%, para o motivo “ensino propedêutico e educação profissional integrados”. Entende-se que essa resposta está alinhada com a proposta de integração curricular, que busca harmonizar o binômio trabalho manual/trabalho intelectual, desafiando a hegemonia da educação puramente funcional.

7.2.3 Análise da contribuição da escola para a formação estudantil

Na análise da arquitetura curricular das EEEPs, quando questionados sobre a melhor contribuição da escola para sua formação estudantil (item h – Apêndice A), 63,7% dos estudantes reconheceram que a escola profissional proporcionou uma “educação integral promovendo o diálogo entre a Base Comum e a Área Técnica”. Outros 17,3% afirmaram ter recebido um “ensino profissionalizante focado no curso técnico”, enquanto 11,7% destacaram um “ensino das competências por área de conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas”. Uma parcela menor, 5,6%, mencionou “ensino disciplinar”, e o restante (1,1%) optou por “todos”.

Nesse contexto, semelhante ao observado nos itens “f” e “g” do Apêndice A (pág. 100), conclui-se que a maioria dos discentes atribui às EEEPs uma combinação de “integração curricular” e “ensino interdisciplinar”, aspectos que enfatizam a efetivação do ensino médio integrado à educação profissional. Vale ressaltar que este item não foi incluído nos questionários dos professores e dos gestores, a fim de evitar que o corporativismo desses atores educacionais influenciasse as respostas com percepções adquiridas na rotina escolar.

Continuando a análise da arquitetura curricular das EEEPs, passamos aos resultados e à análise dos “saberes transversais desenvolvidos na formação obtida na escola profissional”, presentes nos itens “i” – Apêndice A; e “e” – Apêndices B e C. Esses quesitos

derivam dos referenciais teóricos de Ramos (2017, p. 36) sobre o trabalho como processo educativo e da PHC de Saviani (2011, p. 38). Além disso, foram consideradas as orientações sobre as competências socioemocionais presentes nos parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 2021), que se alinham estreitamente com a BNCC (Brasil, 2017).

Seguindo essa linha de raciocínio, para uma análise mais abrangente, os percentuais decorrentes das respostas das três categorias de atores educacionais são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Saberes transversais desenvolvidos na escola profissional

Item	Alunos (as)	Professores (as)	Gestores e Coordenadores (as)
Capacidade de analisar criticamente os fenômenos sociais	24,2%	16,2%	21,4%
Desenvolvimento do trabalho, ciência, tecnologia e cultura	55,6%	70,3%	78,6%
Desenvolvimento de habilidades interpessoais - ética – moral	18,5%	13,5%	0

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

De pronto, observa-se que os gestores/coordenadores não mencionaram o “desenvolvimento de habilidades embasadas na ética, moral e bons costumes” como um saber a ser cultivado nas escolas profissionais. Essa perspectiva contrasta com a visão dos estudantes e dos professores, que indicaram, respectivamente, 18,5% e 13,5%. Diante dessa disparidade, surge a indagação se os gestores estariam supervalorizando os aspectos profissionalizantes, relegando os valores humanos da educação integral e priorizando uma abordagem gerencialista em detrimento da pedagógica. Contudo, esse é apenas um recorte, não sendo possível generalizar que todos os gestores/coordenadores compartilham dessa mesma visão.

Por conseguinte, o consenso entre as três categorias de que há o “desenvolvimento de habilidades profissionais alinhadas ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura” evidencia um aspecto significativo da educação integral preconizada por Ramos, Ciavatta e Frigotto (2005). Em seguida, dado que grande parte dos participantes concordou que a escola profissional tem promovido a “capacidade de analisar criticamente e/ou intervir conscientemente nos fenômenos sociais que afligem o ser humano”, isso remete ao conceito de formação omnilateral defendido por Saviani (2008; 2011).

7.2.4 Análise da possibilidade de universalizar o projeto EEEP no ensino médio

No que tange à pergunta sobre a replicação da “arquitetura curricular da escola profissional no ensino médio do município” (item j – Apêndice A, item f – Apêndice B, item f – Apêndice C), observa-se que os três grupos de atores escolares corroboram entre si. As respostas dos alunos destacam-se com 82% afirmando “sim, ampliando a quantidade de escolas profissionais”. Analogamente, os professores e membros do núcleo gestor acolhem a ideia com percentuais próximos, 70,3% e 64,3%, respectivamente, desde que haja a ampliação da quantidade de escolas profissionais. Uma parte dos gestores, 28,6%, também concorda com a replicação do projeto EEEP no ensino médio, mas impõe a exclusão dos cursos técnicos. Seguindo esse mesmo critério da exclusão dos cursos técnicos, professores e alunos concordam com essa ideia com percentuais de 16,2% e 8,9%, respectivamente.

Entretanto, ao retomar as respostas dos alunos sobre a preferência pela Área Técnica e a qualidade do ensino médio apontada por eles, observa-se uma contradição, visto que a exclusão dos cursos técnicos, como sugerido, descaracterizaria o ensino médio integrado à educação profissional, inviabilizando a replicação do projeto EEEP.

Ademais, 8,1% dos docentes e 7,1% dos gestores discordam da universalização do projeto, alegando que “são modalidades de ensino diferentes”, contrariando a ideia inicial de universalizar a habilitação profissional no ensino médio. É interessante notar que nenhuma das três categorias apontou o “alto custo do projeto para o governo” como impedimento.

Apesar dessas nuances, em síntese, as respostas indicam que a maioria do público-alvo concorda com a possibilidade de replicar o modelo da escola profissional, com os devidos ajustes no ensino médio. Deve-se considerar, contudo, que essa universalização enfrenta a dualidade de classes no cenário brasileiro, conforme os estudos do IBGE (2019) mostram que muitos jovens brasileiros não conseguem sequer concluir o ensino médio.

