

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEONARA MARGOTTO TARTAGLIA

A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESPÍRITO SANTO e a
experiência de sua implantação na Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho
Mattos.

**VITÓRIA
2014**

LEONARA MARGOTTO TARTAGLIA

A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESPÍRITO SANTO e a
experiência de sua implantação na Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho
Mattos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, na linha de pesquisa História,
Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliza Bartolozzi
Ferreira.

**VITÓRIA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

T193p Tartaglia, Leonara Margotto, 1975-
A política do ensino médio integrado no Espírito Santo e a
experiência de sua implantação na Escola Estadual de Ensino
Médio Arnulpho Mattos / Leonara Margotto Tartaglia. – 2014.
153 f. : il.

Orientador: Eliza Bartolozzi Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino médio. 2. Ensino profissional. 3. Políticas públicas
– Educação. 4. Trabalho. I. Ferreira, Eliza Bartolozzi, 1961-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LEONARA MARGOTTO TARTAGLIA

A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESPÍRITO SANTO E A EXPERIÊNCIA DE SUA IMPLANTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ARNULPHO MATTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 de agosto de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília

O meu nirvana

(Augusto dos Anjos)

*No alheamento da obscura forma humana,
De que, pensando, me desencarcero,
Foi que eu, num grito de emoção, sincero
Encontrei, afinal, o meu Nirvana!*

*Nessa manumissão schopenhauereana,
Onde a Vida do humano aspecto fero
Se desarraiga, eu, feito força, impero
Na imanência da idéa Soberana!*

*Destruída a sensação que oriunda fora
Do tacto – ínfima antena aferidora
Destas tegumentárias mãos plebéas -*

Gozo o prazer, que os anos não carcomem,
De haver trocado a minha forma de homem
Pela imortalidade das Idéas!

Agradecimentos

Agradeço ao Pai Maior, aos Orixás, Anjos, Santos e Guias Protetores pelo equilíbrio, pela paciência, proteção e inspiração nas horas difíceis.

Agradeço à minha família a oportunidade do convívio e do aprendizado, do carinho e da força. Aos meus cunhados, agregados, pessoas finas que acrescentaram luz à essa família! À minha mãe em especial por suas orações, sua preocupação e sua dedicação constantes. Ao meu sobrinho e afilhado, meu amor eterno e gratuito. Sem medidas.

Muita gratidão à minha orientadora Eliza Bartolozzi Ferreira. Pessoa séria, comprometida, dedicada e, claro, compreensiva. Espero de verdade que nossa jornada não se encerre aqui. Ainda preciso aprender muito! Ganhei uma grande amiga. Obrigada pelas conversas, pelos conselhos e pelo carinho!

Agradeço muito à diretora Solene, à pedagoga Marcia e aos alunos da EEEM Arnulpho Mattos que participaram dos encontros para a realização dessa pesquisa. Às coordenadoras pela pronta ajuda durante o trabalho e pela recepção diária e tão tranquila. Vocês foram parte essencial nesse processo!

Agradeço à Cristiane Martins, Mariane Berger e Sue Elen Lievore pela força imensa durante a pesquisa. Vocês foram parceiras demais!

Às minhas colegas de turma, Alessandra, Elisângela e Lu Soares! Meninas, foi muito bom conhecer e tê-las por perto. Obrigada por tudo!

Aos meus amigos do Nepe: Daniel, Claudia, Erineusa, Carla, Danilo, Bianca. Vocês são pessoas especiais. Estaremos juntos muitas vezes ainda!

Aos meus deliciosos amigos de longa jornada. Daqueles amigos os quais posso ser simplesmente eu e, ainda assim, eles continuarão a gostar mim. Daqueles que ameaçam de fazer apitação na hora da defesa se você não avisar a data e o horário, porque a defesa é pública. Amigos que entenderam minha ausência nos aniversários, batizados ou mesmo naquela nossa farra do fim de semana porque estava estudando. Que entendem seu dia “deprê” por estar sem dinheiro... Enfim, esses amigos, aos quais chamo de FAMILHÃO e que estão sempre lá, sem cobrar nada e só para me amar. Fabinho, Fabiana, Rudão, Márcia, Hélio, Josi, Lene, Gê, Kátia, Lumar, Tia Ruth, Tia Maria, Waguinho, Flávia, Ailton, Rafa, Kelly, D. Vera, Sr. Elson, Camila, Deivid, Adriana, Ida. Aos meus sobrinhos e sobrinhas lindos: Elis, Luca, Isabela, Laura, Julia, Caio, Gabriel, Isadora e Maria Clara, nosso eterno bacon preferido!

Tem também aquelas amigas que são mais íntimas, mais próximas. Aquelas pra quem podemos ligar de madrugada, falar qualquer coisa, chorar, rir, contar segredos não segredáveis. Essas são como um tesouro. Nunca perdem seu valor e seu lugar especial no coração: Cris e Roziane. Meninas, amo vocês!

E aqueles amigos, de muito, muito tempo, que a gente se afasta, mas não deixa de amar? Esses devem ser lembrados sim, porque além de tudo, sempre me deram muita força para esse curso. Emília, Fábio, Elda e Mírian. Vocês são muito especiais, pessoas! Fábio Amorim, meu amigo, irmão, não vivo mais sem você. Viciê!

Agradeço aos meus colegas de trabalho, que muito aguentaram meu momento final desse trabalho, onde eu não conseguia pensar, escrever outra coisa, senão minha pesquisa. À Subgerência de Educação de Jovens e Adultos, À Subgerência de Educação do Campo, à Subgerência de Educação Especial. Meu respeito e minha admiração!

Agradeço à Wanessa Zavareze Sechim, minha subsecretária, por toda compreensão, liberação e respeito pelo meu trabalho. Sem isso, com certeza, não teria conseguido concluir. Obrigada!

E, como não poderia esquecer jamais, meus amigos, vizinhos, parceiros de boteco, de farra cultural, de samba, de literatura, de rua! Bernadete, Neusa, Vanessa, Aline, Lucas, Ilma, André, Waguinho, Stael Magesk! Morar no Centro de Vitória é um privilégio para poucos. Não precisa marcar encontro. A gente desce e as pessoas estão lá. E rimos e bebemos, e comemos e rimos mais!

Agradeço à música, à poesia, à literatura, que me acompanharam e me sustentaram nesse período solitário de escrita. Em especial a uma escritora que tem me inspirado muito, Isabel Allende. Suas histórias são tão intensas e sensíveis e também encantadoras. Fico me perguntando, “O que seria do mundo sem a arte”? Mesmo um dia cinza precisa de cor, de forma e de movimento.

Que venham novos desafios! Que venham com suavidade, leveza e intensidade. Que sejam difíceis, porém serenos. Que sejam prósperos, que sejam muitos, que sejam livres!

Resumo

Esta dissertação teve como objeto o Ensino Médio Integrado no Espírito Santo, sua trajetória e implantação a partir do Decreto 5.154/2004. O objetivo principal foi analisar a política do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio implementada no Espírito Santo. Investigar a educação pública pressupõe contextualizar a sociedade e as construções sociais que se projetam. O ensino médio no Brasil, enquanto etapa intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior constitui-se de grande complexidade na estruturação de políticas públicas, no que tange à sua expansão qualitativa e quantitativa. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar os pressupostos teóricos e pedagógicos contidos na Proposta Pedagógica da unidade escolar EEEFM Arnulpho Mattos; analisar a matriz curricular e a proposta pedagógica; relacionar o projeto pedagógico do curso com a prática educacional relatada nos encontros com os alunos; analisar a organização escolar e sua gestão política e pedagógica em face da proposta do EMI; relacionar a proposta do EMI, o princípio da politecnia e os relatos dos alunos; mapear a oferta do EMI no estado e o seu investimento financeiro. Nesse cenário, identificamos a relação entre trabalho e educação que contextualiza a relação da escola com a sociedade no sistema capitalista, em especial no ensino médio. Assim, nossa hipótese foi que esta política tem dificuldades de alcançar seus objetivos porque sua estrutura material segue a lógica da escola capitalista, assentada na perspectiva da Teoria do Capital Humano. A formação profissional no ensino médio é uma demanda social e histórica da classe trabalhadora, que necessita ingressar mais rápido no mercado de trabalho do que os filhos das elites brasileiras. A metodologia empregada foi uma pesquisa do tipo qualitativa, sendo um estudo de caso da EEEF Arnulpho Mattos. Os procedimentos metodológicos adotados para a investigação foram: observação, entrevistas semi-estruturadas, a análise documental, a revisão bibliográfica e os princípios metodológicos inscritos na sociologia da experiência (DUBET, 1994). Na articulação desses procedimentos, verificamos que a política do ensino médio integrado no ES teve, em seu início, um planejamento de implantação bem estruturado mas interrompido e, posteriormente, caracterizou-se pela descontinuidade das ações. Ademais, constatamos que os alunos ingressam e permanecem no curso sem compreenderem de fato o que significa a formação integrada entre a área geral e a técnica/profissional. Nos grupos de discussão percebemos que bastaram alguns encontros para que se pudesse estabelecer uma visão e relação diferenciadas com a experiência social do ensino médio integrado, principalmente por serem alunos trabalhadores. Acrescentamos às nossas conclusões que há iniciativas da escola acerca da integração entre as disciplinas de formação geral e técnicas, mas sem apoio ou orientação da unidade gestora, ou seja, a Sedu. A ampliação da oferta do EMI ocorreu no estado sem investimento na formação e valorização dos professores, sem concurso público e sem uma infra-estrutura necessária para a formação de jovens e adultos com capacidade de entender e de interferir no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional. Trabalho. Experiência Social.

Abstract

The subject of this Master's thesis is the Integrated High School Education (EMI) in Espírito Santo State (ES), as well as its trajectory and implementation from Decree 5,154/2004. The main goal of this study is to analyze the policy of high school education integrated to vocational high school education implemented in ES. To investigate public education presupposes to contextualize the society and the social constructions that take place in it. High school in Brazil, as an intermediary step between elementary and higher education, is a complex issue for public policies in terms of its qualitative and quantitative expansion. We pursued the following specific goals: to identify the theoretical and pedagogical assumptions presented in the Pedagogical Proposal of a school unit known as EEEFM Arnulpho Mattos; to analyze its curriculum and pedagogical plan; to make assumptions between the pedagogical design of the course and the educational practices, as reported in meetings with students; to analyze the school's organization and its political and educational administration when facing the EMI proposal; to link the proposal of EMI, the principle of polytechnics and the students' reports, and, finally, to map the State's supply of EMI and its financial investment. In this setting, we identify the relationship between work and education, which places the relationship between school and society in capitalism, especially in high school education. Thus, our hypothesis is that this policy struggles to achieve its goals because its roots follow the logic of a capitalist school, settled in the perspective of Human Capital Theory. Vocational training in high school is a social and historical demand of the working class, whose children need to enter quicker than the children of Brazilian elites into the job market. To research this theme, we employed a qualitative method, which was a case study of EEEFM Arnulpho Mattos. It was based on observation, semi-structured interviews, document analysis, literature review and methodological principles inscribed in the sociology of experience (Dubet, 1994). In articulating these procedures, we find that the integrated high school policy in ES had, at its inception, a well-structured development plan but it got stagnated and, subsequently, characterized by discontinuities. Furthermore, we found that students enter and remain in the course without actually understanding what it means to integrate training between general and technical/professional areas. During the focus groups, we realized that a few meetings were enough to come up with an idea and a differentiated relationship with the social experience of integrated high school, mainly because the subjects are working students. We add up to this that there are initiatives inside this same school regarding the integration between the disciplines of general and technical training but without support or guidance of the management unit, that is, Sedu. The increased supply of EMI took place in the State without investment in training and development of teachers, without tenure and without the necessary infrastructure for training the youth and adult in the ability to understand and to make the difference in the job market.

Keywords: Integrated high school. Professional school. Work. Social experience.

LISTA DE SIGLAS

Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DT – Designação Temporária
EMI – Ensino Médio Integrado
EPT – Educação Profissional Técnica
Geia – Gerência de Informação e Avaliação
GEP – Gerência de Educação Profissional
Geofi – Gerência de Orçamento e Finanças
Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
Pedde - Plano Estadual Dinheiro Direto na Escola
PNE - Plano Nacional de Educação
Proep - Programa de expansão da educação profissional
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Seb – Secretaria de Educação Básica
Sedu – Secretaria Estadual de Educação
Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc – Serviço Social do Comércio
Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sesi – Serviço Social da Indústria
Sest - Serviço Social do Transporte
Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às micro e pequenas empresas
Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Seiope - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SEE – Subgerência de Estatística
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metodologia;

Quadro 2 - Vagas ofertadas no EMI, no período de 2009 – 2014;

Quadro 3 - Estimativa de valor aplicado por aluno em 2013 (R\$);

Quadro 4 - Principais Itens de custeio em 2013 – Valor executado de janeiro a novembro 2013;

Quadro 5 - Resumo das matrizes curriculares dos cursos de EMI - 2010-2013

Quadro 6 - Resumo da carga horária das disciplinas do curso de administração

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matrícula na rede pública estadual no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado no ES;

Tabela 2 - Dados de abandono na rede pública estadual no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado no ES;

Tabela 3 - Taxa de aprovação na rede pública estadual no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado no ES;

Tabela 4 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade por grupos de idade e situação do domicílio;

Tabela 5 - Alunos de uma série com idade não adequada para a Série – Ensino Médio considerando todas as séries.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Investimento anual por aluno da educação básica da rede pública estadual.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – OS SUJEITOS NA PESQUISA: NA BUSCA DE COMPREENDER SUAS EXPERIÊNCIAS	19
1.1 METODOLOGIA.....	19
1.2 A EXPERIÊNCIA SOCIAL.....	22
1.3 A ESCOLA	30
1.3.1 Breve descrição da escola e do contexto da pesquisa	30
CAPÍTULO II – A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALICERCE DO DEBATE	30
2.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA QUE ORGANIZA A SOCIEDADE	31
2.2 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO	37
2.3 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL	41
CAPÍTULO III – O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA	51
3.1 A TRAJETÓRIA LEGAL: ENTRE A FORMAÇÃO GERAL E O DUALISMO HISTÓRICO	51
3.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ES: SUA IMPLEMENTAÇÃO A PARTIR DO CONTEXTO NACIONAL.....	66
3.2.1 A implantação do EMI	67
3.3 A MATRÍCULA E O FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	79
CAPÍTULO IV – A EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	88
4.1 O CURRÍCULO E O CURRÍCULO INTEGRADO: UM CAMPO POLÍTICO DO DEBATE NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	96
4.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA E OS PLANOS DE CURSO.....	107
4.3 A EXPERIÊNCIA SOCIAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS ALUNOS DA EEEM ARNULPHO MATTOS.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129

REFERÊNCIAS.....	136
-------------------------	------------

ANEXOS	142
---------------------	------------

ANEXO I – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	142
--------------------------------------	-----

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA: Técnicas da Secretaria de Estado da Educação	143
--------------------------------------------------------------------------------------	-----

ANEXO III – ROTEIRO DE ENTREVISTA: Diretora e pedagoga.....	144
-------------------------------------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

Este estudo integra a linha de Pesquisa em História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Elege como objeto a política do ensino médio integrado no ES a partir de sua implantação, sua trajetória e prioriza a experiência social dos alunos sobre a etapa em que estudam.

O objetivo desta pesquisa é analisar a política do ensino médio integrado no estado do ES, por meio de um estudo de caso realizado na EEEM Arnulpho Mattos. Especificamente, buscamos compreender como, de fato, essa formação atende à necessidade do trabalhador e como se propõe a romper com a dualidade histórica da formação secundária que distancia o trabalho manual do intelectual. A relevância deste estudo está em que não encontramos pesquisas dessa natureza realizadas sobre a rede pública estadual do ES.

A perspectiva teórica que orienta as análises nesta pesquisa é a categoria trabalho como mediação de primeira ordem na formação humana. Dessa forma, seguimos a compreensão marxista que coloca a centralidade no trabalho e entende a escola como importante instância na formação da politecnia.

Entendemos que numa sociedade capitalista, as dificuldades de propor um ensino médio integrado pautado na formação politécnica é tarefa difícil e complexa. Trazemos como hipótese de nossa pesquisa que esta política tem dificuldades de alcançar seus objetivos porque sua estrutura material segue a lógica da escola capitalista, assentada na perspectiva da teoria do capital humano.