Além das respostas objetivas, com marcação imediata de uma alternativa, alguns estudantes foram mais a fundo, clicando na opção “outra resposta”, deixando devolutivas interessantes como esta:

Aluno X: Creio que sim, mas estabelecendo as devidas estruturas, biblioteca de qualidade, comida de qualidade, laboratórios (Química e biologia, além dos especiais). Além disso, também é preciso uma boa gestão, uma vez que também é importante acolher os estudantes e entendê-los, pois é muito difícil estudar 10 horas por dia. Ah, também seria interessante a implementação em todas as escolas integrais o ensino técnico, assim o jovem tem, além de uma profissão técnica ao fim

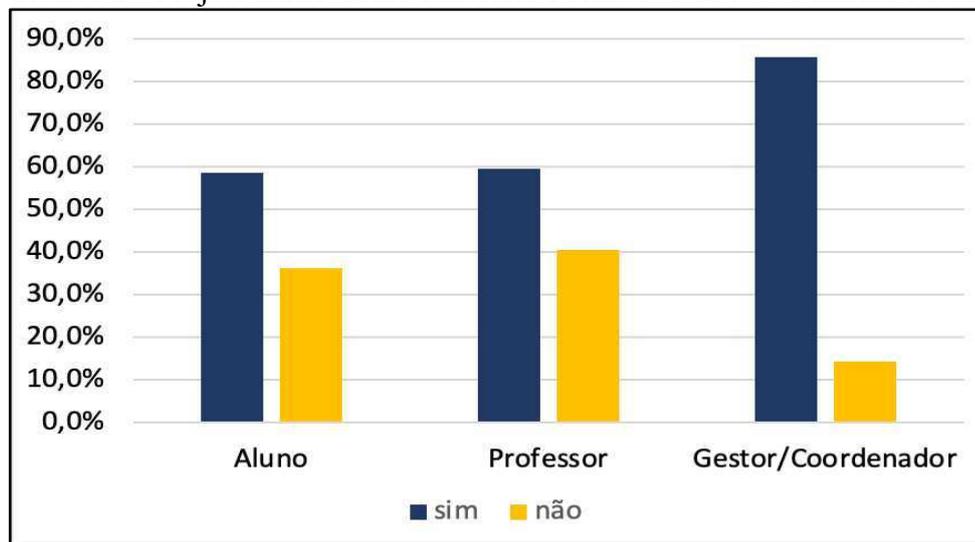
do ensino médio, também terá diversificação de assuntos durante sua carga horária. Já ia esquecendo, o incentivo aos esportes ou alguma prática esportiva ajudaria muito na aprendizagem dos estudantes. Obrigada pela atenção.

Apesar de estar na etapa do questionário com perguntas fechadas, esse jovem deu uma contribuição bastante significativa à pesquisa. Em sua fala, o estudante demonstra ter adquirido uma sólida formação na EEEP, pois não se limitou às questões materiais. Ele reivindicou o acolhimento socioemocional, a adequação da infraestrutura, uma alimentação de qualidade, laboratórios bem equipados, uma boa gestão e a prática de esportes. Nota-se, portanto, o exemplo de um jovem cidadão em desenvolvimento, com caráter digno, nobre e atuante.

7.2.5 Análise da inserção do projeto EEEP como itinerário formativo do Novo Ensino Médio

Para analisar o último item, “inclusão da educação profissional integrada ao ensino médio como itinerário formativo do Novo Ensino Médio”, os dados foram agrupados no Gráfico 2, apresentado a seguir:

Gráfico 2 - Projeto EEEP como Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com o gráfico, as respostas dos alunos e professores apresentam-se em consonância. Ambos os grupos responderam “sim” com percentuais próximos, 58,7% e 59,5%, respectivamente, e “não” com percentuais de 36,3% e 40,5%. Em contraste, os

gestores e coordenadores foram mais enfáticos, com índices de 85,7% para “sim” e 14,3% para “não”.

Ainda sobre as respostas dos estudantes, observou-se que, diferente dos outros dois grupos que responderam de maneira taxativa “sim” ou “não”, os alunos utilizaram o item “outra resposta” e apresentaram uma diversidade de respostas e questionamentos. Dentre essas, destacam-se críticas ao Novo Ensino Médio, como: “[...] a grade horária do novo ensino médio não ajuda os estudantes e não os torna críticos. [...]”. Também surgiram observações relacionadas à saúde mental dos estudantes, exemplificadas por: “O governo poderá proporcionar estrutura e educação de qualidade para os alunos? Visando o cuidado com a saúde mental deles e dos professores e gestão? [...]”.

Esses tipos de questionamentos demonstram que alguns desses jovens estão desenvolvendo uma postura crítica, posicionando-se conscientemente como cidadãos. Apesar dessas observações, que possuem legitimidade democrática-participativa, semelhante ao depoimento do Aluno X mencionado no tópico anterior, percebe-se a existência de ganhos intangíveis na formação estudantil.

7.3 Resultados e análise qualitativa dos pontos de vista do público-alvo

Na programação original do projeto, planejava-se entrevistar 30% do público-alvo que respondeu ao questionário. No entanto, após a conclusão das atividades letivas de 2023, e à medida que avançavam os dias do ano letivo de 2024, a maioria dos alunos egressos foi se desligando das escolas. Assim, mesmo seguindo a proporcionalidade por categoria de respondentes do questionário, estipulou-se uma média de entrevistas envolvendo 50 alunos, 10 professores e quatro gestores. No término da trajetória, foram entrevistados 33 alunos, 12 professores e quatro gestores, devido a compromissos assumidos em suas unidades escolares, que dificultaram a disponibilidade de tempo para as entrevistas.

Prosseguindo com a metodologia da análise de conteúdo (Minayo, 2010), as entrevistas passaram por uma “leitura flutuante” para serem distribuídas em categorias por similaridade ou diferenciação das respostas. Seguindo a intencionalidade da avaliação por triangulação de métodos, buscou-se estabelecer uma dialética entre as respostas dos alunos, professores, coordenadores e gestores. Em síntese, as perguntas abordaram os seguintes aspectos: i) apurar a presença ou ausência da educação integral na formação estudantil proporcionada pelas EEEPs (Pergunta 1); ii) conhecer as consequências do ensino médio das

EEEPs no projeto de vida dos estudantes (Pergunta 2); e iii) analisar a proposta de validar o projeto das EEEPs como modelo viável para o ensino médio do Ceará (Pergunta 3).

a) Pergunta 1: Você acredita que a formação estudantil ofertada pelas EEEPs atende ao conceito de educação integral? Sim ou Não? Por quê?

De acordo com as perspectivas dos alunos, professores e gestores, a formação estudantil proporcionada pelas EEEPs tem atendido ao conceito de educação integral. A seguir, destacam-se alguns trechos que ilustram esses pontos de vista:

Aluno 1 - [...] As EEEPS do Ceará, foi um projeto magnífico e extraordinário que me ajudou o bastante, atendendo ao conceito de termo integral dos alunos, visou a minha auto capacidade e sabedoria.

Aluno 2 - Sim. [...] Devido ao curso técnico, o tempo integral, os projetos designados e o estágio, o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural após a conclusão é nítido.

Aluna 3 - Sim, pois a educação fornecida pelas EEEPs, bem como as vivências dos estudantes que fazem parte desse modelo de escola, auxiliam nos vários aspectos do desenvolvimento do aluno.

Em algumas falas, verifica-se que alguns alunos parecem desconhecer o conceito de “educação integral”, confundindo-o com a definição de “educação em tempo integral” ou com o fato de estarem cursando um ensino médio que oferece curso técnico. É importante esclarecer que a educação integral ou omnilateral não está necessariamente vinculada ao tempo integral. Embora seja necessária uma carga horária ampliada para o projeto das EEEPs, as concepções curriculares e as metodologias de ensino devem contribuir para o desenvolvimento de uma formação omnilateral.

Prosseguindo com a avaliação, observa-se que, embora demonstre empolgação em sua fala, referindo-se ao projeto EEEP como algo “magnífico” e “extraordinário”, o Aluno1 destaca que a escola profissional atendeu ao conceito de “termo integral” dos alunos, visando sua “auto capacidade e sabedoria”. Diante dessas expressões, constata-se que esse jovem atribui ganhos intangíveis à sua formação estudantil, revelando características da educação intelectual defendida por Karl Marx e Engels. Na sequência, o Aluno2 apresenta um ponto de vista semelhante, referindo-se ao “desenvolvimento intelectual, físico, social, emocional e cultural”, porém, ampliando essa perspectiva, destaca a ideia do trabalho como princípio educativo (Ramos, 2017), ao atribuir ao “curso técnico, projetos designados e estágio”. Ao final, ressaltando que “as vivências dos estudantes fazem parte desse modelo de escola”, a

Aluna³ retoma a relevância da “prática social” inerente à PHC desenvolvida por Saviani (2011). Sobre esse aspecto, em sentido semelhante, Sodré (2012) destaca a relevância das relações do indivíduo com a comunidade humana para a formação dos cidadãos. Seguindo esse entendimento, a Professora¹ concorda com a educação integral na escola profissional, afirmando: “Sim, [...] atende ao desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, social, cultural, etc”. Destacam-se, nessa última fala, alguns aspectos multidimensionais desenvolvidos na interação entre as atividades intelectuais e manuais, ratificando a “educação intelectual” expressa pelo Aluno¹.

De modo complementar, algumas respostas dos professores e gestores trazem percepções ligadas aos aspectos curriculares e às competências socioemocionais, como nos trechos: Gestor 1 - “Sim, as EEEPs têm destaque para atender a esse requisito porque oferecem um currículo acadêmico e atividades extracurriculares [...]”; Professor 9 - “[...] cuidar por meio de projetos para a vida, abordando diariamente e continuamente as competências socioemocionais e cidadãs”. Fazendo um paralelo com a proposta de Sodré (2021), quando o autor defende que compreender algo implica numa afinação com o mundo em sua diversidade, constata-se que não pode ser diferente na educação integral atribuída ao projeto EEEP. Além disso, nesse campo, devem ser abandonados os paradigmas funcionais, priorizando uma “abordagem diária e contínua das competências socioemocionais e cidadãs”. Compreende-se que, desse modo, a escola possa ser um “dispositivo social capaz de canalizar tanto a racionalidade cognitiva quanto a energia dos afetos individuais e coletivos” (Sodré, 2021).

Por fim, no campo das questões socioeconômicas que dialogam com o ambiente escolar, destacam-se algumas situações ligadas à insegurança alimentar, à saúde mental dos estudantes, à ausência familiar e à inclusão dos alunos com deficiência. Observem-se estes fragmentos: “Sim, pois garante educação de qualidade e uma alimentação completa.”; “[...] Sim, porém, em muitas ocasiões, vejo que a pressão sobre os alunos é muito grande, preocupam-me as crises de ansiedade que passam nos dias de prova. [...]”; “[...] acredito que ainda possamos obter novas conquistas, caso consigamos um maior engajamento dos responsáveis pelos estudantes e da comunidade local”. Diante desses depoimentos, confirma-se que educar não se trata de preparar para o futuro (Dewey, 2007), mas de empreender uma caminhada *pari passu* com os cenários sociais da vida humana. Nesse sentido, compreende-se que a escola tem assumido a função de suprir a falta de poder aquisitivo de boa parte das famílias brasileiras. Empiricamente, observou-se que a insegurança alimentar se agravou bastante durante o período pandêmico (2020-2021). Em algumas escolas, é comum servir um

lanche reforçado para os alunos que moram muito longe das escolas.

Outra questão preocupante diz respeito ao nível de exigência profissional inerente ao projeto EEEP. Em várias ocasiões, principalmente na retomada das aulas presenciais pós-pandemia (2020-2021), foram comuns as crises de ansiedade dos estudantes, principalmente nos dias de provas. Alerta-se que, na 2ª série de alguns cursos das escolas profissionais, os alunos chegam a cursar, em média, 18 disciplinas. Ademais, na 1ª série, por não estarem adaptados às nove aulas diárias, 45 por semana, muitos alunos novatos têm crises de ansiedade nos dias de provas. Outros chegam a desistir da escola profissional e pedem transferência para uma escola em tempo regular.

Por último nessa análise, tem-se a negligência ou ausência familiar, que muitas vezes aumenta as crises e frustrações dos alunos. Em diversas ocasiões, muitos pais resistem ou se surpreendem quando chamados para tomar ciência de atos indisciplinados de seus filhos ou para autorizar o encaminhamento à rede de apoio psicossocial. Alerta-se que, ao entregar seu filho adolescente aos cuidados da escola, a família não deve se eximir do seu dever de cuidar. Além disso, nos casos de emergências médicas, não cabe aos professores autorizar a administração de medicamentos sem a anuência e/ou presença dos familiares. Sobre esse aspecto, Sodré (2012) critica essa transferência da função educativa para a escola, afirmando que a família é essencialmente um grupo primário, responsável pela matriz da individuação dos sujeitos.

b) Pergunta 2 - Quais as consequências da formação estudantil, na EEEP, no seu projeto de vida?