Em 2006, o ES adotou a política do Ensino Médio Integrado – EMI, em atendimento à demanda pela formação profissional da comunidade por meio de investimentos pedagógico e financeiro precários que agrava as dificuldades de desenvolvimento da integração curricular. Em que pesem esses problemas,

entendemos que a escolarização é fundamental para a sociedade, em especial para as classes trabalhadoras, pois, mesmo em condições precárias, pode gerar importantes questionamentos por meio de discussões coletivas e da participação estudantil na escola.

Se a educação tem um papel estratégico, para o modo de produção capitalista, ela é também indispensável para a formação humana. Cabe encontrar através da categoria contradição, os espaços possíveis para pôr o conhecimento à favor do trabalhador, observando-se também, quais as mediações que possibilite fazê-lo (GARCIA, 2010, p. 15)

O ensino médio, como etapa final da educação básica, expressa uma ligação intrínseca ao mundo do trabalho que se constitui como um princípio estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio homologadas, em 2012. As diretrizes apontam que a formação no ensino médio deve fundamentar-se em 4 categorias básicas: a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia. Essas quatro categorias devem articular-se na formação geral e técnica, possibilitando ao aluno apropriar-se de sua história e sua cultura materializando-se uma formação omnilateral.

Nesta dissertação, serão analisados os elementos que constituem e interferem na concretização dessa política, mais especificamente, na realidade da EEEM Arnulpho Mattos e na rede estadual do Espírito Santo. Mas, pode-se afirmar que as estruturas das escolas, assim como a contratação e a formação dos professores, combinada com condições precárias de trabalho são indicativos que fragilizam o planejamento de uma proposta pedagógica centrada no trabalho como princípio educativo.

A escolha da escola foi intencional porque é nessa instituição onde se tem início o desenvolvimento da política do ensino médio integrado no estado. Essa condição refletiu a possibilidade de aprofundar questões que consideramos estruturais na concepção do Ensino Médio Integrado - EMI. Questões essas relacionadas a: que tipo de aluno se pretende formar? Como é percebido o trabalho como princípio educativo? O currículo integrado caracteriza essa integração de que forma? Há planejamento coletivo para o desenvolvimento

deste projeto? Há a participação dos alunos? Como ela ocorre? Os alunos consideram que essa política traz um diferencial em sua formação?

Vale ressaltar que esta é uma política que visa uma formação omnilateral em uma escola capitalista que historicamente se constituiu colocando a educação a serviço da qualificação de mão de obra. O aluno é formado na visão de uma cidadania produtiva, com baixa perspectiva de emancipação. Todas essas nuances internas e externas que estabelecem um ritmo próprio na trajetória de implantação do Ensino Médio Integrado podem ser analisadas sob o prisma da reprodução das condições do sistema capitalista, mas também podem ser compreendidas como possibilidades de que, por meio das contradições, surja uma nova dinâmica na escola que traduza ou que preconize uma formação politécnica.

A divisão social do trabalho pautada no taylorismo/fordismo, na divisão entre quem pensa e quem faz, foi substituída pelo toyotismo no modelo de acumulação flexível. Essa mudança exige outro tipo de trabalhador mais completo e com maior tempo de escolarização. Esse contexto, apesar de estar a serviço do capital, pode agir também a favor da emancipação do trabalhador ao valorizar a escola e a formação geral.

A relação trabalho e educação, historicamente constituída no Brasil, tem seu início confundido com a intensificação da industrialização e o auge do desenvolvimento do sistema capitalista (CIAVATTA, 2009). Foi na apreensão da concepção burguesa de trabalho que a educação escolar vai se estruturando e desenhando seu currículo e demais mecanismos de internalização desse sistema que transforma o trabalhador e sua produção em mercadoria e em valor de troca, respectivamente.

É certo que a formação do trabalhador em sua dimensão criativa, como um princípio ontológico e como mediação entre o homem e a natureza somente podem se efetivar em sua totalidade numa sociedade diferente da capitalista. Mas partimos do princípio que algumas iniciativas e ações podem favorecer a emancipação do trabalhador na formação da educação básica, como afirmamos anteriormente.

Para compreender a complexidade de um programa como o EMI, optamos por desenvolver uma análise de cunho qualitativo, com procedimento de um estudo de caso. Foram introduzidas técnicas de pesquisa diversificadas buscando-se o maior número de elementos de análise. Essa diversificação permitiu uma visão aprofundada ao mesmo tempo que ampliou o objeto de estudos. Além disso, buscamos entender a experiência social dos alunos no seu processo de formação por meio da Sociologia da Experiência.

Compreender as reformas educacionais da década de 1990 foi o ponto de partida do nosso trabalho, visto que esse período teve enorme influência na educação básica, em especial no ensino médio. Em 1996, o governo de Fernando Henrique Cardoso apresenta a proposta do PL 1.603 que reproduz fielmente as orientações do Banco Mundial para a educação profissional, em especial os Centros Federais de Educação Técnica – Cefets. A proposta do PL apontava, em médio prazo um processo de financiamento partilhado, com uma suposta autonomia de cada unidade; propunha explicitamente, a separação da formação acadêmica da profissional e uma aproximação da empresa e da escola com a flexibilização dos currículos a fim de atenderem às demandas do mercado. Essa proposta foi amplamente rejeitada, tanto pelas universidades e unidades dos Cefets, quanto pela sociedade como um todo.

Com o argumento de regulamentação da LDB, o governo deixa o PL e publica o Decreto nº. 2.208/97 que agrega as mesmas propostas do PL sob outro formato. O Decreto Nº. 2.208/1997 que suprimiu toda formação profissional do ensino médio criou, no país, um hiato na educação dos trabalhadores. Associadas a esse Decreto, outras ações governamentais foram precursoras desse modelo educacional, ainda enraizado na escola, agora pautado em avaliações de larga escala como principal parâmetro para a definição das políticas educacionais e do financiamento de qualquer etapa, nível ou modalidade da educação.

A década seguinte, de 2000, não rompeu estruturalmente com essas políticas influenciadas por organismos internacionais e por interesses do mercado globalizado, mas foi abrandada com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da

Silva e seu compromisso com o movimento da escola pública. Assim, após um período intenso de debates e construções coletivas, foi publicado o Decreto Nº. 5.154/2004 que consiste num suposto consenso pretendido pelo governo federal acerca do debate travado em torno da integração do ensino médio com a educação profissional.

O estado do ES participou desses debates e da elaboração do Decreto 5.154/2004 e começou a desenvolver o ensino médio integrado promovendo a formação de professores, técnicos e demais profissionais envolvidos com parceria do governo federal. O que veremos em nossa pesquisa é que a implantação foi um processo que acabou no precipício da descontinuidade das políticas como, infelizmente, é a realidade na maioria das administrações públicas do nosso país.

Compreender essa trajetória foi necessário para que nosso trabalho conseguisse alcançar seus objetivos específicos: identificar os pressupostos teórico-didático-pedagógicos e epistemológicos contidos na Proposta Pedagógica da unidade escolar EEEM Arnulpho Mattos, considerando que é esse o documento que organiza, fundamenta e intenciona o processo educacional desenvolvido na escola.

Com os dados coletados nos encontros com os alunos da EEEM Arnulpho Mattos, procuramos relacionar o projeto pedagógico do curso com a prática educacional. Ouvir os alunos e considerá-los como sujeitos que vivenciam a experiência social do ensino médio integrado foi nosso grande desafio nesse trabalho, dado o curto período de tempo e outras variáveis que se apresentaram no período em que estivemos na escola.

Por meio de análise dos documentos, estudamos a organização escolar e a gestão política e pedagógica em face da proposta do EMI, visto que esses dois elementos agregam toda uma estrutura pedagógica e organizacional que delimitam e interferem diretamente no dia a dia da escola.

Por último, nos desafiamos a mapear a oferta do EMI no estado e o seu investimento financeiro, pois são dois elementos que dão visibilidade tanto à

importância da política no estado. Um aluno durante nossos encontros questionou: “Qual a importância que o governo (estadual) dá para o ensino médio integrado?” - Com certeza, o investimento, a expansão e o movimento são importantes indicadores para uma possível resposta a esse questionamento.

O trabalho está organizado em cinco capítulos distribuídos de forma que se permita a compreensão e a análise do objeto proposto em suas interrelações. No Capítulo I, apresentamos a metodologia da pesquisa e sua caracterização que é o Estudo de Caso. Relatamos o método da “Sociologia da Experiência” e os demais procedimentos de pesquisa adotados. O método da Sociologia da Experiência pressupõe a participação do pesquisador nos encontros e o desenvolvimento do grupo para outra visão e produção de sua subjetividade. Associamos esse método a outras técnicas de pesquisa objetivando o maior rigor científico possível.

No Capítulo II, abordamos o trabalho como categoria central da nossa pesquisa e a relação trabalho e educação no Brasil. Também destacamos as relações de produção, os valores de troca e de uso, a divisão social do trabalho na sociedade pós-industrial. Ressaltamos a história da relação trabalho e educação no Brasil, bem como os elementos que essa relação evidencia no ensino médio integrado, como o currículo e a formação politécnica.

No Capítulo III, trataremos da trajetória histórica e legal do ensino médio integrado no Brasil e no ES, dos programas e projetos, da expansão e do movimento de matrícula. Também discutiremos brevemente o investimento a partir do custo-aluno apresentado pela Sedu. Buscamos evidenciar algumas contradições em âmbito nacional, principalmente nas DCN da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quanto nas DCN do Ensino Médio e as consequências dessas contradições dentro da escola.

O Capítulo IV, é iniciado com a contextualização da escola pesquisada e sua organização. Explanamos o currículo e o currículo médio integrado em sua concepção e analisamos os documentos da escola. Relatamos também os trabalhos dos grupos de debate com os alunos sobre a experiência social do

ensino médio integrado. Discutimos a formação de professores e apontamos os impactos dessa questão no Espírito Santo.

Nas considerações finais demonstramos que nossa hipótese de pesquisa se comprova num texto que busca articular todos os elementos abordados durante nosso estudo.

CAPÍTULO I

OS SUJEITOS NA PESQUISA: NA BUSCA DE COMPREENDER SUAS EXPERIÊNCIAS

1.1 METODOLOGIA

A política de ensino médio integrado, implantada no Brasil a partir de uma demanda social, foi amplamente discutida no período que antecede o primeiro decreto – Decreto nº. 5.154 de 23/07/2004, que substituiu o Decreto nº. 2.208/97. Esse processo protagonizado pela sociedade civil – instituições acadêmicas, movimentos sociais e educacionais, estudantes - que culminou na Lei nº. 11.741/2008 precisa ser investigado e estudado, visto que seus resultados começam a ganhar forma na prática social. Cabe ainda registrar como relevância desta pesquisa, que o ensino médio integrado no ES ainda não foi investigado.

O interesse por esse trabalho nasce a partir da minha experiência na Secretaria de Estado da Educação, como gerente de ensino médio no período de 2007-2012. Houve, na secretaria, entre os anos de 2007 e 2008 algumas discussões sobre o ensino médio integrado buscando identificar onde ele permaneceria: no ensino médio ou na educação profissional. A decisão tratada como técnica coube a Subsecretaria de Educação Básica e Profissional – Seeb - que justificou a responsabilidade do EMI na Educação Profissional, devido à sobrecarga do ensino médio.

Dessa forma, a partir de 2007-2008, com a divisão da Gerência de Ensino Médio – GEM e Gerência de Educação Profissional – GEP (que até essa data era uma única gerência), o EMI passa a ser responsabilidade da GEP.

Entendemos que a importância do estudo da política do ensino médio integrado consiste na compreensão de sua história política, bem como dos discursos e

práticas que permeiam sua implementação e trajetória no estado do ES, quanto à integração e seus objetivos quanto à formação do aluno.

Compreender até que ponto essa proposta de formação atende, de fato, as necessidades do jovem trabalhador constitui-se também em uma possibilidade de contribuir no debate nacional acerca da temática.

O caminho escolhido foi realizar um estudo de caso em uma escola da rede estadual do Espírito Santo, sendo esta a primeira escola no estado a implantar o programa EMI. A EEEM Arnulpho Mattos foi criada na década de 1970 e atende exclusivamente ao ensino médio. Outra questão relevante é o fato de essa escola ter uma tradição na oferta do ensino técnico desde a Lei nº. 5.692/1971 e não haver estudos realizados sobre a mesma, seja na formação do aluno, da prática pedagógica ou das formas de oferta da educação profissional ao longo de sua história.

Considerando também o contexto da comunidade à qual a escola pertence identificamos que há uma relação muito próxima, de muita confiança e até mesmo de orgulho pela existência dessa escola na formação de técnicos. Ressaltamos também que o público da escola, em sua maioria, não é do local, o que deve ocorrer pela natureza da oferta de qualificação técnica.

A intenção dessa pesquisa é investigar a implantação do EMI, a experiência dos estudantes na consolidação do programa no ES, bem como suas expectativas em relação ao curso. Por sua vez, a importância de estudar o programa EMI se justifica pela ausência de estudos que venham apresentar o atendimento desta modalidade de oferta para os jovens capixabas.

A partir desse contexto, entendemos que esta pesquisa deve ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa, pois sua natureza consiste em um fenômeno contextualizado historicamente, onde há uma relação entre o pesquisador e o objeto. Conforme nos apresenta Michel (2009):

Esse tipo de pesquisa se fundamenta na discussão da ligação e correção de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. Na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias [...] e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade (MICHEL, 2009, p. 37).

Ainda segundo Michel (2009), é necessário definir o método específico de pesquisa, que, nesse trabalho é o estudo de caso. Para complementar a investigação de um Estudo de Caso, além de técnicas específicas, será adotada uma perspectiva teórico-metodológica conhecida como “Sociologia da Experiência”, proposta por François Dubet (1994).

A “Sociologia da Experiência” parte da premissa de que, na sociedade pós-industrial, a sociologia clássica por meio de suas teorias gerais, formuladas a partir da relação sujeito e sistema que compõe um estado nacional não consegue explicar a sociedade atual e suas mudanças permanentes. Ela afirma que o objeto da sociologia muda: é necessário compreender os sujeitos por suas experiências pessoais e não pelo sistema ou pelas teorias sociais gerais.

François Dubet (1994) fundamenta sua teoria na perspectiva da experiência social. Questiona o argumento clássico da sociologia que traz o processo de socialização de modo universal e institucionalizado. Segundo o autor, a leitura do conceito de sociedade em tempos de pós-industrialização não pode mais ser realizada da mesma forma que no século XIX. Assim como não pode mais ser homogeneizada no discurso clássico de socialização. Vivemos questões sociais contraditórias que, ora são coletivas, ora individuais. E lembra que coletivos não representam toda a sociedade como, por exemplo, o movimento contra a homofobia, ou ainda contra a repressão sexual.

Os conceitos que fundamentam seu trabalho são a sociedade, a ação social, o indivíduo e a subjetividade. Do ponto de vista da sociedade, Dubet desconstrói sua concepção tradicional que pressupõe “um processo natural, constituído por etapas cuja genealogia o sociólogo deve traçar a fim de hierarquizar essas

sociedades segundo o seu grau de modernidade” (DUBET, 1994, p. 43). Atualmente, segundo esse autor, a soberania nacional e as identidades culturais são colocadas à prova pelo processo de internacionalização da economia e da cultura.

Numa sociedade que se caracteriza pela diversidade cultural, pela multiplicidade das formas de conflito e de ação social, os atores não podem mais ser reduzidos a um só tipo de papel programado, não podem atuar segundo uma lógica única e determinada: o ator e o sistema se separam. Não existe mais um paradigma único da ação. A ação social não é determinada tão somente pelo sistema. O indivíduo se destaca pela capacidade de distanciamento em relação ao sistema e pela capacidade de iniciativa e de escolha (WAUTIER, 2003, p. 179).

Nessa perspectiva é impossível generalizar a sociedade, pois há distintos graus de socialização presentes nos grupos sociais e essas relações possuem formas e conteúdos diversos. As relações entre formas e conteúdos das realidades sociais são constituintes, não só de uma noção variável de sociedade, mas constitui-se na indicação de que não há uma sociedade absoluta, nem uma ação absoluta. Ou seja, a ação social não é determinada pelo sistema, mas pela capacidade de escolha, de iniciativa, de distanciamento do sistema, dos conflitos gerados a partir de então (DUBET, 1994).

1.2 A EXPERIÊNCIA SOCIAL

A experiência social, para Dubet (1994) produz, formula o conhecimento social por meio da diversidade das lógicas de ação, da individualização e da experiência coletiva. Aqui, o princípio da heterogeneidade prevê uma autonomia do sujeito, que não se vincula à uma visão individualizada como na doutrina neoliberal. As experiências são vivenciadas pelo sujeito individual, mas no contexto das relações sociais. Quando o sujeito se distancia, se estranha ao sistema, consegue inferir criticidade política e não se aliena ao processo social. Não há um modelo universal das lógicas de ação, elas podem ajudar a entender as experiências sociais de um determinado local, como a França, mas não conseguem explicar experiências semelhantes no Brasil, por exemplo.