No que concerne à “Pergunta 2”, surgiram respostas relacionadas à preparação para o mercado de trabalho, ao ensino superior e à convivência social. De forma semelhante ao observado no questionário com respostas fechadas, a maioria dos entrevistados destacou o desenvolvimento de habilidades ligadas à educação integral. O Aluno12 enfatizou o “incentivo dado pela escola e pelos professores”, que lhe permitiu a “oportunidade de ter seu primeiro contato com o mercado” e a “chance de cursar o ensino superior”. Concordando com essa perspectiva, o Professor7 destacou que a formação estudantil na EEEP “é um divisor de águas na vida do discente”, classificando-a como “muito positiva! Ingresso nas universidades públicas, contratação pelo mercado de trabalho, mudança no seu contexto social, cultural e financeiro”.

Nesse sentido, destacam-se as seguintes passagens: “[...] Serviu como um preparatório educacional no meu currículo de estudante [...]”; “Me ajudou a decidir o meu futuro, o que eu queria ser, me dando 'um norte' e me auxiliou a alcançar meus objetivos, além de ter saído de lá com um perfil profissional.”; “[...] A escolha da profissão, o auxílio na formação cidadã e de convívio social.”; “Estudantes mais preparados para enfrentar o mundo do trabalho e/ou a vida acadêmica.”; e “Além da formação acadêmica, a EEEP prepara o jovem para o mercado de trabalho e isso, na maioria das vezes, melhora a qualidade de vida do aluno e de sua família, ao proporcionar-lhe ferramentas para tal”.

Em algumas falas, os professores e gestores elencaram as “contribuições positivas” com riqueza de detalhes, interpretadas aqui como “benefícios”. Por exemplo, o Professor 9 afirmou: “A EEEP proporciona uma formação integral, preparando o aluno não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida acadêmica e social, contribuindo significativamente para sua formação cidadã e profissional”.

Essas respostas evidenciam o impacto positivo da educação oferecida pelas EEEPs na vida dos estudantes, destacando não apenas o desenvolvimento acadêmico e profissional, mas também o crescimento pessoal e social. O reconhecimento dessas contribuições reafirma a importância de uma formação integral que prepara os jovens para os diversos desafios da vida adulta.

Gestora 1 - *Consequências positivas: 1. Preparação acadêmica (formação de qualidade); 2. Desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas de acordo com o curso; 3. Inserção no mercado de trabalho (no momento que o aluno estagia); 4. Desenvolvimento pessoal e profissional (os alunos têm oportunidades de conhecer profissionais e empresas do setor onde estão se formando).*

Nesses recortes, percebem-se algumas nuances da educação omnilateral proposta para o ensino médio integrado à educação profissional, traduzida numa formação que abrange conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos, conforme propõe Moura (2013). Decerto, para haver o pleno desenvolvimento do ser humano pretendido na omnilateralidade, outras questões devem ser consideradas. Corroborando o pensamento de Sodré (2012), a educação não se confunde com a instrução pura e simples, e vai além da preocupação limitada com a capacitação para exercer funções específicas, como a “preparação acadêmica” ou a “inserção no mercado de trabalho”. Embora existam “consequências positivas”, como a “melhoria na qualidade de vida do aluno e de sua família”, deve-se ir além das condições materiais, preocupando-se com o ser humano integral, que está envolto em condições afetivas.

Nesse sentido, observe-se a consequência negativa relatada pela Aluna 6: “[...] Devido ao preenchimento de toda a carga horária, me sentia sobrecarregada em alguns momentos com os conteúdos”. Fazendo uma análise dessa fala, infere-se que esse “preenchimento” relatado pela estudante não se resume apenas ao tempo integral, mas ao tempo que os alunos devem dispensar para atender ao nível de excelência profissional dessa instituição. A fala do Professor 6 ratifica essa preocupação ao declarar que “Devido ao modelo empresarial das EEEP e à política pedagógica um pouco mais rígida em comparação com as escolas do ensino regular”. Constatase, portanto, que nessa modalidade escolar há uma preocupação acentuada com o padrão de qualidade imposto ao processo educacional.

Consequentemente, sem desmerecer os benefícios apontados pela maioria dos respondentes, essas afirmações indicam a necessidade de cuidar da saúde mental dos alunos e profissionais que fazem parte das EEEPs. Sobre esse aspecto, analisem-se algumas consequências negativas apontadas por estudantes sobre a formação recebida nas EEEPs: “insônia e dor de cabeça”; “ninguém merece passar por isso”; e “também é importante acolher os estudantes e entendê-los”. Devido às adversidades sociais do cenário brasileiro, essa premissa deve abranger todo o processo de ensino-aprendizagem em suas diversas modalidades e etapas.

Seguindo essa perspectiva, a escola se mostra como uma instituição integrante da realidade ao seu redor (Dewey, 2007). Como assevera Saviani (2008), essa historicidade contribui para o desenvolvimento educacional, interagindo e intervindo no “devir” do estudante ao longo de sua trajetória de vida (Bourdieu, 1976). Nessa conjuntura, a escola se insere como uma entidade social que pode contribuir para o enfrentamento das adversidades sociais, as quais vulnerabilizam a formação estudantil. Nesse sentido, a Aluna 22 destaca sua experiência na escola profissional, não como uma mera espectadora, mas como protagonista ativa:

As melhores possíveis, hoje formada técnica em enfermagem e atuando na minha área, vejo o quão importante foi o papel da EEEP no meu projeto de vida, pois, de pouca condição. Pouca condição de vida, morando no interior... o que uma moça poderia almejar, claro que com determinação e raça muitos horizontes; mas, a realidade e o mundo. Das drogas, criminalidade, do “fácil”... O caminho poderia ter sido diferente.

Assim como essa jovem, muitos outros estudantes das escolas brasileiras enfrentam diariamente essas dificuldades. Isso evidencia que nem sempre a razão pela qual não concluem a educação básica está relacionada à necessidade de trabalhar. Felizes são

aqueles que demonstram determinação e perseverança para aspirar e alcançar horizontes promissores.

c) Pergunta 3 - Você acredita que a política educacional da EEEP possa ser replicada em todo ensino médio do Ceará? Sim ou não? Por quê?