A ação social se formula como experiência social a partir da subjetividade do indivíduo. A subjetividade é importante na obra de Dubet, pois prevê que a autonomia do sujeito parte da sua individualidade, mas se configura como social a partir do momento em que se sintetiza em sua subjetividade. Subjetividade, então, seria a participação do sujeito na formação permanente da sociedade através de seu estranhamento ou distanciamento do sistema, sua reflexão e seu cotidiano coletivo.

O ator e a sociedade são, ao mesmo tempo, duas faces: subjetiva e objetiva. Segundo Dubet (1994):

Há que se levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja a expressão de uma **verdadeira liberdade**, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação como uma experiência e como um **drama** evidentemente, o sociólogo lerá nesta **experiência, coisas em jogo e problemas sociais** (DUBET, 1994, p. 101, grifos do autor).

Dessa forma, para que a experiência social tenha sentido, o ator deve ter autonomia, não deve estar totalmente integrado ao sistema. A experiência social é construída pelas relações sociais e fenômenos pelos quais o ator vivencia. Ela também é crítica, pois os atores conseguem distanciar-se das práticas e papéis sociais nos quais são imersos. “Contudo, é nos movimentos sociais que esta crítica é mais nítida, quando os atores se apoiam na sua experiência para contestarem uma organização social ou, mais exatamente, a dominação de que ela resulta” (DUBET, 1994, p. 107).

Dubet (1994) definiu três princípios para a sociologia da experiência por considerá-la um objeto sociológico. São eles:

1. A ação social não tem unidade: ela não se configura linear, nem hierárquica, não há uma ordem social universal ou uma racionalidade totalizadora.
2. “A ação é definida por relações sociais: ela não pode ser definida apenas pelas orientações normativas e culturais dos atores” (DUBET, 1994, p. 110). Dessa forma, a ação é tanto um sentido subjetivo e uma interação orientados pelas lógicas elementares que estruturam a experiência.

3. A experiência social é uma combinatória – a análise da experiência social impõe 3 operações intelectuais essenciais. São elas: a) Ordem analítica – não é plausível que uma experiência social seja relacionada a um tipo único da ação; b) “[...] Compreender a própria atividade do ator – [...] Elas são sempre construções históricas, tipos históricos, formados pela combinação de tipos puros” (DUBET, 1994, p. 112); c) “Compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os atores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano coletivo” (DUBET, 1994, p. 112).

E essas combinatórias das lógicas de ação partem de três possibilidades macro: A integração – Onde o ator define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las; A estratégia – quando o ator tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida como um mercado e a Subjetivação – quando o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação.

As experiências são autônomas e não se hierarquizam, por isso o autor trata de experiência e não de ação. Na concepção clássica da sociologia, a ação social consiste basicamente na interiorização das normas e da cultura podendo surgir formas diferenciadas tanto desse processo, quanto de resistência. Na concepção que Dubet (1994) apresenta de experiência, a ação social é construída pelo sujeito ao mesmo tempo em que a sociedade também é construída. Ela pressupõe uma interação entre a subjetividade e a ação estruturada tanto pela autonomia do indivíduo nas combinatórias das lógicas da ação, quanto por sua vivência social.

Dubet (1994), tem o cuidado de observar que esse novo olhar sobre a sociedade não significa ou não pretende concluir que houve mudanças nas relações de dominação do sistema capitalista ou ainda que o trabalho deixa de ser um campo econômico complexo e de exploração. Essa análise complementa-se quando aprofunda questões sobre o trabalho, por exemplo, que deixam de ser universais e passam a agregar formas múltiplas de se

apresentar, como o trabalho feminino, a diferenciação salarial entre a cidade e o interior, as carreiras, a mobilidade do mercado, o desemprego, entre outros.

As reflexões de François Dubet (1994) a respeito da sociedade e da experiência social trazem a essa pesquisa a necessidade de interagir com os sujeitos envolvidos na escola. Temos o *trabalho* como categoria principal em nossa pesquisa e entendemos que, no ensino médio integrado, os alunos também são da classe trabalhadora e julgamos essencial fazer emergir sua experiência social nesse processo educacional. Partimos da ideia de que é o aluno quem vivencia a experiência do ensino médio integrado. Buscar compreender suas subjetividades e considerá-lo como sujeito ativo nesse contexto pode fazer emergir um novo olhar sobre a política implementada.

A participação discente na pesquisa e a observação de como os atores sociais elaboram suas experiências acerca do ensino médio integrado é ponto alto desse trabalho. Agregamos como fundamento dos encontros as categorias trabalho, alienação e formação, que fundamentam nossa pesquisa. Entendemos que a experiência social dos alunos pode revelar contextos e provocar reflexões que, até então, não estão explícitas se nos detivéssemos apenas nos procedimentos metodológicos tradicionais de um estudo de caso.

A sociologia da experiência propõe uma ruptura epistemológica na ciência positiva e estabelece uma nova proposta no diálogo entre o investigador e os atores. É no discurso que está o maior recurso da “ação estratégica, cujo sentido é dado em termos estritamente instrumentais” (DUBET, 1994, p. 234).

A experiência social tem, na subjetividade, seu objeto principal que deve ser objetivada ao máximo a partir da argumentação entre o investigador e os atores buscando sistematizar o trabalho, bem como garantir a verossimilhança do processo. François Dubet (1994) ressalta que essa proposta só terá validade se for associada a outras escolhas metodológicas.

O autor assenta num princípio de explicação e de objetivação deste debate no decurso do qual os atores desenvolvem as dimensões da sua experiência e as

cruzam com as interpretações dos sociólogos segundo um processo analítico. Deriva de um tipo de argumentação entre os sociólogos e os atores.

A base do trabalho consiste em debates organizados e que pressupõe níveis de significação, onde a tese mais forte apresentada pelos atores é a mais verossímil. Esses debates são organizados com grupos de indivíduos que vivenciam o mesmo problema social, a mesma ação coletiva ou partilha uma experiência comum. São grupos de, no máximo, 10 indivíduos, onde se recolhe os testemunhos das experiências ou de uma ação coletiva articulada à natureza das relações sociais vivenciadas. O interlocutor/pesquisador estimula a palavra, desestabiliza as representações, impede que a ideologia se feche sobre si mesma num simples testemunho. O que era óbvio transforma-se em problema. Esse modelo de intervenção atribui um papel importante aos interlocutores. A postura do investigador/pesquisador é de participação do grupo. Ele interage, participa do debate diretamente com o grupo e, após, faz uma devolutiva em forma de síntese, para apreciação e aprovação do grupo.

Pode haver discordância ou resistência por parte do grupo e tudo deve ser registrado. Exige-se um rigor profundo no processo de debate, registro e validação do material produzido. Para isso, há que se respeitar os critérios de uma investigação científica de regularidade nos processos observados; de controle da subjetividade; as análises não devem ser contraditórias com os dados objetivos registrados por outros métodos e devem ser capazes de explicar acontecimentos que se desenvolvem fora da pesquisa.

A sociologia da experiência, como já exposto anteriormente, será desenvolvida associada à tipologia metodológica apresentada por GIL (2002). Assim, consideramos essa pesquisa exploratória quanto aos seus objetivos, pois:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. (GIL, 2002, p. 41).

Quanto ao procedimento, adotaremos o Estudo de Caso. Durante algum tempo, o Estudo de Caso foi criticado e questionado quanto ao seu rigor.

Segundo o autor, esse delineamento oferece a oportunidade nas pesquisas em Ciências Sociais, de investigar a relação entre o fenômeno e o contexto contemporâneo. Ainda segundo Gil, o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2002, p. 54).

Quanto às técnicas de coletas de dados, compreendemos que no estudo de caso, múltiplas técnicas precisam ser adotadas, visto a necessidade de aprofundar os estudos sobre o objeto que se pretende pesquisar. Segundo Gil, “A utilização de múltiplas fontes de evidência constitui, portanto, o principal recurso de que se vale o estudo de caso para conferir significância a seus resultados” (GIL, 2002, p. 41).

Assim, para essa pesquisa, inicialmente elencamos as técnicas abaixo descritas:

– **Revisão bibliográfica** - foi realizada uma revisão bibliográfica quanto a pesquisas e trabalhos científicos desenvolvidos no período 2005-2013 acerca do tema central, bem como a produção acadêmica relativa ao trabalho, considerando seu recorte histórico. Ela será apresentada ao longo do texto;

– **Análise documental** - a pesquisa desenvolvida trata da implementação de uma política nacional, reafirmada em diversos documentos oficiais nacionais e estaduais. Além disso, acrescenta-se os documentos da escola, como a Proposta Pedagógica, a matriz curricular; os projetos dos cursos e demais documentos orientadores oficiais. Esses documentos foram analisados e devidamente correlacionados ao objeto da pesquisa.

– **Observação** - a observação foi uma técnica da coleta de dados que manifestou-se necessária na medida em que chegar na escola, apresentar o projeto, ganhar a confiança dos sujeitos seria um processo dialógico e não automático. Assim, era preciso vivenciar e conhecer um pouco a rotina da escola, os profissionais, os tempos e espaços para além do prescrito. Essa técnica, apesar de assistemática, contribuiu imensamente para a aproximação

e para o desenvolvimento da pesquisa. A observação, nesse caso, conforme Michel (2009), foi assistemática:

Observação não estruturada, espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental; recolhe e registra fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise conduzir as perguntas; adequada para estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados (MICHEL, 2009, p. 66).

– **Experiência social** - foi organizado um grupo de 10 alunos e realizados 5 encontros baseados na técnica do debate acerca do objeto de pesquisa, com gravação e registro escrito respeitando o rigor científico acerca da produção.

Durante a realização dos encontros, sentimos a necessidade de ampliar nossas técnicas de pesquisa, pois os relatos dos alunos eram, ora antagônicos, ora reveladores de uma realidade que precisava ser confrontada. Como permanecemos na escola durante alguns meses percebemos que os alunos não participavam das decisões sejam da rotina ou do currículo ou outra qualquer.

– **Entrevistas semiestruturadas** - Era preciso compreender a história do Ensino Médio Integrado no ES. Optamos por esse procedimento ao longo da pesquisa, pois são poucos os documentos que registram a implantação do EMI no ES. Entrevistamos quatro técnicas da Sedu que participaram de sua implantação e que ainda atuam na gestão por meio de entrevista coletiva com o objetivo de cobrir as lacunas em diálogo com a argumentação dos alunos.

Além disso, durante os encontros foram apontadas algumas observações sobre a escola e sua organização que acreditamos interferir na concepção do curso e na formação do aluno. Entrevistamos a diretora e a pedagoga individualmente considerando também as exposições dos alunos.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos

Pesquisa exploratória – Estudo de Caso					
Técnicas	Revisão bibliográfica	Análise documental	Observação	Experiência social	Entrevistas semi-estruturadas
	GARCIA, S. R. L. A Educação Profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios. (2010).	Decretos nº.: - 2.208/1997; - 5.154/2004.	Período de observação: outubro de 2013 a maio de 2014. Turno noturno.	Foram reunidos inicialmente 10 alunos. Como não foi possível avançar com os grupos no ano de 2013, tivemos de realizar os encontros em 2014 e alterar os componentes do grupo.	Foram realizadas 3 entrevistas semi estruturadas, a saber: 1. Grupo de 4 técnicas da unidade central que atuaram e atuam no Ensino Médio Integrado desde sua implementação no ano de 2003. 2. Diretora da escola. 3. Pedagoga da escola.
	LOPONTE, L. N. Juventude e educação profissional: um estudo com os alunos do IFSP. (2010).	Resoluções CNE nº. - 03/1998; - 04/1999; - 03/2008; - 06/2012; - 02/1997; - 02/2012.			
	COUTINHO, W. C. R. Neoliberalismo, política educacional e politécnica: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.5154/04. (2011)	Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 76/1975			
	BENFATTI, X. D. O currículo integrado do ensino médio integrado: da intenção à realização. (2011)	Pareceres CNE/CEB nº. - 17/1997;			
	NESSRALLA, M. R. D. Currículo integrado do ensino médio com a Educação profissional e tecnológica: da Utopia à concretização do currículo possível. (2010)	- 16/1999; - 39/2004; - 11/2008;			
	CATINI, C. R. A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista (2013).	Lei Estadual nº. 9.971/2012; - 10.039/2013;			
	BATISTA, U. A. D. O ensino médio integrado e a relação entre a proposta da Seed/pr e a realidade escolar: avanços ou permanências? (2012)	Leis nº. - 5.692/1971 - 9.394/1996 - 11.741/2008			

1.3 A ESCOLA

1.3.1 Breve descrição da escola e do contexto da pesquisa

A EEEM Arnulpho Mattos situa-se no município de Vitória, no bairro República, um bairro tradicional e residencial considerado de classe média. Foi criada em 31 de março de 1977 e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 08 de março de 1980 para atender à demanda da Lei 5.692/71 com a oferta dos cursos de Técnico em Eletricidade e Auxiliar Técnico em Desenho Mecânico. O objetivo desses cursos era formar mão de obra para as empresas transnacionais que se instalavam no país (Proposta Pedagógica, 2011), dentre elas, a Vale – na época, Vale do Rio Doce e a ArcelorMittal – na época, Companhia Siderúrgica Tubarão.

A escola tem capacidade de 2.040 matrículas nos três turnos, mas a estrutura física da escola precisa de reparos e reformas. São 16 salas de aula, 1 sala de coordenação técnica para as áreas específicas da formação profissional, 1 sala de desenho, 1 laboratório de mecânica equipado com aproximadamente 150 m², 1 laboratório de eletrotécnica equipado de aproximadamente 200m², 1 laboratório de soldagem equipado com aproximadamente 80 m², 1 auditório com 220 lugares, 1 sala de Direção, 1 sala de coordenação geral, 1 sala para os professores com banheiros, 1 sala para os pedagogos, 1 almoxarifado, 1 depósito, 1 cantina desativada, 1 cozinha, 1 pátio da área técnica de aproximadamente 100 m², 1 pátio coberto de, aproximadamente 400 m², 1 pátio descoberto de aproximadamente 1700 m², 1 Secretaria Escolar e 1 Biblioteca.

A infraestrutura da escola foi adequada progressivamente aos cursos iniciados em 2004, sendo que os laboratórios da área industrial somente foram implantados entre 2007 e 2008, quando a primeira turma já havia concluído e segunda estava em fase final. Essas turmas fizeram suas aulas práticas em outros laboratórios cedidos pelo Senai, Ifes e Cedtec (escola privada de educação profissional).

Apesar do espaço disponível, a infraestrutura é bastante frágil. Há muitas portas quebradas, cadeiras e a cozinha são improvisadas. Segundo informações vindas da Sedu, a cozinha será reformada a partir deste ano de 2014, assim como o auditório. Os laboratórios são bem equipados e há manutenção com recursos do Plano Estadual Dinheiro Direto na Escola (Pedde). Não há acessibilidade adequada em toda escola, mas a organização permite que um cadeirante, por exemplo, possa utilizar os laboratórios, lanchar ou mesmo utilizar a biblioteca. A equipe técnica é composta por uma diretora, um coordenador por turno, um coordenador por curso (e por turno) e dois pedagogos por turno.

A escola tem 41 professores, sendo que desses, 9 são efetivos e 32 são DTs. São 16 professores que atuam na formação geral e 25 nas áreas técnicas específicas. Desses, 5 possuem licenciatura e 32 são bacharéis. Para além desses professores, há o Atendimento Educacional Especializado para os Alunos com Deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) realizado também por professor DT. O atendimento é realizado no contra turno ao turno em que o aluno estuda, duas vezes por semana.

A escola atende alunos nos três turnos respeitando os horários: matutino de 7h às 12h; vespertino de 13h às 18h e noturno de 18h20 às 22h20, conforme registrado na “Proposta Pedagógica”.

A escola optou pelo ensino de quatro anos o que possibilita o aluno frequentar apenas um turno – matutino, vespertino ou noturno. Seu “Projeto Político Pedagógico”, que intitulou “Proposta Pedagógica”, foi reformulado em 2011 e sua matriz curricular reformulada em 2012, sendo aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. Conforme a Direção da escola, a matriz respeita a orientação da Sedu de manter 3.000 horas de formação geral e, para cada curso, acresce à formação técnica uma carga horária específica para cada curso distribuídas ao longo dos 4 anos de curso.

A nossa presença como pesquisadores na escola, ocorreu a partir do mês de outubro de 2013, para conhecimento, interação com os sujeitos e apresentação da pesquisa, bem como da metodologia a ser desenvolvida. Em seguida, foram

realizados os encontros com os alunos indicados pelos profissionais da escola, sejam a coordenação, os coordenadores de curso ou professores.

A diretora, as coordenadoras e a Pedagoga nos receberam muito bem. Os coordenadores de curso e os professores demonstraram certa resistência. Alguns professores quando perguntavam sobre a pesquisa, queria saber se ela avaliaria a prática do professor, ou perguntavam se a pesquisa serviria para a Sedu mudar o curso, ou aumentar o salário dos professores, enfatizando a necessidade da valorização da formação profissional dos mesmos. Enfim, percebemos nessa rápida interação inicial quanto ainda necessitamos, mesmo os educadores, de compreender a pesquisa nas ciências sociais, em especial na educação.

A pesquisa ocorreu no turno noturno da escola, o qual funciona com 12 turmas de ensino médio integrado (que são cursados em 4 anos), 4 turmas de subsequente – Mecânica e Eletrotécnica e 2 turmas de Pronatec – Eletrotécnica e Mecânica, que teve início em julho de 2014. A maioria dos alunos trabalha ou faz estágio. Há uma diversidade muito grande quanto à idade e moradia, pois muitos não são da comunidade. Pela oferta diferenciada de cursos, os alunos são de vários municípios vizinhos, em especial, Serra e Vila Velha.

Nos meses de outubro e novembro, houve a escolha dos participantes para a pesquisa. Houve relativa demora porque a escola queria que os alunos com melhor desempenho fossem escolhidos. É importante registrar o cuidado da pesquisadora, e o receio de que os integrantes da pesquisa achassem que estávamos invadindo o local, levando ideias contrárias os seus hábitos, deixando claro que estávamos para pesquisar uma política e não as pessoas e suas práticas pessoais. Assim, nossa presença e ação deveriam ser cuidadosamente articuladas, respeitando a rotina da escola. Outro registro importante é que todos os dias destinados à pesquisa na escola, faltavam professores, chegando ao extremo de cinco ausências num único dia.

Durante essas ausências dos profissionais, a coordenação da escola criou a expectativa de podermos contribuir, indo para as salas de aula. De acordo com

a coordenadora, seria interessante ressaltarmos para os alunos “importância dos estudos e das aulas, pois muitos alunos ficam brincando em sala, principalmente os que ainda não trabalham ou estagiam”.

1.3.2 A organização da escola

Para atender ao Decreto nº. 2.208/1997, que retirava toda formação profissional do ensino médio, a escola Arnulpho Mattos foi encerrando as turmas de ensino profissionalizante e, no ano de 1999 foram encerradas as atividades de formação técnica no ensino médio, reiniciadas apenas no ano de 2004. A partir de então, a escola retoma aos poucos, sua vocação de oferta específica de formação profissional. As turmas de formação geral foram acabando e a meta era ofertar somente o ensino médio integrado e o subsequente. Mas, por decisão do coletivo de professores, a escola mantém duas turmas de formação geral, como relata a diretoria:

Por pressão dos professores efetivos e que não gostam de dar aula lá (no EMI). Eles falavam que a escola devia ter turmas de formação geral para dar oportunidade a todos de se preparar para o vestibular. Mas não é isso que acontece. O rendimento do integrado é bem melhor.

O estado do ES não tem um documento curricular para o ensino médio integrado. A matriz curricular dos cursos é proposta pela escola de forma isolada para cada curso e aprovada pela Superintendência Regional de Educação. No caso das matrizes, fizemos uma comparação entre os anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 de cada curso.

Quadro 5 – Resumo das matrizes curriculares dos cursos de EMI - 2010-2013

Curso técnico	Ano	CH geral	Área de conhecimento	Parte diversificada	Disciplinas específicas
Eletrotécnica	2010	3.720*	2.160	200	960
	2011	3.600*	2.040	200	960
	2012	3.200*	2.040	240	920
	2013	3.200*	2.040	140	920
Mecânica	2010	3.912	2.226	256	1.030
	2011	3.989	2.323	256	1.010
	2012	3.665	2.271	295	1.062

	2013	3.665	2.271	295	1.062
Administração	2010	3.433	2.301	292	840
	2011	3.548	2.324	292	932
	2012	3.664	2.418	331	915
	2013	3.664	2.418	331	915

*Os cursos técnicos, nos anos de 2010 e 2011 possuíam o Estágio Supervisionado com a carga horária de 400 horas para serem cumpridas durante o curso. A partir de 2012 o estágio supervisionado foi substituído por Projeto de Conclusão de Curso e não tem carga horária específica, sendo diluído nas disciplinas da última série.

As matrizes curriculares são divididas em três partes, a saber: 1. Áreas de Conhecimento – formação geral: Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Matemática; Ciências Humanas e suas tecnologias. 2. Parte Diversificada: Inglês, Espanhol, Metodologia científica, Empreendedorismo e Projetos, Informática Básica aplicada. 3. Disciplinas Específicas do Curso Técnico. Em cada matriz é identificado o curso e o Eixo Tecnológico ao qual pertence considerando o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

Entre os anos pesquisados (2010-2013), não houve alteração das disciplinas, apenas inserção de algumas na Parte Diversificada. Podemos inferir que essa medida foi tomada para atender a substituição do Estágio Supervisionado por Projeto de Conclusão de Curso. Também nos chama a atenção que a carga horária geral dos cursos oscila, sendo reduzida de forma significativa nos cursos de eletrotécnica, parcialmente no curso de mecânica, elevando-se no curso de administração. A perda, nos dois primeiros, se deu em função do fim do estágio e, no caso de eletrotécnica, houve perda de outra carga horária nas disciplinas de formação geral. No caso do curso de mecânica, não houve perda nas cargas horárias das disciplinas, mas somente do estágio. E, no curso de administração houve aumento da carga horária em toda a matriz.

A carga horária das disciplinas dos 3 cursos é dividida em cada um dos quatro anos com disciplinas de formação geral e formação específica por série, conforme quadro exemplo abaixo:

Quadro 6: Resumo da carga horária das disciplinas do curso de Administração

Item	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total
Formação geral	659 horas	623 horas	623 horas	513 horas	2418 horas
Parte diversificada	37 horas	37 horas	74 horas	183 horas	2749 horas
Disciplinas específicas	220 horas	256 horas	220 horas	219 horas	3664 horas

Fonte: EEEM Arnulpho Mattos. Ano base: 2013.

Conforme nos apresenta o quadro 6, o curso de Administração é organizado em cada ano com uma divisão das disciplinas que permite o diálogo entre as disciplinas de formação geral e técnicas do curso. Também ressaltamos que as disciplinas de formação geral apresentam uma carga horária duas vezes maior que as disciplinas específicas. Os cursos de Eletrotécnica e Mecânica seguem organização semelhante quanto à proporção da carga horária de formação geral e técnica.

Entendemos a matriz curricular como o campo visível de forças em disputa na escola. Para os professores em Designação Temporária (DTs), quanto maior a carga horária de sua disciplina, maior é o salário. É um território onde os diretores acabam exercendo o seu poder e definindo suas relações junto aos professores. Observamos que, no caso dessa escola, a matriz é discutida pelos coordenadores de curso com os professores, principalmente os efetivos. Para a carga horária de formação geral, a Sedu publica uma portaria específica determinando a matriz curricular, distribuída nos 4 anos de curso da EEEM Arnulpho Mattos.

A organização por disciplinas é base da escola, porque assim também é a formação do professor. Quanto às disciplinas específicas, qualquer profissional com formação técnica na área pode assumi-las. Durante nossa permanência na escola, acompanhamos uma troca de professor de laboratório de elétrica. O professor que ministrava a disciplina tinha formação, mas não tinha prática, pois era engenheiro e não havia atuado como técnico. Os alunos, segundo a diretora, reclamaram muito das aulas, pela falta de experiência do professor, especificamente naquele tipo de laboratório. A Superintendência encaminhou outro profissional. Acompanhei sua chegada à escola e a diretora perguntou

sobre sua experiência, e relatou as dificuldades encontradas pelo professor anterior.

Tanto a diretora quanto a pedagoga, relataram em suas entrevistas que a integração curricular é uma preocupação constante na escola. Segundo a diretora, a escola se esforça pela integração:

No 1º ano já tem matéria técnica e eles se assustam. No 4º ano eles não querem ir embora mais. Entram 45 e terminam mais ou menos 25 a 30 alunos. Só ficam os que querem mesmo. É porque eles entendem o curso, e percebem a integração. Os egressos procuram muito a escola se oferecendo para ser monitor, pedindo para assistir aulas, para participar das atividades aos sábados.

Para a diretora, esse movimento de entrada, de familiarização com as disciplinas técnicas desde a 1ª série, a evasão e busca dos egressos, representam uma qualidade dos cursos oferecidos pela escola. Segundo ela, os coordenadores estão preparando um material de cada curso, onde consta o conteúdo de cada disciplina de formação geral, específica por ano e trimestre e cada interseção possível entre eles. Dessa forma, a integração curricular é entendida pela escola como a articulação das disciplinas em pontos de interseção onde as disciplinas de formação geral adequa seus conteúdos e práticas aos conteúdos das disciplinas técnicas.

A Sedu, conforme relato de uma técnica entrevistada está preparando um material semelhante, por escola e por curso, que recebeu o nome extraoficial de “Documento Nexo Integrador”, que tem o mesmo formato do que está em elaboração na escola.

Ciavatta (2010) afirma que a transposição didática tem sido a forma que a educação média integrada tem desenvolvido seu currículo, assim, travestida de integração. De acordo com o relato das profissionais da escola identificamos que há iniciativas isoladas e um super esforço para que aconteça a integração, na prática.

Para Ramos (2010),

Tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação

para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não de educação profissional (RAMOS, 2008, p. 11).

A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Trataremos a seguir especificamente sobre o currículo integrado e os documentos analisados da escola.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALICERCE DO DEBATE

A compreensão de uma escola que está inserida em uma sociedade capitalista, pode parecer lugar comum nas afirmações de vários debates em qualquer âmbito da educação. Na tentativa de discutir um pouco mais, afirmar que a escola se insere na sociedade é afirmar que a escola também está sujeita às mesmas condições, acontecimentos e produções sociais. Está sujeita a reproduzir uma sociedade alicerçada na exclusão, nas políticas compensatórias, na meritocracia e na subserviência a um sistema desigual. Assim, pensar a educação pública pressupõe contextualizar a sociedade e as construções sociais que se projetam.

Para além das questões sociais mais amplas, identificar a relação entre o trabalho e a educação é uma necessidade histórica que contextualiza a relação da escola com o sistema capitalista, em especial no ensino médio. A educação, como um processo mais amplo de reflexão, deveria possibilitar ao trabalhador compreender as relações de exploração e alienação. Vemos que a instituição 'escola' ao exercer claramente a função de "educar para o mercado" intensifica a internalização do sistema, como nos alerta Mészáros (2008):

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de **internalização** pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas **adequadas** e as formas de conduta **certas**, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. [...] As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, grifos do autor).

Neste capítulo trataremos do referencial teórico a partir do contexto histórico da educação e educação profissional no Brasil. Partiremos da discussão da relação trabalho e educação como fundamentação de nossa pesquisa e,

posteriormente, a construção dessa relação no Brasil até os dias atuais, objeto de nosso estudo.

2.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA QUE ORGANIZA A SOCIEDADE

Saviani (2007) considera que quando o homem passa a produzir sua existência passa também a produzir a vida material. Essa produção, chamada trabalho, é o que media o homem e a natureza e constitui-se como sua essência, que é ontológica e histórica. Isso porque ela é produzida ao longo do tempo e pelo próprio homem em permanente formação.

Ainda segundo Saviani (2007), o homem torna-se homem por um processo social e cultural e não natural. A educação exerce uma função importante nesse processo, pois nas comunidades primitivas, a relação trabalho e educação acontecia coletiva e paralelamente. Com a divisão social do trabalho, a educação também se hierarquiza, sendo desenvolvida de um modo para a classe trabalhadora e de outro modo para a classe dominante.

A educação de um modo geral e, a escola como instituição formal de educação, passam a exercer um importante papel na internalização do sistema (MÉSZÁROS, 2008) a partir da busca permanente do consenso dentro da lógica do capital.

Nas comunidades primitivas, a relação entre trabalho e educação era de total alinhamento: havia a apropriação coletiva dos modos de produção e do conhecimento necessário. Com o passar dos anos, a produção de excedentes, a apropriação da terra de modo privado, gerou a divisão de classes, que posteriormente gerou dois tipos de educação: uma para os proprietários, pautada na formação intelectual e outra para os trabalhadores, pautada na aquisição dos instrumentos e processos de trabalho (SAVIANI, 2003).

Nossa pesquisa sobre ensino médio integrado tem como centralidade a relação trabalho e educação e a trataremos a partir da categoria trabalho, de base marxista. Pensar o ensino médio e compreender as relações que o torna tal

qual está configurado hoje, requer um rigor, *a priori*, baseado na perspectiva de uma construção ontológica, histórica e social.

Marx foi um teórico que estabeleceu um profundo questionamento sobre a sociedade do século XIX a partir de suas relações de produção capitalista. Grande parte de sua obra foi em parceria com Engels. Marx e Engels (2007) propõem a partir da crítica a Hegel e a Feuebach, o materialismo histórico dialético, sendo o 'homem' um ser histórico, social. Marx se apropriou da noção da dialética de Hegel, superando-a para a base materialista, para explicar e fundamentar seu método.

Para Marx, não é a consciência do homem que faz a sociedade, são as relações sociais e históricas, mediadas pelo trabalho que determinam o homem (MARX, 2008). Em uma perspectiva ontológica, “o homem é o criador de si mesmo. Se auto-põe pelo trabalho [...]” (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 2). O trabalho, por sua definição, é a interação do homem com a natureza, sendo essa última transformada. Essa ação permanente também transforma a natureza do homem e objetiva o trabalho, o materializa. Não há diferença ou separação entre a produção do trabalho e a produção da vida pelo homem.

O sistema capitalista, que superou o modelo feudal, trouxe a divisão social do trabalho, que também separou a cidade do campo, o comércio da indústria e da produção artesanal – esta última foi fortemente afetada pela produção em série (MARX, 2008). A organização do trabalho fortalece a divisão patrão x empregado. Segundo Marx (2007), a “divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual” (MARX, 2007, p. 26).

O crescimento e o desenvolvimento do sistema capitalista apresentam uma trajetória evolutiva pautada nos re-arranjos de sua organização mediante cada “crise” enfrentada desde seu início no século XVI. Assim, passamos de uma sociedade [...] “feudal, de propriedade fundiária à qual está ligado o trabalho dos servos” [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 17), à sociedade de “capital moderno, condicionado pela grande indústria e pela concorrência universal” (MARX; ENGELS, 2007, p. 73).

O que Marx e Engels (2007) identificaram ao longo desses períodos foi o aprofundamento da divisão social do trabalho, que não teve espaço na produção agrária, mas que se intensificou à medida que a burguesia ganhava espaço em detrimento da nobreza e a indústria e o comércio avançavam. “Reconhece-se da maneira mais patente o grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas de uma nação pelo grau de desenvolvimento alcançado pela divisão do trabalho” (MARX; ENGELS, 2007, p. 11-12). E reforça que a divisão do trabalho separa, classifica e distancia o campo e a cidade; o trabalho material e o trabalho intelectual; o indivíduo e seus interesses e o coletivo. E complementa:

A maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação entre a cidade e o campo. A oposição entre a cidade e o campo surge com a passagem da barbárie para a civilização, da organização tribal para o Estado, do provincialismo para a nação, e persiste através de toda a história da civilização até nossos dias (MARX; ENGELS, 2007, p. 55).

É pela apropriação da força de trabalho do trabalhador que acontece a produção da riqueza na sociedade burguesa. Essa acumulação ocorre à medida em que se amplia a produção das mercadorias. Ao escrever sobre a mercadoria, Marx (2008), desenvolve sua discussão sobre o valor de uso e o valor de troca da mercadoria. Assim, o valor de uso pode ser definido:

O valor de uso não tem valor senão para o uso, e não adquire realidade senão no processo de consumo. [...] quando encarado de modo indiferente em relação à determinação econômica formal, isto é, o valor de uso como tal, encontra-se fora da esfera de investigação da Economia Política (MARX, 2008, p. 52).