Neste quesito, emergem discordâncias paradoxais originárias dos mesmos respondentes, os quais reconhecem os benefícios da educação integral, mas discordam de sua replicação. De maneira categórica, ao ser indagado sobre a viabilidade de reproduzir o modelo das EEEPs no ensino médio, um jovem expressou-se da seguinte maneira:

Aluno 2 - Não. Já vi muitos ex-colegas chorando por conta de não terem conseguido ingressar em EEEP, graças às notas do fundamental. Um ensino médio seletivo pode levar a um problema recorrente no ensino superior, muita demanda para pouca oferta. Eu veria isso como uma troca de quantidade para qualidade, mas que não vale a pena, tendo em vista que o superior poderia cobrir essa falta de qualidade depois.

Na fala desse jovem, observa-se que, embora critique o processo seletivo das EEEPs, ele reconhece que essas escolas proporcionam acesso ao ensino superior. Deduz-se uma preocupação com a parcela da juventude em situação de vulnerabilidade social que não tem conseguido superar as desigualdades sociais. No entanto, esse aluno não concorda com a possibilidade de replicar ou ampliar o projeto EEEP no ensino médio do seu município, argumentando que o fato de os colegas chorarem por não conseguirem ingressar na EEEP evidencia uma “muita demanda para pouca oferta”. Ele acredita que o aumento da quantidade de escolas profissionais e/ou vagas comprometeria a qualidade do projeto, sugerindo que essa demanda poderia ser atendida no ensino superior.

De maneira semelhante, uma aluna expressou sua discordância afirmando que muitos jovens que estão no ensino médio precisam trabalhar para ajudar a família. Esse ponto de vista está alinhado com os dados do IBGE (2019) apresentados na introdução. A Gestora 3 também não concorda com a replicação, destacando que, embora seja algo extraordinário, não se encaixa para todos os públicos, e que é saudável existirem outros modelos educacionais. O Gestor 2 compartilha dessa visão, argumentando que no sistema educacional há várias modalidades de escola e é preciso entender e respeitar a filosofia de cada uma.

Em relação à “Pergunta 3”, a maioria dos professores e gestores acolheu a ideia de replicar o projeto das EEEPs no ensino médio, mas expressaram preocupação com o

financiamento do projeto. Alguns afirmaram que seria necessário um substancial investimento, enquanto outros destacaram a complexidade da empreitada e a necessidade de preparação dos ambientes, formação dos professores e contratação de mais corpo técnico.

Em resumo, a maioria dos entrevistados concordou com a ideia da replicação, destacando o desenvolvimento das habilidades profissionais, a preparação para o mercado de trabalho e a qualidade do ensino médio como principais motivações. No entanto, entre os professores, há preocupação com o custo do projeto, enfatizando a importância da infraestrutura das instituições de ensino e a valorização dos docentes.

Outros jovens se mostram mais entusiasmados. O Aluno 11 expressou sua opinião de forma taxativa, destacando os avanços educacionais alcançados pelo estado do Ceará, respondendo:

Sim. Urgentemente!!! Pois só tende a somar na história da competente educação do nosso estado! Quem aponta isso são os dados que nos mostram os excelentes resultados obtidos nos últimos anos. O modelo das escolas profissionalizantes deve sempre ser reverenciado e servir como referência adotada no que circunda a educação do nosso país. Obs: nunca esquecer que alunos antes de tudo são apenas pessoas, não números supérfluos! E que o sinal esteja sempre aberto pra nós, é claro sem esquecer de estar atento e forte.

Aprofundando a leitura desse ponto de vista, mesmo citando indiretamente os indicadores educacionais do estado, esse estudante ressalta a importância dos cuidados com a saúde mental dos alunos, solicitando “nunca esquecer que alunos, antes de tudo, são apenas pessoas, não números supérfluos!”. Nesse trecho, retoma-se o discurso sobre o nível de excelência exigido pela escola profissional. Por outro lado, a Aluna24 reconhece que a escola profissional tem “uma norma e disciplina mais regrada”, e que isso tornaria os estudantes “pessoas mais responsáveis, melhores, com vários sonhos e caminhos a serem trilhados”, ressaltando, em seguida, o desenvolvimento da cidadania pelo respeito à “cor, religião e principalmente gênero”. Este último trecho é de grande relevância para a educação omnilateral, pois aborda o ser humano em sociedade.

Por fim, reitera-se a intenção principal de avaliar o funcionamento do projeto das escolas profissionais no Ceará e compreender o ponto de vista dos alunos, professores e gestores. Sem dúvida, as falas não substituem a realidade dos seres humanos que transitam diariamente nas unidades de ensino avaliadas. O que esses indivíduos vivenciam toma forma e se consolida por meio da socialização diária, perfazendo sua historicidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que, em pleno século XXI, prevalece a hegemonia do capital. Como o Brasil está inserido nessa tessitura, a população brasileira vivencia o domínio de uma sociedade capitalista num país periférico, onde muitos jovens têm de estudar e/ou trabalhar sem obter efetivamente uma formação cidadã. No entanto, ressalta-se que a educação está vinculada à sociedade, caminhando *pari passu* com ela, num processo educativo mutuamente construído. Nesse entendimento, compreende-se que, no Brasil, a escola contribui para a mitigação das agruras sociais que fragilizam a trajetória de vida da juventude.

Após percorrer os meandros do ensino médio integrado à educação profissional ou da educação profissional integrada ao ensino médio, ofertado nas Escolas Profissionais do Ceará, confirmou-se a mudança de paradigmas ao longo dos anos. Os pesquisados caracterizaram este modelo como um projeto que oferta educação integral. Em contrapartida, durante os estudos, percebeu-se a existência de aspectos ligados à educação funcional. Isso ficou evidente em alguns documentos orientadores embasados em valores empresariais, como a TESE. Além disso, muitos pontos de vista ressaltam o projeto EEEP como uma modalidade de ensino destinada à preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Sugere-se que essa característica não se sobressaia às demais dimensões educacionais, para não fugir do aspecto da omnilateralidade previsto no escopo dessa política educacional.

No tocante aos educadores, apontam-se avanços democráticos, como a permissão para que professores por contrato temporário e professores concursados em estágio probatório possam participar do processo seletivo do quadro docente das EEEPs. Em contraposição, deve-se revisar a ausência de processo democrático na escolha dos gestores escolares, que ocorre por indicação, dispensando o sufrágio universal via eleição pela comunidade escolar. Outro ponto relevante diz respeito à inexistência de cotas para negros, que funcionam como política pública afirmativa.