E completa:

Os valores de uso são, de modo imediato, meios de existência. Inversamente, esses meios de existência são produtos da vida social, resultado da força vital gasta pelo homem, de trabalho objetivado. Como materialização de trabalho social, todas as mercadorias são cristalizações da mesma unidade. Agora precisamos considerar o caráter determinado dessa unidade, isto é, do trabalho, que se manifesta no valor de troca (MARX, 2008, p. 53).

Portanto, somente existe o valor de uso, porque, em sua contradição, há o valor de troca produzido pela força de trabalho. O valor de troca é assim definido por Marx (2008) [...] “aparece primeiramente como uma relação

quantitativa na qual os valores de uso não permutáveis. Em tal relação, esses valores constituem uma magnitude idêntica de troca” (MARX, 2008, p. 53).

E, para se estabelecer os valores de troca, é necessário que haja um melhor aproveitamento do tempo do trabalho impresso na produção da mercadoria. Isso leva a uma padronização da execução do trabalho, criando o que Marx chama de “trabalho geral-abstrato” (MARX, 2008, p. 54). Assim, o valor de troca é determinado pelo tempo de trabalho, pelo esforço empregado para a execução da tarefa e pela diferença do valor de uso.

O produto do trabalho, a mercadoria, por seu valor de troca, não pertence ao trabalhador, é ‘estranho’ a ele. O trabalhador, então, aliena-se desse produto. A alienação do trabalhador é uma questão histórica na medida em que a sociedade (capitalista) é uma produção permanente dos conflitos e contradições das classes sociais, e há, pois, mudanças estruturais ou fenômenos que alteram efêmera ou permanentemente os processos.

A alienação foi definida como tudo aquilo que historicamente obstaculiza a relação de mediação direta que se estabelece entre ser humano e natureza, como tudo aquilo que se interpõe nesta relação, portanto como que medeia uma relação de mediação direta (ANTUNES, 2013, p. 8).

Quanto mais intensa é a divisão do trabalho em trabalho intelectual e material, maior é o processo de alienação do homem em relação ao seu produto. Ao mesmo tempo em que temos uma maior padronização nas formas de produção, mesmo diante da flexibilização, temos uma organização em que, “[...] o indivíduo não se distingue dos demais indivíduos” (MARX, 2008, p. 57). O contexto da divisão social do trabalho pressupõe que o trabalhador ocupe seu espaço previamente determinado, independente de qual trabalhador estivermos falando, entendemos que, ao longo da história, a educação ocupa um lugar importante na legitimação do sistema capitalista e das relações sociais que ele produz.

A divisão do trabalho ganha sua plenitude no fordismo-taylorismo, quando a produção fabril, principalmente, passa a se organizar em um nível extremo de detalhamento e a produção em série, padronizada, leva o trabalhador à

estranheza total de sua produção. Características específicas desse modelo de administração nas fábricas, são: controle do tempo de produção, buscava-se mais produção com menor tempo; linha de montagem: a esteira, por onde o produto passava e cada operário, lado a lado, fazia seu trabalho; chefia numerosa e controle direto dos operários; pagamentos diferenciados por função.

Harvey (2011) aponta que, a partir entre meados da década de 1960 e 1970 houve forte pressão sobre o modo de produção fordista e sua incapacidade de conter as contradições do capitalismo no momento.

Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972 (HARVEY, 2011, p. 135, grifo do autor).

Ao mesmo tempo em que se apresentava a necessidade de se repensar os modos de produção, era preciso retomar o controle das fortes lutas sociais. Assim, o padrão de produção do séc. XIX foi, aos poucos, sendo substituído pelo padrão toyotista que tinha como fundamento uma metodologia de produção e de entrega mais rápidas e precisas que os demais, associada justamente à manutenção de uma empresa enxuta e flexível (ANTUNES, 2009).

Essa organização era obtida pela focalização no produto principal – gerando desverticalização e subcontratação de empresas que passavam a se desenvolver e a fornecer produtos e atividades - com utilização de uma força de trabalho polivalente – agregando em cada trabalhador atividades de execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos.

Assim, o modelo toyotista era, ao contrário do fordismo, multifuncional e exigia do operário que ele exercesse diversas atividades junto ao produto, o que dava à produção mais celeridade, ao mesmo tempo em que se necessitava de menos trabalhadores. A conjuntura internacional torna-se cada vez mais

complexa e o desenvolvimento acelerado da tecnologia e da ciência interferiu diretamente no modo de produção capitalista (GARCIA, 2010).

Ainda em relação ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, estes aqui tratados a serviço do crescimento do capital, traz o conceito de Terceira Revolução Industrial ou, o que alguns autores, como Antunes (2009) tratam de pós-industrial.

Segundo ANTUNES (2009),

[...] Não se está questionando o efetivo avanço tecno-científico, quando pautado pelos reais imperativos humano-sociais, mas sim a lógica de um sistema de metabolismo do capital que converte em descartável, supérfluo e desperdiçado aquilo que deveria ser preservado, tanto para o atendimento efetivo dos valores de uso sociais quanto para evitar uma destruição incontrolável e degradante da natureza, da relação metabólica entre homem e natureza. Isso sem mencionar o enorme processo de destruição da força humana de trabalho, causada pelo processo de liofilização organizativa da “empresa enxuta” (ANTUNES, 2009, p. 54, grifo do autor)

Pochmann (2011) e Antunes (2005) afirmam que os efeitos da globalização, ao contrário do que se prega, gerou o aumento da pobreza e do desemprego.

A mundialização (alguns autores tratam por globalização) tem como consequências o aumento da pobreza e do desemprego, anda na contramão das políticas sociais e expressões como: “desregulamentação, flexibilização e terceirização, downsizing, empresa enxuta [...]” (ANTUNES, 2005, p. 171), passam a fortalecer a acumulação sem limites do capital, que precisa da força de trabalho para se legitimar. Assim, mesmo que o “trabalho vivo” tenha diminuído o sistema capitalista não pode jamais extingui-lo, pois precisa dele para sobreviver.

Os países centrais também entram em crise, o desemprego e a pobreza estrutural aumenta criando os chamados ‘bolsões’, a precarização do trabalho, fortalecendo as

Formas contemporâneas de estranhamento ou alienação atingem, além do espaço da produção também a esfera do consumo, a esfera da vida fora do trabalho, o chamado tempo livre é, em boa medida, um tempo também submetido aos valores do sistema produtor de mercadorias e das suas necessidades de consumo, tanto materiais como imateriais (ANTUNES, 2005, p. 189).

Assim, no contexto de acumulação flexível, é possível pensarmos no trabalho concreto e no trabalho abstrato, sendo o primeiro o que cria valores sociais úteis, que emancipa o homem e o segundo o que está a serviço do capital. Isso porque, segundo Antunes (2005), é possível criar uma nova lógica social, quando se fala em produção de valores de uso, de produzi-las no tempo disponível e não no 'tempo livre', de lutar por mudanças na organização do trabalho e "reinventar um projeto socialista global, que resgate os valores mais essenciais da humanidade" (ANTUNES, 2005, p. 190).

2.2 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

A relação trabalho e educação torna-se visível quando percebemos que a escola educa diferenciadamente alunos de classes sociais diferentes. A separação entre trabalho intelectual e manual também ocorre na formação, quando temos uma formação profissionalizante para uma classe social que compõe a maioria, ou seja, os trabalhadores e uma formação propedêutica para a burguesia.

Para Mészáros (2008), é praticamente impossível pensar a emancipação humana dentro do sistema capitalista, mas admite ser possível romper alguns desses consensos produzidos historicamente pelas instituições educacionais. Dessa forma, a escola, sozinha não é capaz de romper com esse projeto de sociedade, visto que faz parte dele.

Para ele, a escola forma um mecanismo de internalização da lógica do capital nos indivíduos a fim de que estes se tornem aceitos dentro da sociedade. Esse processo somente romperá definitivamente, quando houver também um rompimento social com o sistema capitalista. Isso porque a base da formação na sociedade capitalista é o indivíduo e a ele cabe a responsabilidade de sua educação e inserção no mercado de trabalho (MÉSZÁROS, 2008). E afirma:

[...] Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZAROS, 2008, p. 45).

Mas educação não se realiza somente na escola, portanto nem todos os mecanismos de internalização podem ser controlados e muitos levam o trabalhador a compreender e até a questionar esses mecanismos (MÉSZAROS, 2008). A internalização do sistema não ocorre somente na escola ou no meio do trabalho, mas em todas as formas de expressão do capitalismo: pelo consumo, nas propagandas, na organização das empresas, na divisão do trabalho, bem como em instituições religiosas ou outra forma de organização social.

Apesar dessa visão cética, Mézaros recorre a Gramsci para registrar que toda atividade, por mais manual ou braçal que possa ser, quando realizada pelo ser humano é uma atividade intelectual. Assim, acredita que o ser humano, mesmo alienado e estranhado na produção do seu trabalho, consegue perceber esse processo e é capaz de superá-lo e de buscar a transformação social.

A esse movimento, Mézáros (2008) vai intitular de atividade de 'contrainternalização', coerente e sustentada, que não se esgote na negação "[...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente, concretamente sustentável ao que já existe" (MÉSZAROS, 2008, p. 56).

Para ele, é dentro dos espaços de educação formal que deve começar a contrainternalização, pois há que se mudar as estruturas educacionais, o sistema, não de maneira superficial, de modo a manter a lógica do capital, mas de modo a abordar e evidenciar as contradições do próprio sistema. A partir do materialismo histórico dialético, poderá ser implantada uma escola unitária e uma formação politécnica. Assim, se rejeitam as formas denominadas pós-modernas que acusam as grandes narrativas ou outras formas que acabam por legitimar o sistema capitalista, ideologicamente dominante. Esse modelo somente se realiza no entrelaçamento da educação e do trabalho numa perspectiva emancipadora.

Considerando que, dentro da lógica do capital, as questões estruturais, como, por exemplo, o tempo de lazer e formação que é tirado do trabalhador, quando vende sua força de trabalho (trabalho precarizado) ou a organização do trabalho que hierarquiza funções e institui mecanismos de controle. Essa ordem hegemônica não terá uma mudança de ordem estrutural sem que se mude o sistema capitalista, contudo, é necessário enfrentar essa condição de forma mais crescente e a escola pode contribuir no processo de oferecer uma formação humana e profissional mais autônoma.

Loponte (2010), defende em sua tese sobre juventude e educação profissional, que a formação profissional no Brasil não se desvincula da relação do trabalho, que se apropria da formação considerando que:

A grande indústria separa a esfera da ciência da esfera do trabalho, considerando aquela como potência autônoma de produção (força produtiva) e esta (força de trabalho) por sua vez, como componente variável do capital. Tal consideração sugere o trabalhador, técnico formado em um modelo de ensino específico como indivíduo parcial e cada vez mais especializado (LOPONTE, 2010, p. 16, grifos do autor).

Uma formação que precisa ser pensada na educação básica a partir do trabalho como um princípio educativo e que evidencie e problematize as relações sociais e históricas vivenciadas pelos trabalhadores. Como nos apresenta Lombardi, Saviani, e Sanfelice (2002), é necessário que as pesquisas e estudos

[...] No nível da estrutura produtiva, das relações econômicas atuais de mundialização do capital (Chesnais, 1996), em todos os âmbitos, evidenciem a diminuição do tempo de trabalho necessário para produção de bens e serviços e que mostrem não apenas a ilusão do pleno emprego, mas a precarização crescente do trabalho assalariado e a produção de contingentes de trabalhadores desnecessários. A subjetividade que se produz sob estas condições é, ao mesmo tempo, marcada pela alienação, pelo medo e pela insegurança. Trata-se de afirmar, como tempo livre, pela diminuição da jornada de trabalho e distribuição mediante a esfera pública sob o controle democrático da sociedade da riqueza produzida. (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002 p. 70-71).

Diante de tal cenário dialogar sobre a inserção histórica da dimensão do trabalho na escola e identificar as relações de força é tarefa permanente da educação bem como, a formação intelectual do trabalhador numa perspectiva

emancipatória, ou a serviço do capital para uma demanda específica e massificada do mercado de trabalho, torna-se tarefa permanente da educação.

Para Loponte (2010), essa tarefa é complexa, pois, conclui em sua pesquisa:

É possível afirmar que ao identificar a integração da educação profissional com o mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia, os alunos confirmam a adaptação da escola aos padrões vigentes estabelecidos, à racionalidade da sociedade industrial, ao objetivo fim (adotado pela legislação) da escola técnica: o mercado de trabalho (LOPONTE, 2010, p. 169)

De acordo com alguns autores, Pochmann (2011); Antunes (2005; 2009) e Harvey (2011); estamos vivendo um período pós-industrial na medida que não é mais a indústria que gera riqueza e emprego, mas o setor de serviços. O contexto do trabalho contemporâneo de acumulação flexível do capital, com o uso de tecnologias e transferência dos conhecimentos provocou o aumento da pobreza e da desigualdade social em escala mundial (ANTUNES, 2005). Esse quadro exige novas formas de análise.

De acordo com Pochmann (2011), a condição do trabalho imaterial na sociedade do século XXI traz nova forma de organização do trabalho, bem como uma nova Divisão Internacional do Trabalho.

Essa condição do trabalho imaterial baseia-se no

avanço tecnológico, combinado à difusão de múltiplas cadeias de produção em rede planetária, possibilitou a distinção entre o trabalho de concepção e o trabalho de execução, em um cenário de desgovernança global (POCHMANN, 2011, p. 9).

Desta forma, o economista afirma que as condições efetivas de trabalho, como a jornada de trabalho semanal, a aposentadoria para o fim da vida e o tempo livre são, por exemplo, um modelo da organização do trabalho do século XX que deve ser revisto, bem como o investimento do Estado deve ser outro, considerando as novas “doenças ocupacionais”.

Isso nos mostra que há uma nova organização do trabalho, que segue historicamente um curso iniciado no século XIX quando há o deslocamento da centralidade do campo para a cidade. Um curso repleto de contradições, crises e novas formas de reorganização do capital, mas que mantém como interseção

em cada momento ou mudança, a exploração do trabalhador e a apropriação de seu tempo livre e o aprofundamento das desigualdades sociais.

Conforme afirma Pochmann (2011):

Em síntese, todas essas novas modalidades nos regimes de contratação laboral implicaram composições distintas para o custo do trabalho. Cada vez mais flexível e desregulamentado, o custo do trabalho assumiu maior importância no processo de desregulação da competição intercapitalista. A proliferação de novas modalidades de contratação do trabalho não ficou circunscrita ao ambiente do emprego assalariado. Pelo contrário, houve também diversificação nos regimes contratuais do trabalho não assalariado (POCHMANN, 2011, p. 71).

A partir dessas condições de base material apresentadas na década de 1990, entendemos ser necessário fazer uma leitura que não desconsidere as premissas marxistas, que, ao mesmo tempo nos oriente a compreender melhor os enfrentamentos atualmente vividos pelos jovens que estudam o EMI. No terceiro capítulo faremos essas aproximações.

2.3 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação brasileira também é uma história do trabalho, da ascensão do capitalismo e da formação do trabalhador. Desde o início da colonização do Brasil, Cunha (2000) relata a divisão e a discriminação do trabalho manual em detrimento de outras atividades, como a do artesão ou da manufatura. O trabalho manual era considerado inferior e muitas funções eram ensinadas às crianças e jovens pobres que não tinham outra opção.

O período imperial no Brasil foi marcado, para a educação, por criação de instituições de internação e de formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido (CUNHA, 2000, p. 91).

O século XIX foi também marcado pelo aumento da atividade manufatureira no Brasil, cujas condições de formação de força de trabalho barata e submissa favoreceram seu desenvolvimento. Muitas escolas de aprendizes de artífices foram criadas, especialmente nas capitais, mas poucas ofereciam as oficinas

de formação para a indústria. Ou seja, por falta de recursos os ofícios ensinados eram, em sua maioria, artesanais. O estado de São Paulo conseguiu destacar-se na formação de trabalhadores para as fábricas, oferecendo cursos de tornearia, mecânica e eletricidade nos Liceus de Artes e Ofícios (CUNHA, 2000).

Ciavatta (2009), em seu livro intitulado “Mediações históricas de trabalho e educação: Gênese e disputas na formação dos trabalhadores” nos apresenta uma vasta e complexa pesquisa, cuja metodologia é a própria história. Segundo a autora, no Brasil, a pesquisa histórica encontra-se centrada nos historiadores, que, por sua vez, não historicizam a educação.

Ao propor essa pesquisa, Ciavatta busca compreender, dentro de um recorte temporal (1930-1960), a totalidade das mediações sociais da complexa relação entre educação e trabalho, a partir da perspectiva marxiana do materialismo histórico-dialético.

De acordo com Ciavatta (2009), “foi a Revolução Industrial que situou a questão do conhecimento como um problema do trabalho, uma vez que as formas artesanais tradicionais já não atendiam a todas as necessidades do processo produtivo” (CIAVATTA, 2009, p. 19). No Brasil, a chamada ‘Revolução Burguesa’ confunde-se ou apropria-se da industrialização e estabelece além das relações de produção – a divisão e organização do trabalho – as relações sociais capitalistas. Novos valores, novos paradigmas sociais e um novo modelo de educação que prepara para o trabalho. A questão da cidadania também é tratada pela autora, quando no decurso do processo de democratização progressiva da educação, ser cidadão, após a década de 1930 passa a significar ser cidadão trabalhador. O Estado passa a ter o controle da educação-trabalho; cria mecanismos que tanto ‘beneficia’ o trabalhador, mas principalmente a indústria e o governo, como a carteira profissional e a regulamentação estatal das profissões.

As escolas que preparam para o trabalho intensificam-se, ampliam-se e o “Sistema S” surge delineando-se a partir da necessidade das indústrias já na década de 1940, por meio do Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem

Industrial. Ciavatta (2009) ressalta que, para entendermos as mediações na relação entre trabalho e educação nesse período, é necessário entendermos que, antes da década de 1930 já havia crescimento industrial no país. Mas, o aprofundamento dessa relação somente se intensifica a partir dos anos de 1930 devido ao processo de industrialização, ou seja, nas mudanças estruturais da produção e da preparação do trabalhador para assumir os novos postos de trabalho.

Pensar a educação escolarizada desde 1930 no Brasil, é buscar sua compreensão dentro da centralidade do trabalho, principalmente para os mais pobres, os trabalhadores. As relações de produção capitalista precisavam ser legitimadas e o ensino de um ofício aos menos favorecidos era como um prêmio de consolo e orgulho às famílias, que teriam um filho trabalhador. Essa exaltação ao trabalho assalariado, marketing do governo de Getúlio Vargas, retrata o que o país se tornou após esse período de industrialização.

Cruzavam-se, nesse processo, a organização do trabalho social necessário ao capitalismo industrial incipiente no país e o sistema de aprendizagem de ofícios com o propósito de **amparar** menores órfãos e abandonados (CIAVATTA, 2009, p. 218, grifo do autor)

A escola pública é basicamente um local de formação de trabalhadores, cuja escolarização estaria pautada nas demandas das tarefas de execução. A formação científica e os conhecimentos da natureza estariam designados aos filhos da classe burguesa. A formação técnica para atender à indústria estaria sob a crítica à formação propedêutica, livresca, pois, segundo os intelectuais da época, era necessário que os objetivos da escola estivessem em consonância ao crescimento e ao desenvolvimento do país (CIAVATTA, 2009).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, traz o escolanovismo como proposta de renovação da escola tradicional. Sua proposta era centrada no pragmatismo de uma proposta de formação teórica e prática e que atendesse à demanda das indústrias, dado o avanço científico-tecnológico do contexto da época. Esse movimento era apoiado pelo governo Vargas e várias ações de caráter institucional legitimaram a proposta da escola-nova, como o Plano Nacional de Educação (PNE), as Conferências Nacionais de Educação (CNE),

a criação de escolas técnicas secundárias e a reforma educacional do Distrito federal (CIAVATTA, 2009). Anísio Teixeira, entre os anos de 1932 e 1935, propôs a articulação entre o ensino profissional e secundário, invertendo o movimento de formação que, até aquele momento, era do ensino profissionalizante à educação elementar.

A produção da ciência e da tecnologia ganha destaque no processo de industrialização, mas a preparação da escola do trabalho não estava centrada totalmente nesse processo. Aos trabalhadores era ofertada uma formação pautada na execução contínua de tarefas e as técnicas operacionais necessárias à sua execução.

A escola tradicional sempre pretendeu educar separando o homem dirigente dos produtores, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução (CIAVATTA, 2009, p. 209).

O crescimento da industrialização na década de 1950, estabeleceu uma continuidade no pensamento da escola que se fizesse necessária à formação dos trabalhadores. A educação apresentava nitidamente uma dicotomia na sua oferta: a chamada cultura geral e a cultura técnica. A cultura geral, associada de um modo geral às disciplinas clássicas e, a cultura técnica voltada à formação profissional, retratam um panorama da visão da época sobre a educação.

O século XX é, pois, palco da mundialização do capital, da redefinição da teoria do capital humano, emergindo as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011). A história do ensino médio, que começa como ensino secundário de acesso a poucos nobres durante o império no Brasil, é marcada pela dualidade já no início de sua “democratização”. Essa dualidade histórica não é linear, apresentando-se de diversas formas ao longo de sua trajetória.

2.4 A PROPOSTA DE UMA ESCOLA SOCIALISTA

O conceito de escola unitária é de Gramsci cuja produção na Itália do século XX faz uma crítica e análise do modelo de formação vigente nas escolas de seu país, fundamentando sua proposta na perspectiva de uma escola socialista. A ideia é de uma escola emancipadora da classe trabalhadora na busca de que essa classe tome consciência de si enquanto classe e formem-se como intelectuais. Sua proposta de uma escola unitária seria de uma escola pública, comum, única e desinteressada. Uma escola comum a todos, sem distinção; uma escola que ofereça a mesma formação a todos sem diferenciar a formação dos trabalhadores e dos burgueses e, por fim, uma escola que possibilite a apropriação por todos de sua cultura historicamente construída (NASCIMENTO e SBARDELLOTTO, 2008).

Para Gramsci (2006), a formação também deve ocorrer nos espaços dos trabalhadores – sindicatos, centrais sindicais, partidos políticos - buscando sua emancipação no conhecimento do Estado capitalista no intuito de superá-lo. Roio (apud NASCIMENTO e SBARDELLOTTO, 2008) assim descreve a proposta de formação do trabalhador em Gramsci:

O desafio era de pensar uma escola socialista unitária que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. Essa seria uma chave para que os trabalhadores pudessem perseguir sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica aquela da burguesia. A luta dos trabalhadores para garantir e aprofundar a cultura, para se apropriar do conhecimento, traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico (ROIO apud NASCIMENTO e SBARDELLOTTO, 2008, p. 284)

A proposta de uma escola de formação profissional dentro da educação básica a partir do que propõe Gramsci distancia-se do modelo vigente, pois que esse modelo consolida as estratégias de organização do Estado capitalista reforçando seus princípios básicos da formação de um trabalhador para atender às demandas do mercado de trabalho.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o

desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”
(GRAMSCI, 2006, p. 33)

Para Gramsci, uma escola unitária, de caráter humanista deveria ser de responsabilidade do Estado e ter a função principal de desenvolver uma cultura geral inserindo o jovem na atividade social de modo ativo, orgânico (GRAMSCI, 2006).

Machado (1989), em seu livro “Politecnicia, Escola Unitária e Trabalho”, traz à tona um debate que envolve diretamente o conceito de escola unitária estabelecendo um paralelo entre a proposta capitalista e a proposta socialista. Caracteriza historicamente os conceitos diante dos modos de produção capitalista bem como os conflitos gerados na luta dos trabalhadores pela escola unitária.

A autora parte da premissa de que a escola é também responsável pelo processo de transformação do capitalismo e institui em seu cotidiano as formas de reprodução desse sistema desde as normas instituídas, até as relações invisíveis que sujeitam os alunos e profissionais a partir de sua subjetividade.

Desde a manufatura até a industrialização especializada, a divisão social do trabalho ganha contornos e formas de organização que vão expropriando o trabalhador, cada vez mais, de seu produto. A divisão entre o pensar e o fazer se consolidam ainda no período manufatureiro e se aperfeiçoam na industrialização especializada.

Segundo MACHADO, nesse processo,

uma pedagogia especial é articulada de forma a permitir a capacitação para as funções de planejamento e controle e a compreensão dos fundamentos científicos do trabalho na sua globalidade. Uma outra pedagogia, porém, está reservada àqueles encarregados da atividade de execução, cujo primado pertence à prática imediata, desvinculada da criação e recriação teóricas (MACHADO, 1989, p. 29).

Surgem, então, os pressupostos e uma concepção de escola única a partir de uma formulação da proposta liberal, que, tinha como meta, superar a escola aristocrática. O que ocorre, no entanto, é uma aliança entre essas duas visões

de educação – aristocrática e liberal, que se fortalecem diante da pedagogia proletária, de luta.

A escola única da pedagogia liberal fundamenta-se na estrutura teórica conceitual durkheimiana e por teóricos que se apoiam na ideia de que a diversidade deve ser contemplada com uma pluralidade de escolas. Assim, modelos diferentes atenderiam a necessidades diferentes, mas com os mesmos objetivos, visando uma padronização do conhecimento.

Mesmo sem haver consenso entre os próprios liberais, de um modo geral, a escola única e plural, baseia-se na

diferenciação feita com fundamentos psicológicos e pedagógicos. Essa diferenciação é exigida: a) pelo grau de crescimento do aluno; b) por sua capacidade para as diversas matérias da cultura; c) pelos métodos de transmissão das matérias culturais, segundo as finalidades das escolas (**Diferenciação psicopedagógica**) (MACHADO, 1989, p. 81, grifos do autor).

Assim, um conjunto de argumentos busca fundamentar a proposta liberal de escola única, intitulada por Machado (1989) de “monotecnia”. Dentre esses argumentos, de caráter, denominados pela autora de ‘psicologizantes’, destacamos: nem todos os indivíduos estão preparados para as funções intelectuais mas que devem aprender, na escola, o trabalho manual, a identificação de aptidões e a relação que a escola deve ter com o mundo do trabalho é restrita a preparar o cidadão para inserir-se nele. Esses argumentos centralizam a relação trabalho e educação no sujeito e não no trabalho. Ou seja, individualiza a responsabilidade pelas relações sociais do trabalho, bem como a formação para tal. Nesse modelo a escola liberal reforça a divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual e cria ou legitima a dualidade na oferta educacional, principalmente no ensino secundário/ensino médio.

Uma escola politécnica na concepção socialista deve fundamentar-se na própria ideia do trabalho artesanal, onde o trabalhador tem conhecimento de todo o processo de produção. Mais do que isso, onde o trabalhador infere diretamente sobre esse processo de produção. A partir disso, ele questiona o fato do Estado se responsabilizar por pensar uma educação para o povo. Para

ele a educação não deve se organizar no Estado para o povo, mas junto ao povo.

Certamente que no sistema capitalista é difícil termos uma formação fundamentada na perspectiva da escola unitária, que proporcionaria ao trabalhador a formação politécnica. Mas, ao próprio olhar de Marx e Engels (2008), uma ruptura com a escola capitalista deve começar ainda no sistema capitalista. Ou seja, não há que se esperar o “fim” do capitalismo para que haja rupturas em sua estrutura educacional. Não perdemos de vista a premissa de que, em uma sociedade capitalista, torna-se impossível a efetivação de uma educação politécnica, fundamentada na omnilateralidade. Acreditamos, porém, que é possível questionar e romper com algumas estruturas construídas socialmente, que fortalecem, cada vez mais, uma escola aparentemente para todos.

Como apresenta Machado (1989):

A proposta da escola única do trabalho se insere nesta perspectiva, de unificação do próprio homem. [...] Os objetivos da escola única do trabalho e do ensino politécnico, como forma de sua realização, apontam a perspectiva da luta, cujos desdobramentos dependem das várias mediações necessárias a cada realidade concreta, historicamente determinada (MACHADO, 1989, p. 130).

Importa-nos destacar o conceito de politecnicia utilizado nesta pesquisa:

Politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. [...] Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva, na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

A educação brasileira, considerando sua trajetória, baseia-se na concepção liberal de escola única, no modelo meritocrático falseado por uma igualdade de oportunidades. Mas reconhecemos também que muitos avanços e esforços têm sido realizados na busca por uma escola menos dual, cujo modelo busca

aproximar-se da proposta da politecnia, da escola unitária e de uma formação omnilateral. E é na luta dos trabalhadores da educação que identificamos essa ruptura, seja quando questionam no interior da escola, procedimentos e modelos impostos, seja quando propõe uma prática pedagógica dialógica junto aos alunos oportunizando uma formação mais emancipadora.

Sobretudo quando temos o ensino médio como etapa integrante da educação básica, dentro da diversidade, sempre existente, mas agora reconhecida na forma da lei, há uma nova caminhada, na busca de uma organicidade e de uma formação integral, fundamentada na cultura, na ciência e no trabalho (FERREIRA, 2011). Cury (2008) afirma:

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (CURY, 2008, p. 294).

Em se tratando especificamente do ensino médio, com desafios históricos de universalização, onde se deve garantir o acesso e a permanência, Ferreira (2009) afirma que:

O ensino médio, como etapa da educação básica, tem o compromisso de compor um quadro formativo amplo e complexo de acordo com as diversidades, diferenças e desigualdades constituintes da história dos jovens brasileiros inseridos na sociedade pós-industrial (FERREIRA, 2011, p. 509).

Essa complexidade traduz a realidade de uma população específica adolescente, jovem e adulta, cuja formação está sob a responsabilidade do Estado em sua concepção, as políticas definidas e, principalmente os recursos. Ferreira (2011) argumenta:

Garantir o ensino médio no Brasil sob a perspectiva de uma expansão democrática com qualidade torna-se um desafio político de difícil enfrentamento, tanto do ponto de vista de seus sujeitos que, sendo jovens, guardam uma particularidade geracional e, conseqüentemente, cultural; quanto ao fato de a oferta dessa etapa de ensino ser de responsabilidade direta dos estados regionais. (FERREIRA, 2011, p. 511)

A escola unitária é uma proposta de Gramsci para os trabalhadores, mas ela não se realiza plenamente dentro do sistema capitalista, visto que o socialismo é uma premissa para sua efetivação. Mesmo assim, acreditamos que existem

possibilidades de rupturas com os modelos de educação vigente, proposto pelo modelo neoliberal. Romper com esse processo é inscrever na história um novo ou um renovado curso de formação dos jovens no ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. E são essas possibilidades que verificamos em nossa pesquisa, partindo da análise dos documentos nacionais e estaduais que regem essa etapa e essa modalidade, bem como da interlocução com os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

No próximo capítulo, trataremos da trajetória da educação profissional no Brasil e no estado do Espírito Santo, bem como de sua articulação com a política nacional do ensino médio.

CAPÍTULO III

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Em nível nacional, o ensino médio e a formação profissional técnica de nível médio ganharam, ao longo dos últimos anos, destaque nas agendas de discussão nacional e estaduais. Além disso, a educação profissional tem se ampliado em diversas faces para além do EMI. Como exemplo, citamos a expansão da rede Ifes e de programas que levam à profissionalização.

Registraremos, nesse capítulo, toda a trajetória e memória da implantação do Ensino Médio Integrado no Espírito Santo, a partir de sua primeira experiência, iniciada em 2004, na EEEM Arnulpho Mattos.

3.1 A TRAJETÓRIA LEGAL: ENTRE A FORMAÇÃO GERAL E O DUALISMO HISTÓRICO

O ensino médio no Brasil retrata, em sua origem, a desigualdade social cuja consequência imediata é a divisão e fragmentação do conhecimento de formação profissional: a preparação para o trabalho aos pobres e a formação geral aos filhos das elites. Essa realidade não se instaura a partir da escola, mas a partir das próprias contradições sociais. O ensino médio vai levar o problema da dualidade ao longo de sua história no Brasil. Assim, essa superação também pressupõe uma superação na forma de organização do sistema capitalista.

Batista (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada: “O Ensino Médio Integrado e a Relação entre a Proposta da SEED/PR e a Realidade Escolar: Avanços ou Permanências” traz em seu primeiro capítulo uma retomada da história do ensino médio evidenciando a questão apresentada acima. Também

considera a relação trabalho e educação indissociável da discussão sobre o ensino médio, em especial o ensino médio integrado.

Tendo como base a pesquisadora Acácia Kuenzer (2002), BATISTA (2012) afirma que o investimento no ensino médio a partir da década de 1930, no Brasil, intensificou-se em face às necessidades da indústria, assim como analisado por Ciavatta (2009), citada no capítulo anterior.