Além disso, em virtude dessas escolas possuírem uma acentuada preocupação com o protagonismo estudantil, aumentam os desafios para professores, gestores e coordenadores lidarem com alunos com deficiência. Embora não tenha estado no escopo da pesquisa, aconselha-se que a formação continuada dos docentes seja melhor desenvolvida, especialmente na forma de lidar com alunos com TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência visual, cadeirantes, entre outros. Empiricamente, para os docentes que estão acostumados a instigar o protagonismo juvenil, percebe-se a premência de aprenderem a lidar didática e pedagogicamente com as PCD.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010.
- ALMEIDA, J. R. P. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC; Brasília, INEP/MEC, 1989.
- ALMEIDA, W. R. A. A Educação Jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Revista grifos**, Chapecó, v. 23, n. 36/37, p. 117-126, 2014.
- AMARAL, G. **Educação profissional, ensino médio e crise do capitalismo contemporâneo no Brasil**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.
- AZEVEDO, F. A transmissão da cultura. In: AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BATISTA, R. DE O. Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 121-147, 2005.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. 40 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 18 abr. 1997.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jul. 2004.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938. **Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 30 jul. 1938.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 16 jun. 2014.

BRASIL. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil. **Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 16 jun. 1934.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 10 nov. 1937.

BURCI, C. H. Educação brasileira: do ensino jesuítico as aulas régias. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. Especial, 2017, p. 301-307.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAMPELLO, A. N. **Dualidade Educacional.** In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CARDOSO, T. M. R. F. L. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834.** 1998. [s.f.]. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CEARÁ. **Ensino profissional no Ceará:** Em 10 anos, número de alunos passa de 4 mil para mais de 52 mil jovens. 2023. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/03/20/ensino-profissional-no-ceara-em-10-anos-numero-de-alunos-passa-de-4-mil-para-mais-de-52-mil-jovens/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências.** Fortaleza: Diário Oficial, 23 dez. 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41. 2011.

COSTA, C. J.; MENEZES, S. L. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. M. **Fundamentos históricos da educação no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

CRUZ, D. M. Enfoques contra hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 161-173, 2019.

- DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 3ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- FRANÇA, L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. 51 ed. São Paulo: Global Editora, 2009.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTTO, G. **Trabalho**. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. 8. São Paulo: Ed. Ática, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização, 1991.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- GUSSI, A. F. Apontamentos teórico-metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 29-37, 2008.
- GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLANDA, S. B. de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.
- ICE. Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação. **Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**. [s.l.]: Avina, 2008.
- KUENZER, A. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, M. M. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, 2010.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A.. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465–476, 2006.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial: 2017.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 705-720, 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia 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.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão (SE): Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1999.

OLIVEIRA, R. C. de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005.

PIOLLI, E; SALA, M. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. e020138, 2021.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

QUEIROZ, C.; MOITA, F. Reforma Pombalina: reflexos na educação brasileira. In: QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: ENCONTRO INTERCAMPI DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1, 2017, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: CEFET, 2017. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, M. A. S. **A educação pública antes da independência**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RODRIGUES, L.C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 7-15, 2008.

RODRIGUES, L.C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, v. 16, p. 55-73, 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, D. S.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; PEREIRA FILHO, A. D. O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, p. 1-14, 2020.

SANTOS, J. R. S. **O Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Brasil: os desafios da formação politécnica e o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; KRAWCZYK, N. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, P. 52-180, 2007.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2ª ed. – São Paulo: Editora Cengage, 2012.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Educação Profissional**. 2013. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>. Acesso em: 30 mai. 2022.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, M. O. S. **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2013.

SODRÉ, M. **A sociedade incivil**: mídia, liberalismo e finanças. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 8, n. 16, 2006, p. 20-45.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

ZAN, D; KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO: ESTUDANTES - 3ª SÉRIE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS



Pesquisa

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

Pesquisador: Caetano Roberto Sousa de Freitas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Smith

Olá,

Sou Caetano Roberto Sousa de Freitas, aluno do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP da Universidade Federal do Ceará - UFC. Estou sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Smith. Nesta pesquisa, pretendemos avaliar a política da educação profissional integrada ao ensino médio desenvolvida nas Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEPs da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 1, Maracanaú-CE, de responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc-CE.

Este questionário tem por finalidade conhecer a posição dos/as estudantes da 3ª série sobre as Escolas Estaduais de Educação Profissional da CREDE 1/Seduc-CE.

Esclarecimentos:

- As respostas são livres. Portanto, durante a pesquisa, não coletamos os dados pessoais dos respondentes, os quais não serão divulgados na finalização.

É uma imensa satisfação ter você aqui. Não há respostas certas ou erradas, há seres humanos expressando seus pontos de vista para decidir os rumos do ensino médio no Ceará.

1. Perfil do (a) respondente:

a) Gênero: como você se identifica?

Mulher Homem Pessoa não binária Prefiro não responder

b) Qual a sua faixa etária?

14 a 17 anos 18 anos ou mais.

c) Por gentileza, considerando as opções abaixo, como você classificaria sua cor ou raça?

Branco (a)

Preto (a)

Amarelo (a)

Pardo (a)

Indígena

Prefiro não responder

Outra. Qual? _____

d) Considerando os 8 (oito) municípios atendidos pela CREDE 1/Seduc, por gentileza, indique aquele em que se encontra a Escola Estadual de Educação Profissional que você estudou no período 2021-2023:

- Aquiraz
- Caucaia
- Eusébio
- Guaiúba
- Itaitinga
- Maracanaú
- Maranguape
- Pacatuba

e) Informe-nos o curso técnico que você concluiu ou está concluindo no período 2021-2023:

2. Análise das preferências e projetos de vida dos/as estudantes

f) Dentre as três áreas que compõem os cursos técnicos, indique aquela com a qual você mais se identifica:

- Base Comum
- Área Técnica
- Parte diversificada
- outra resposta. Qual? _____.

g) Qual motivo levou você a estudar numa Escola Profissional?

- Identificação com o curso técnico
- Influência de amigos e/ou familiares
- Conseguir emprego assim que terminar o curso
- Qualidade do ensino médio ofertado pelas EEEPs
- Passar no Enem e cursar nível superior posteriormente
- Outra resposta. Qual? _____.