As décadas de 1930 de 1940 marcam a organização do ensino médio e ensino técnico, com destaque para as Leis Orgânicas de Ensino. Esse conjunto de Leis, conforme Batista (2012), traz uma nova forma de organização do ensino:

Educação básica: curso primário e secundário, sendo este subdividido em ginasial e colegial; e educação superior. O curso secundário, em sua fase final, organizava-se em vertentes profissionalizantes: industrial técnico, comercial técnico, agrotécnico e normal (BATISTA, 2012, p. 18).

Nesse período, Cunha (2000), em seu texto: “O ensino industrial manufatureiro no Brasil”, nos traz uma valiosa contribuição acerca da Reforma Capanema no Brasil (1942 - 1943) constituída pelas Leis Orgânicas do Ensino. Segundo o autor, as leis orgânicas do ensino industrial em nosso país, foram publicações paralelas ao decreto de criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai) que vem, desde então, abarcando, cada vez mais, a qualificação profissional de trabalhadores e estudantes. Conforme Cunha (2009), “concebido no contexto da “lei” orgânica do ensino industrial, de 1942, como um apêndice, depois de duas décadas o sistema Senai passou a ocupar uma posição hegemônica no que se refere à formação de operários qualificados” (CUNHA, 2000, p. 101, grifos do autor). Essa instituição assume grande importância na formação de trabalhadores do nosso país, visto que nas escolas públicas houve o deslocamento da formação profissional para o ensino médio. O Senai passa a formar trabalhadores atendendo ao dispositivo da Lei Orgânica que previa a separação entre aprendizagem e aprendizagem industrial. A partir de então, o Senai em especial, bem como o chamado “Sistema S” (Sesc, Sesi, Senat, Sebrae, Sest, Senac, Senar) vai se especializando na preparação de trabalhadores para a indústria sobrevivendo com verba compulsória das empresas.

Com a intensificação da chamada ideologia da técnica, as mudanças ocorreram nas relações sociais, no modo de produção e sua organização levando a uma legitimação das dominações das classes sociais umas sobre as outras. Reafirmada pela LDBEN de 1961, cujo processo de elaboração foi arduamente discutido e disputado na sociedade brasileira, a formação para o trabalho foi, legitimada: “Além dos recursos para o ensino privado, a lei exigia a adaptação gradual das escolas às necessidades locais das indústrias” (CIAVATTA, 2009, p. 396). O saldo dessa lei foi a equivalência entre o ‘Ensino Secundário’ de formação geral e o “Ensino técnico de grau médio”, assim, ao final de três anos, o aluno poderia prosseguir seus estudos tendo concluído quaisquer das duas formações.

Apesar da conquista da legislação, na prática, a dualidade da formação no ensino secundário permanece e se acentua devido ao apelo constante à uma formação profissionalizante fundamentada na lógica da produção capitalista. O crescimento da indústria e a implementação da Teoria do Capital Humano, ideologia dominante que divulgava uma máxima a educação desenvolvida provocaria o crescimento econômico do país. A partir dessa concepção, Frigotto (1993) fala de seus efeitos:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 40).

Em 1971, homologa-se a Lei nº. 5.692/1971 que rompe, de certa forma, com essa dualidade ao trazer a profissionalização compulsória ao ensino médio. Todos deveriam ter formação profissional ao cursar o então chamado ‘2º grau’. Essa medida gerou enorme desconforto nas classes sociais mais abastadas, que pressionaram o governo a retroceder. Medidas paliativas foram tomadas, possibilitando “brechas” na legislação, como por exemplo, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 76/1975, que flexibilizava a oferta de educação profissional em alguns cursos. Traz o texto do referido Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 76 de 1975:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Esses objetivos da formação, conforme o texto do relator, não se confrontam ou se justapõem, eles compõem uma formação integral para o ensino de 1º e 2º graus, em especial o 2º grau que até então, conforme o relator, caminhava em dualidade que devia ser superada. Segundo o Parecer (1975), a educação deve oferecer a formação geral e a formação especial a todos.

As intenções dessa proposta de formação estão evidenciadas em todo o documento que recorrentemente traz a preparação para atender às demandas de um mercado em pleno desenvolvimento no país. Guardadas suas proporções e intenções, a Lei nº. 5.692/1971 foi um primeiro movimento que buscou a integração entre formação geral e profissional.

Essa lei foi muito questionada, principalmente pela elite brasileira, cuja formação desejada a seus filhos, era de caráter intelectual e preparatório para o ensino superior, pois assumiriam postos diferenciados dos filhos dos trabalhadores na sociedade brasileira. Assim, com a brecha do Parecer nº. 76/1975, em 1982, a promulgação da Lei nº. 7.044 extingue a profissionalização obrigatória no 2º grau.

A década de 1980 foi significativa para a educação. Com o fim da ditadura militar, a sociedade civil intensifica os debates em torno da democracia e de uma nova Constituição para o país. Na educação discute-se uma nova LDBEN, cujos debates intensos prolongaram-se até a década de 1990. Apesar das propostas apresentadas, como do deputado Octávio Elísio, que agregava “as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p. 36); o substitutivo Jorge Hage que foi substituído pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, aprovado e publicado em dezembro de 1996.

A década de 1990 no Brasil, é marcada por mudanças significativas na educação. A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/1996 - a questão do ensino médio e da educação

profissional ganhou relevância, tendo em vista que a operacionalização da organização da educação profissional precisou de um decreto para o atendimento aos interesses colocados pelas reformas educativas dessa década.

As mudanças na educação ocorreram, em especial, no ensino médio e na educação profissional: a LDB/1996 prevê a Educação Profissional como modalidade e, nesse contexto, foram publicados o Decreto 2.208/1997 e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Decreto tornava o ensino médio absolutamente propedêutico e a reforma curricular de 1998, publicada na Resolução CEB nº. 03 de 26/06/1998 foram inspiradas no Relatório Delors (2001), que tinha como categorias básicas: “aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender”. (FERREIRA, 2011).

Alguns autores, como Frigotto (2010); Ciavatta (2010) e Ramos (2010) identificam essa década, em particular o período do governo Fernando Henrique Cardoso, como de “**regressão profunda** mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização.” (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2010, p. 13, grifo nosso).

Trata-se de um período de fortes disputas dos movimentos sociais por um “projeto democrático de educação” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p. 13), que foi descartado por meio de decisões tomadas pela cúpula do governo, estabelecendo a reforma aos poucos, até surgir o projeto do então senador Darcy Ribeiro (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010). Uma proposta de integração estava cada vez mais distante no governo Fernando Henrique Cardoso por suas políticas fragmentadas e deliberadamente a serviço do mercado.

A publicação do Decreto Nº. 2.208/1997 foi, na prática, o marco do “ideário pedagógico do capital” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p. 13), já que intensificou a privatização da educação profissional. A oferta pública, após o decreto, ficou limitada a poucos estados que conseguiram instaurar as escolas

de educação profissional construídas no âmbito do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). De acordo com o Decreto Nº. 2.208/1997 (BRASIL, 1997):

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

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

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; (concomitante ou sequencial)

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Portanto, o Decreto nº. 2.208/1997 veio materializar a perspectiva neoliberal do período de forma a impulsionar a privatização da oferta dos cursos profissionais e diminuição do financiamento público. Assim, esse decreto determinou a oferta da educação profissional separada da oferta do ensino médio, reforçando a histórica dualidade do ensino brasileiro. A formação técnica e profissional no ensino médio ganha sentidos diferenciados, superficializando a aprendizagem e relegando a formação mais complexa a poucos. Evidencia-se aqui, a divisão social do trabalho entre quem pensa e quem faz, ou seja, trabalho intelectual e trabalho manual.

As críticas ao Decreto nº. 2.208/1997 foram severas e fortemente impulsionadas pela tentativa de resgatar as propostas do projeto original da LDB para o ensino médio aqui apresentadas:

[...] a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-se do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria anteriormente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 37).

A implementação do Decreto, bem como da política pretendida nos estados da federação, um conjunto de diretrizes começa a ser publicada no intuito de orientar tanto sua implementação quanto as ações a serem executadas pelos estados e municípios (quando for o caso). A essa estratégia, Ciavatta e Ramos (2012) vão denominar “A era das diretrizes”. Segundo as autoras,

As DCN, inauguradas no governo Fernando Henrique Cardoso, tornam-se instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação. Elas adquirem, assim, um caráter estratégico, pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 33).

As diretrizes tinham a função de legitimar as políticas orientadas pelos organismos internacionais dentro do contexto da reestruturação produtiva e das novas formas de organização da produção. Há também a preocupação com o surgimento do trabalho imaterial, dos recursos digitais e da valorização do setor de prestação de serviços em detrimento da indústria. Uma sequência de documentos foram publicados nessa linha, sejam diretrizes, documentos oficiais, pareceres que orientam ações voltadas para a política pública focadas nos resultados e não no processo.

Assim, após a publicação do Decreto Nº. 2.208 em abril de 1997 foi publicado o Parecer CNE/CEB nº. 17/1997 que “estabelece diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional”. Esse parecer discorre sobre a Lei nº. 9.394/1996 estabelecendo um paralelo com o Decreto 2.208/97 afirmando a necessidade da desvinculação da formação profissional no nível médio da educação básica. Entre as justificativas, estão como, por exemplo: a importância de uma formação geral mais sólida, consistente ou a limitação que o curso técnico no nível médio traz ao aluno limitando suas possibilidades. Prevê a certificação por competências que o aluno pode levar da educação básica para a educação/qualificação profissional. A citação abaixo apresenta uma parte da justificativa da desvinculação da formação profissional da geral no ensino médio no Parecer CNE/CEB nº. 17/1997 (BRASIL, 1997, p. 6):

A desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico traz vantagens tanto para o aluno quanto para as instituições de ensino. O aluno terá maior flexibilidade na definição do seu itinerário de educação profissional, não ficando restrito a uma habilitação rigidamente vinculada ao ensino médio, passível de conclusão

somente após o mínimo de três anos. Do lado das instituições de ensino, a desvinculação propicia melhores condições para a permanente revisão e atualização dos currículos.

Após a publicação dessas orientações, os estados buscaram se organizar, mas sem recursos vinculados já que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) era específico ao ensino fundamental. Diante de tal situação, os recursos federais foram viabilizados por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) com financiamento do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID).

Em 1999, foram publicados o Parecer CNE/CEB nº. 16/1999, que “Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico” e a RESOLUÇÃO CNE/CEB n.º 04/1999, que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”. Esses documentos foram elaborados ainda à luz do Decreto 2.208/1997.

O Parecer nº. 16/1999 tinha como diretrizes gerais a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais por área. Mas cada instituição elaboraria seu currículo considerando as demandas do mercado de trabalho, do cidadão e da sociedade, sem esquecer o desenvolvimento tecnológico.

O documento discorre sobre a relação educação e trabalho, tratando a primeira como um meio para a segunda a partir da finalidade de inserir o cidadão no mercado. Reforça constantemente a importância da separação da educação profissional do ensino médio como forma de legitimar o modelo como ideal para atender às novas demandas do mercado diante da reestruturação produtiva. Apresenta princípios específicos, como flexibilidade, competências para a laborabilidade e identifica o perfil do profissional que deve atuar na modalidade. Além disso, orienta a organização da prática de modo que se desenvolvam competências e habilidades capazes de atender plenamente à lógica do mercado, sem referência significativa à formação científica ou à apropriação dos fundamentos do trabalho como um princípio ontológico.

Quanto à Resolução nº. 04/1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, parte da fundamentação do Parecer nº. 16/99 organiza os cursos por áreas de atuação, carga horária, competências e apresenta um modelo de Plano de Curso. Essa Resolução operacionaliza e torna prática a formação profissional, prescrevendo sua organização mínima etc. Esse modelo prático não está isento de uma reflexão política exatamente porque tenta esvaziar o debate histórico de formação do trabalhador, disseminando um modelo superficial, rico em detalhes burocráticos no seu “passo-a-passo”.

Com a eleição do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), inicia-se a preparação de um novo Decreto que buscasse garantir aos jovens do ensino médio uma formação integrada. O período que decorreu entre os dois decretos foi de amplas discussões e debates, liderados por organizações acadêmicas, movimentos sociais e instituições de ensino superior, mobilizados no “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”.

No entanto, como ressaltaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a direção da legislação educacional, e nessa se enquadra o novo decreto (5.154/2004), depende das forças em disputa e havia riscos de conseguir de fato uma escola de formação integrada. Dessa forma, o Decreto nº. 5.154/2004, apesar de instituir a integração e a concomitância, guarda resquícios de uma visão conservadora, como demonstra o Parecer CNE/CEB nº 39/2004:

O Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. Não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/1971.

Com certeza, não consideramos a Lei nº. 5.692/1971 como uma referência de politecnia, pelo contrário. Sua proposta de profissionalização compulsória no ensino médio trazia um apelo do próprio desenvolvimento do sistema capitalista fragmentando a profissionalização para atender ao desenvolvimento das competências necessárias ao chamado mercado de trabalho. O Parecer acima citado limita o alcance do Decreto nº 5.154/2004 quando a organização e a forma de estruturação da educação profissional são mantidas na linha da

formação por competências e, os itinerários formativos, com prioridade no mercado de trabalho e não no sujeito em formação.

O Parecer nº. 39/2004 que trata da “Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio”, dedicou-se a instruir a organização, a operacionalização do EMI. Aborda a formação integrada do trabalhador como superação da visão “maniqueísta que separa a teoria da prática” (CNE/CEB, 2004, p. 6). O currículo é quem vai garantir, na prática essa integração, buscando o desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais (CNE/CEB, 2004, p. 8).

Dessa forma, os estados que implementaram a modalidade a partir do Decreto 5.154/2004, tiveram de realizar sua própria orientação e buscar a elaboração de propostas pedagógicas e documentos curriculares que atendessem as orientações nacionais. A discussão intensifica-se no país de caráter mais técnico do que político-ideológico como se a decisão e atuação técnicas não fossem imbricadas de fundamentação ideológica.

Coutinho (2011) analisa, em sua tese de doutorado, a contribuição do Decreto nº. 5.154/2004 para a formação politécnica do aluno. Em sua análise histórico-política considera a trajetória da elaboração do decreto no MEC e as intercorrências desse processo. Mas, considera, em sua análise que o decreto apresenta fragilidades e limitações,

seja porque a identificação da divisão das secretarias como produto da correlação de forças divergentes é mais preocupante para os propósitos do ensino integrado e da perspectiva politécnica do que a contradição de uma ação do governo como imaginamos inicialmente, seja pela explicação oferecida à questão da não edição de novas diretrizes compatíveis com aquele ideário educacional, na medida em que, a descontinuidade da concepção do ensino integrado como travessia para a formação politécnica no Ministério da Educação, abriu espaço para que as diretrizes da pedagogia das competências fossem reaquietadas e rerepresentadas (COUTINHO, 2011, p. 85).

Em julho de 2008 é publicada a Resolução nº. 03/2008 que “Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio” e, em setembro de 2008, o Parecer CNE/CEB nº. 11 que institui o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Esse catálogo prevê uma certa padronização na oferta dos cursos técnicos, segundo o relator,

respeitando os “arranjos sócio produtivos locais”. O catálogo define eixos tecnológicos que estruturam os cursos, definem seus principais componentes e orienta a “trajetória do itinerário formativo” (Parecer CNE/CEB nº. 11, 2008, p. 8).

No ano de 2007, a história da educação profissional é sintetizada em um documento, intitulado: ‘Educação profissional técnica de nível médio Integrada ao ensino médio: Documento Base’. Nesse documento são elencados os dois seminários nacionais que interferiram diretamente na elaboração do decreto nº. 5.154/2004: o primeiro, intitulado: “Ensino Médio: Construção Política” que ocorreu em Brasília em maio de 2003 e o segundo foi o “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”.

O documento contextualiza a educação média de caráter historicamente dualista em nosso país e ressalta a trajetória da educação profissional, evidenciando sua formação específica para os pobres.

Esse documento traz questões importantes e que ainda não foram resolvidas na oferta do EMI como, por exemplo, a necessidade de uma articulação interministerial, o avanço na definição do regime de colaboração entre estados, municípios e União, a interlocução entre os Conselhos Estaduais e Nacional de Educação, entre outras ações que poderiam, de fato, proporcionar uma formação politécnica ao trabalhador brasileiro. O que vemos hoje é uma superposição de ações, programas e projetos que fragmentam as políticas sociais e contribuem para a distância entre a educação e a vida.

Outro ponto importante do documento, já citado em nosso trabalho, é a formação e o concurso público específico de professores para atuarem no ensino médio integrado e no Proeja. A proposta é que a formação continuada seja posteriormente planejada tanto pela SEB quanto pela Setec e não mais realizados por programas isolados. O documento também consolida o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como “categorias indissociáveis da formação humana” (MEC/Setec, 2007, p. 43).