3. Análise da arquitetura curricular nas Escolas Estaduais de Educação Profissional

h) Considerando a arquitetura curricular da sua Escola Profissional, qual desses itens você caracteriza melhor a sua formação estudantil?

- ensino profissionalizante focado no curso técnico
- ensino disciplinar focado na Base Comum: História, Matemática, Língua Portuguesa etc.
- ensino das competências por área de conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Matemática
- educação integral promovendo o diálogo entre a Base Comum e a Área Técnica
- outra resposta. Qual? _____.

i) Considerando a formação que obteve na sua Escola Profissional, qual desses saberes transversais você mais desenvolveu no ensino médio?

- capacidade de analisar criticamente e/ou intervir conscientemente nos fenômenos sociais ou naturais que afligem o ser humano: crises humanitárias, crises políticas, direitos e deveres do cidadão, acontecimentos climáticos e outros.
- desenvolvimento de habilidades profissionais alinhadas ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura.
- desenvolvimento de habilidades interpessoais embasadas na ética, moral e bons costumes.

() outra resposta. Qual? _____.

j) Após analisar a arquitetura curricular ofertada por sua Escola Profissional, você acha possível que, nas devidas proporções e ajustes, esse modelo possa ser levado às demais escolas do ensino médio de seu município?

() sim. excluindo os cursos técnicos

() sim. ampliando a quantidade de escolas profissionais

() não. pois são modalidades incompatíveis

() não. o custo é alto para o governo

() outra resposta. Qual? _____

k) A Reforma do Ensino Médio, que está em análise pela comunidade educativa e pelo governo federal, inseriu a educação profissional integrada ao ensino médio como um itinerário formativo do Novo Ensino Médio. Você concorda com essa determinação?

() sim.

() não.

() outra resposta. Qual? _____

Chegamos ao término de nossa pesquisa.
Expresso aqui meus sinceros agradecimentos pela sua colaboração.
Desejo sucesso nos seus projetos pessoais e profissionais.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO: PROFESSORES (AS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS



Pesquisa

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

Pesquisador: Caetano Roberto Sousa de Freitas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Smith

Olá,

Sou Caetano Roberto Sousa de Freitas, aluno do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP da Universidade Federal do Ceará - UFC. Estou sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Smith. Nesta pesquisa, pretendemos avaliar a política da educação profissional integrada ao ensino médio desenvolvida nas Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEPs da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 1, Maracanaú-CE, de responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc-CE.

Este questionário tem por finalidade conhecer a posição dos/as professores/as das Escolas Estaduais de Educação Profissional da Crede 1/Seduc-CE.

Esclarecimentos:

- As respostas são livres. Portanto, durante a pesquisa, não coletamos os dados pessoais dos respondentes, os quais não serão divulgados na finalização.

É uma imensa satisfação ter você aqui. Não há respostas certas ou erradas, há seres humanos expressando seus pontos de vista para decidir os rumos do ensino médio no Ceará.

1. Perfil do (a) respondente:

a) Por gentileza, informe-nos sua formação acadêmica na Base Comum (licenciatura ou bacharelado) ou, se for professor da Área Técnica, informe-nos o curso que leciona suas disciplinas técnicas:

b) Por gentileza, considerando as opções abaixo, como você classificaria sua cor ou raça?

() Branco (a)

() Preto (a)

() Amarelo (a)

() Pardo (a)

() Indígena

() Prefiro não responder

() Outra. Qual? _____

c) Considerando os 8 (oito) municípios atendidos pela Crede 1/Seduc, por gentileza, indique aquele em que se encontra a Escola Estadual de Educação Profissional que você leciona:

- Aquiraz
- Caucaia
- Eusébio
- Guaiúba
- Itaitinga
- Maracanaú
- Maranguape
- Pacatuba

2. Análise das percepções dos/as professores/as sobre as preferências e projetos de vida dos estudantes.

d) Na sua opinião, qual desses motivos tem sido mais atrativo para seus estudantes estarem optarem por estudar numa Escola Profissional?

- Ensino propedêutico e educação profissional integrados
- Influência de amigos e/ou familiares
- Conseguir emprego assim que terminar o curso
- Qualidade do ensino médio ofertado pelas EEEPs
- Passar no Enem e cursar nível superior posteriormente
- Funcionamento em tempo integral
- Outra resposta. Qual? _____.

3. Análise das metodologias de ensino desenvolvidas na Escola Profissional.

e) Considerando a formação ofertada aos/às estudantes da Escola Profissional, qual desses saberes você considera que eles/as vêm conseguindo desenvolver com mais ênfase na sua escola?

- capacidade de analisar criticamente e/ou intervir conscientemente nos fenômenos sociais ou naturais que afligem o ser humano: crises humanitárias, crises políticas, direitos e deveres do cidadão, acontecimentos climáticos e outros.
- desenvolvimento de habilidades profissionais alinhadas ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura.
- desenvolvimento de habilidades interpessoais embasadas na ética, moral e bons costumes.
- outra resposta. Qual? _____.

f) Após analisar a metodologia de ensino ofertada por sua Escola Profissional, você acha possível que, nas devidas proporções e ajustes, esse modelo possa ser aplicado nas demais escolas do ensino médio de seu município?

- sim. excluindo os cursos técnicos
- sim. ampliando a quantidade de escolas profissionais
- não. pois são modalidades diferentes
- não. o custo é alto para o governo
- outra resposta. Qual? _____.

g) A Reforma do Ensino Médio, que está em análise pela comunidade educativa e pelo governo federal, inseriu a educação profissional integrada ao ensino médio como um itinerário formativo do Novo Ensino Médio. Você concorda com essa determinação?

- sim.
- não.

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO: GESTORES (AS) E
COORDENADORES (AS)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS



Pesquisa
**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ**

Pesquisador: Caetano Roberto Sousa de Freitas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Smith

Olá,

Sou Caetano Roberto Sousa de Freitas, aluno do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP da Universidade Federal do Ceará - UFC. Estou sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Smith. Nesta pesquisa, pretendemos avaliar a política da educação profissional integrada ao ensino médio desenvolvida nas Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEPs da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 1, Maracanaú-CE, de responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc-CE.

Este questionário tem por finalidade conhecer a posição dos membros do Núcleo Gestor, diretores/as e coordenadores/as escolares das Escolas Estaduais de Educação Profissional da Crede 1/Seduc-CE.

Esclarecimentos:

- As respostas são livres. Portanto, durante a pesquisa, não coletamos os dados pessoais dos respondentes, os quais não serão divulgados na finalização.

É uma imensa satisfação ter você aqui. Não há respostas certas ou erradas, há seres humanos expressando seus pontos de vista para decidir os rumos do ensino médio no Ceará.

1. Perfil do (a) respondente:

a) Dentre as funções abaixo, indique aquela que você exerce atualmente

Diretor/a Escolar

Coordenador/a Escolar

b) Por gentileza, informe-nos a sua formação acadêmica

Licenciatura na Base Comum

Bacharel na Base Comum

Bacharel em outra área de conhecimento

outra resposta. Qual?

c) Por gentileza, considerando as opções abaixo, como você classificaria sua cor ou raça?

Branco (a)

Preto (a)

Amarelo (a)

- Pardo (a)
- Indígena
- Prefiro não responder
- Outra. Qual? _____

2. Análise das percepções dos Núcleo Gestor sobre os projetos de vida dos estudantes.

d) Na sua opinião, qual desses motivos tem sido mais atrativo para seus estudantes estarem optarem por estudar numa Escola Profissional?

- Ensino propedêutico e educação profissional integrados
- Influência de amigos e/ou familiares
- Conseguir emprego assim que terminar o curso
- Qualidade do ensino médio ofertado pelas EEEPs
- Passar no Enem e cursar nível superior posteriormente
- Funcionamento em tempo integral
- Outra resposta. Qual? _____.

3. Análise da arquitetura curricular desenvolvida na Escola Profissional.

e) Considerando a formação ofertada aos/às estudantes da Escola Profissional, qual desses saberes você considera que eles/as vêm conseguindo desenvolver com mais ênfase na sua escola?

- capacidade de analisar criticamente e/ou intervir conscientemente nos fenômenos sociais que afligem o ser humano: crises humanitárias, crises políticas, direitos e deveres do cidadão, acontecimentos climáticos e outros.
- desenvolvimento de habilidades profissionais alinhadas ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura.
- desenvolvimento de habilidades interpessoais embasadas na ética, moral e bons costumes.
- outra resposta. Qual? _____.

4. Após analisar a arquitetura curricular ofertada por sua Escola Profissional, você acha possível que, nas devidas proporções e ajustes, esse modelo possa ser aplicado nas demais escolas do ensino médio de seu município?

- sim. excluindo os cursos técnicos
- sim. ampliando a quantidade de escolas profissionais
- não. pois são modalidades diferentes
- não. o custo é alto para o governo
- outra resposta. Qual? _____

g) A Reforma do Ensino Médio, que está em análise pela comunidade educativa e pelo governo federal, inseriu a educação profissional integrada ao ensino médio como um itinerário formativo do Novo Ensino Médio. Você concorda com essa determinação?

- sim.
- não.
- outra resposta. Qual? _____

Chegamos ao término de nossa pesquisa.
Expresso aqui meus sinceros agradecimentos pela sua colaboração.
Desejo sucesso nos seus projetos pessoais e profissionais.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA: ESTUDANTES - 3ª SÉRIE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS



Pesquisa

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

Pesquisador: Caetano Roberto Sousa de Freitas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Smith

Olá,

Sou Caetano Roberto Sousa de Freitas, aluno do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP da Universidade Federal do Ceará - UFC. Estou sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Smith. Nesta pesquisa, pretendemos avaliar a política da educação profissional integrada ao ensino médio desenvolvida nas Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEPs da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 1, Maracanaú-CE, de responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc-CE.

Esta entrevista tem por finalidade conhecer a posição dos/as estudantes da 3ª série sobre as Escolas Estaduais de Educação Profissional da Crede 1/Seduc-CE.

Esclarecimentos:

- Como as respostas são livres, os nomes dos entrevistados serão coletados, se autorizado, porém serão mascarados com nome fictícios no corpo da pesquisa.

Data: _____ Hora: _____ Respondente nº _____

1. Perfil do (a) respondente:

a) Gênero: como você se identifica?

Mulher Homem Pessoa não binária Prefiro não responder

b) Qual a sua faixa etária?

14 a 17 anos 18 anos ou mais.

c) Por gentileza, considerando as opções abaixo, como você classificaria sua cor ou raça?

Branco (a) Preto (a) Amarelo (a) Pardo (a)
 Indígena Prefiro não responder Outra. Qual? _____

d) Considerando os 8 (oito) municípios atendidos pela Crede 1/Seduc, por gentileza, indique aquele em que se encontra a Escola Estadual de Educação Profissional que você estudou no período 2021-2023:

Aquiraz Caucaia Eusébio Guaiúba
 Itaitinga Maracanaú Maranguape Pacatuba

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA: EDUCADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS



Pesquisa

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

Pesquisador: Caetano Roberto Sousa de Freitas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Smith

Olá,

Sou Caetano Roberto Sousa de Freitas, aluno do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP da Universidade Federal do Ceará - UFC. Estou sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Smith. Nesta pesquisa, pretendemos avaliar a política da educação profissional integrada ao ensino médio desenvolvida nas Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEPs da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Crede 1, Maracanaú-CE, de responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc-CE.

Esta entrevista tem por finalidade conhecer a posição dos/as estudantes da 3ª série sobre as Escolas Estaduais de Educação Profissional da Crede 1/Seduc-CE.

Esclarecimentos:

- Como as respostas são livres, os nomes dos entrevistados serão coletados, se autorizado, porém serão mascarados com nome fictícios no corpo da pesquisa.

Data: _____ Hora: _____ Respondente nº _____

1. Perfil do (a) respondente:

a) Gênero: como você se identifica?

Mulher Homem Pessoa não binária Prefiro não responder

b) Qual a sua faixa etária?

21 a 30 anos 31 a 40 anos. 41 a 50 anos 51 a mais.

c) Por gentileza, considerando as opções abaixo, como você classificaria sua cor ou raça?

Branco (a) Preto (a) Amarelo (a) Pardo (a)
 Indígena Prefiro não responder Outra. Qual? _____

d) Considerando os 8 (oito) municípios atendidos pela Crede 1/Seduc, por gentileza, indique aquele em que se encontra a Escola Estadual de Educação Profissional que você estudou no período 2021-2023:

Aquiraz Caucaia Eusébio Guaiúba
 Itaitinga Maracanaú Maranguape Pacatuba