O Documento Base faz uma considerável discussão sobre a questão da integração curricular e aponta pressupostos importantes para serem observados na implementação do ensino médio integrado¹. E, nesse contexto de conquistas, avanços, retrocessos, o país firma a integração da educação profissional ao ensino médio por meio da Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008, publicado no DOU em 17 de julho de 2008. Assim, abrange também a “educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. Com a promulgação dessa lei, o Decreto 5.154/2004 foi revogado.

Atualmente, dos 8.376.852² alunos matriculados no Ensino Médio no Brasil, apenas 298.545 estão no Ensino Médio Integrado (EMI), o que representa nem 5% das matrículas nesta etapa de ensino. Já nos cursos concomitante e subsequente da educação profissional, as matrículas seguem com 240.226 e 823.429, respectivamente, sendo a grande maioria matriculada na rede privada de ensino.

Com este quadro de matrícula, pode-se inferir que a indução financeira e técnica da União para a expansão do Ensino Médio Integrado se apresenta fraca. Ao mesmo tempo, os sistemas estaduais revelam certa estagnação neste investimento, pois a oferta do ensino médio regular (oferta obrigatória) permanece com os mesmos problemas de baixa qualidade e de evasão. Por sua vez, o projeto pedagógico do EMI é mais complexo e ampliado que o oferecido pelo ensino médio regular. Pois, além do currículo de formação geral, o aluno deve ter a formação profissional em 4 anos de escolarização (caso o curso seja oferecido em um turno). É provável que muitos jovens e suas famílias vejam isso como um problema que atrasa a trajetória escolar. Afinal, a sociedade contemporânea é regida pelos princípios da eficácia e da eficiência, o que equivale a dizer que a tônica é pelo aligeiramento das formações,

¹ Retornaremos a esses pressupostos, bem como a abordagem do currículo no próximo capítulo, quando trataremos do trabalho em campo.

² Brasil, INEP, 2012. Sinopse Estatística da Educação Básica 2012. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso 30/06/13.

reproduzindo a velha dicotomia do trabalho intelectual e manual (FERREIRA, 2013).

O governo Dilma Roussef (2011-2014), em continuidade à política de educação técnica de nível médio, publica diretrizes e documentos que tratam de atualização ou revisão de diretrizes anteriores. Assim, em janeiro de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, fruto de um período de debate de mais de dois anos. Importante observar que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica são publicadas em julho de 2010, anteriores às específicas da etapa. As DCN do Ensino Médio trazem como fundamentação na oferta e organização do currículo o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em dimensões que se articulam e se integram, sendo o “§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, MEC/CNE/CEB, 2012, p. 2).

No que se refere à formação profissional técnica de nível médio, as DCN limitam-se a ‘informar’ a carga horária mínima de acordo com a forma de oferta: no ensino médio integrado ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sugerir de modo geral como deve ser a integração dos componentes curriculares.

Em setembro de 2012, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A justificativa para tal publicação consiste na publicação da Lei nº. 11.741 de julho de 2008, e o fato de as diretrizes datarem de 1999, referindo-se ainda ao Decreto 2.208/1997. Com uma tramitação complexa e cheia de percalços, as DCN da EPT trazem toda a argumentação da necessidade de mudança no perfil dos cursos técnicos, baseada nas novas formas de organização do trabalho. Apresenta a reestruturação produtiva no que diz respeito ao novo perfil de trabalhador exigido, ou seja, aquele que detém o conhecimento do todo processo

produtivo, inova em seu ambiente de trabalho, consegue produzir mais em menos tempo. Além disso, esse novo trabalhador deve estar ambientalizado às novas tecnologias digitais, como ferramentas de trabalho.

Ciavatta e Ramos (2012), fazem uma severa crítica ao documento das DCN da EPT. Segundo as autoras, o documento reforça o modelo estabelecido na década de 1990 e apenas reveste de novas terminologias como sustentabilidade e acessibilidade, mas mantém o foco na metodologia e nos resultados da aprendizagem.

Retoma-se a ideia de se deslocar o foco das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem. Essa ideia só é possível numa lógica espontaneísta de ensino, já que, na efetiva relação pedagógica, processo e resultado de ensino-aprendizagem não se separam. Mas sua assimilação tão frequente no senso comum encontra respaldo numa visão pragmática da educação (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 24).

Em setembro de 2012, é publicada a Resolução nº 06 CNE/CEB que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. O texto das Diretrizes não é inédito e reafirma proposições já publicadas em outros documentos: a formação dos itinerários formativos dos sujeitos, o desenvolvimento de competências e habilidades múltiplas, a autonomia das instituições escolares na elaboração de seu currículo, desde que atendidas as premissas das Diretrizes no que se refere aos seus princípios, organização, as demandas do mercado e da sociedade, bem como do cidadão.

Durante os dois governos, o de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no governo Dilma Roussef (2011-2014), ao contrário do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve maior participação da sociedade na elaboração desses documentos. Foram formados e mantidos pelo MEC os fóruns nacionais com a participação dos gestores estaduais, bem como de entidades docentes, como a Anped ou institucionais, como a Undime, as instituições de ensino superior, etc.

Apesar do contexto favorável à implantação de um ensino médio integrado e a conquista da inserção da EJA, as práticas ainda estão arraigadas do contexto

da “Teoria do Capital Humano”. Ou seja, ainda é necessário travar o debate acerca da organização institucional, financiamento, currículo. Isso porque mesmo com maior participação da sociedade na elaboração das diretrizes e discussões sobre os documentos, os princípios não se alteram. A politecnia, mesmo que citada, torna-se cada vez mais distante da realidade, visto que o desenvolvimento de competências pressupõe um olhar técnico na formação, de função imediatista da formação profissional. Como contribui Sampaio (2010),

A qualificação profissional deveria significar uma ferramenta para a construção da leitura crítica do mundo, ou seja, o sinônimo da utilização do saber no trabalho como instrumento para a luta de classes. Deveria implicar uma discussão crítica e reflexiva sobre o mundo do trabalho, as condições econômicas, políticas e sociais (SAMPAIO, 2010, p.168).

Outra questão que se apresenta de forma ilustrativa à proposta de uma formação profissional fundamentada na lógica do capital é a separação institucional entre ensino médio e ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, como fez o MEC ao delegar o primeiro à SEB e o segundo à Setec, reforça a dualidade histórica na formação dos alunos do ensino médio em propedêutico e profissionalizante. Assim, as estruturas burocráticas no sistema federal e estadual, desvinculam a educação profissional do ensino médio. Como afirmam Frigotto e Ciavatta (2011):

Não obstante aos avanços na lei e os desafios da prática, prevalece o sentido do falso “dilema” do ensino médio no Brasil que, diante da alternativa de uma educação de qualidade pública, obrigatória e gratuita para toda a população na idade prevista, oferece a meia educação através da educação profissional como preparação imediata para o mercado de trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 629).

Esses desafios também podem ser reconhecidos nos argumentos de Oliveira (2009), quando afirma que a mesma lógica do processo de exclusão da classe que vive do trabalho, contraditoriamente, a história do ensino médio é uma história de inclusão daqueles que puderam e podem, em virtude de uma condição de classe distinta, apropriar-se da produção material e não material da sociedade. Dessa forma, acentua o autor, a política de financiamento é um dos maiores limites para a efetivação da formação integrada,

[...] na forma como o Estado vem se responsabilizando pelo Ensino Médio, tanto no que diz respeito à concepção quanto ao financiamento, são obstáculos à efetivação de um projeto educativo no qual seja garantido não só o acesso aos saberes indispensáveis à formação técnica *stricto sensu*, mas também à apropriação de conhecimentos e à vivência de práticas que contribuam para a atuação na sociedade (OLIVEIRA, 2009, p.56).

A formação do professor, elemento que compõe a política do EMI, é uma questão que precisa ser mais discutida e cuidada pelos estados, em especial pelo Espírito Santo. Em todos os documentos citados anteriormente, vimos que é o currículo na educação básica de um modo geral, mas no ensino médio integrado, um grande desafio a enfrentar. Não realizaremos essa tarefa, mas consideramos fundamental apontar a necessidade, pois a integração no currículo pressupõe que a unidade escolar dialogue e defina, a priori, seus princípios, bem como a formação pretendida para os estudantes.

Na prática, os professores de formação geral, habilitados cada qual em seu curso, possuem historicamente dificuldade de integrar seus conhecimentos. Assim, é essencial que a formação continuada de professores ocorra em específico para o ensino médio integrado e que haja políticas educacionais que garantam esse processo.

Em especial, na trajetória do Ensino Médio Integrado à Formação Técnica de Nível Médio no Brasil, a literatura da área mostra que a década de 1990 retrocede aos avanços iniciados na década de 1980. Nos anos 2000, há a tentativa de uma retomada, mas ainda não caminhamos de fato no sentido de ofertar ao trabalhador brasileiro uma formação profissional que garanta a ele a apropriação da história, da formação intelectual, científica e cultural para além de uma visão imediatista fortalecida por uma visão economicista de servir ao mercado.

Assim, a escola de nível médio atende aos apelos do capital, não preparando especificamente para uma atividade, para um emprego, mas para as condições de um trabalho precarizado, instituído, naturalizado e fortalecido, cada vez mais, pela divisão internacional do trabalho. Como já dito no primeiro capítulo deste trabalho, essa divisão corresponde hoje a delegar aos países

subdesenvolvidos a tarefa de preparar a força de trabalho assalariada para potencializar a riqueza dos países do primeiro mundo.

Esforços governamentais são realizados por meio de políticas focalizadas, políticas compensatórias, programas e projetos necessários para esse modelo de sociedade. A educação exerce, nesse contexto, um papel fundamental de reafirmação do capital, de internalização das relações de dominação e de exploração (MÈSZARÓS, 2008).

3.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESPÍRITO SANTO: SUA IMPLEMENTAÇÃO A PARTIR DO CONTEXTO NACIONAL

O estado do Espírito Santo, ao final década de 1990, como um reflexo da política nacional, encerrou toda formação profissional ofertada junto ao ensino médio. Até o ano de 2003, o estado foi caracterizado pela ausência da formação profissional técnica no ensino médio seguindo à risca as mudanças educacionais nacionais, dentre elas, a determinada pelo Decreto Federal nº. 2.208/1997, que tornava o ensino médio todo propedêutico, relegando a formação profissional a posteriori.

Paralelamente, foram firmados convênios com o MEC por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional, para instalação de centros de educação profissional. Todavia, as dificuldades operacionais e políticas para a execução do convênio gerou um déficit na oferta pública e uma expansão do setor privado. O Decreto nº. 2.208/97 alcançava assim sua intenção de estimular o mercado educacional privado.

Enquanto na maioria dos entes federativos houve a instalação dos centros de educação profissional, no Espírito Santo, a reforma educacional dos anos 1990 retirou a ação executora do governo estadual na oferta da Educação Profissional e ainda não foi de fato recuperada. Todos os cursos técnicos existentes nas escolas de ensino médio foram abandonados (FERREIRA e GARCIA, 2010, p. 153).

A trajetória da educação profissional no ES foi discutida no artigo elaborado por Ferreira e Garcia (2010), que relatam brevemente a implantação do Decreto nº. 5.154/2004 nos estados do ES e do Paraná. Além dessa publicação, também analisamos o documento denominado: “Plano Estadual Educação Profissional do estado do Espírito Santo - PEP: 2009 – 2011”. Uma publicação da Secretaria de Estado da Educação – Sedu. Outra fonte de pesquisa foi a entrevista semi-estruturada junto às técnicas da Secretaria tanto que participaram da implantação, quanto as que continuaram o trabalho até o corrente ano.

3.2.1 A implantação do EMI

Em 2003, com os seminários nacionais para discussão da educação profissional técnica de ensino médio, o estado do ES participa ativamente nas discussões nacionais. Estabelece, no início de 2004, um plano de implantação do EMI. A execução do plano tem início no diálogo com a rede estadual, cujo resultado é a decisão coletiva de que 17 escolas estariam em condições de exercer o papel de “piloto” para implementar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (FERREIRA e GARCIA, 2010). Foram consideradas como condições adequadas: infra-estrutura, adesão a escola e a descentralização, ou seja, as 17 escolas estavam localizadas para além da Região Metropolitana.

Havia uma intenção de, ao mesmo tempo em que se implementava o novo modelo de EMI, colocar o ensino médio em pauta da agenda da discussão das políticas educacionais do ES. Era necessário garantir uma sólida formação geral o que fortaleceria a proposta do EMI de superar essa dicotomia. A estratégia adotada seria a articulação permanente entre o MEC, a Sedu, as Superintendências Regionais de Educação – SRE e as escolas.

Como relata a técnica entrevistada:

A Sedu fez um acordo de cooperação técnica-científica-pedagógica com o MEC, que encaminhava palestrantes e professores formadores

que participaram da elaboração do decreto para a formação em 4 locais. Foram 4 encontros de 16 horas cada para estudos e fundamentação. Nós ficamos muito satisfeitos, na época. Participaram os professores, diretores e técnicos das regionais (técnica da Sedu).

Nessa linha de trabalho complexa estabelecida, ainda ressalta a técnica:

nós participamos dos seminários nacionais e também diversas reuniões realizadas em Brasília, para a elaboração do Decreto nº. 5.154. E, a partir daí, planejamos e organizamos a implantação no ES (técnica da Sedu).

Assim, a trajetória da implementação no ES confunde-se com a trajetória nacional, resguardadas suas especificidades. O estado do ES realizou seminários e encontros regionalizados que buscaram garantir o debate e a compreensão do conceito de ensino médio integrado junto à comunidade escolar e os movimentos sociais organizados.

Os seminários tinham como tema: “O trabalho em sua dimensão ontológica e histórica e o contexto da globalização”, ministrados pelo Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto. “O objetivo era buscar um novo cenário e superar a dualidade do ensino médio entre formação geral e formação profissional” (técnica da Sedu). Nessa perspectiva, a Sedu buscava estabelecer uma sólida formação geral no ensino médio e uma habilitação técnica a partir de um currículo a ser definido e fundamentado nas categorias da ciência, cultura e trabalho.

Os seminários realizados geraram diversas proposições e necessidades de organização da rede para o desenvolvimento do EMI. A formação continuada foi tratada como prioridade, visto que a apropriação pelos professores, do princípio da integração eram condição essencial para a efetivação da política do EMI. Assim, foi garantida aos professores, a formação em serviço que ocorria tanto com técnicos da unidade central, SRE, com formadores ou ainda entre os mesmos como espaço de debate e aprofundamento das questões.

Nesse movimento, participaram junto à Universidade Federal do Espírito Santo e o Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet/ES (FERREIRA; GARCIA, 2010) da elaboração das ementas dos cursos. Os técnicos da unidade central e das regionais também passaram por uma intensa e constante

formação por meio de reuniões de estudos com vistas a fortalecer e assessorar todo o trabalho a ser realizado nas escolas selecionadas para a oferta inicial do EMI.

Os cursos que serviriam de piloto nas 17 escolas foram definidos em conjunto com a sociedade e foram firmados 3 (três) convênios com o FNDE com o objetivo de equipar e mobiliar adequadamente as escolas definidas.

No início do ano de 2005, ocorre a mudança de Secretário de Estado da Educação, que, por sua vez, também realiza mudanças nos quadros técnicos. Segundo as técnicas, nesse momento há uma brusca interrupção na implementação do EMI, bem como em todo planejamento e discussão até então realizados. Os processos abertos para equipar as escolas foram todos interrompidos e muito recurso federal foi devolvido sem ser utilizado.

A orientação da nova gestão era priorizar os cursos subsequentes. Diante dessa diretriz, a implantação do EMI nas 17 escolas foi suspensa. Apenas a EEEM Arnulpho Mattos manteve a implantação com os cursos de Gestão Empresarial e Mecânica Industrial de duração de 4 anos.

Conforme relato das técnicas da Secretaria, a EEEM Arnulpho Mattos, implementou o ensino médio integrado “por conta própria”, ou seja, por iniciativa da direção da escola. O modelo adotado era de 3 anos de formação geral e 1 ano de formação técnica. Assim, com mais de um ano caminhado, não restou outra opção à Sedu senão trabalhar a autorização e aprovação do ensino médio integrado nessa escola, que passa a ser o “piloto” da implementação do EMI no ES.

A EEEM Arnulpho Mattos está localizada no município de Vitória, capital do Espírito Santo, sediada no Bairro República, ocupado há aproximadamente oitenta anos. Inicialmente o bairro era habitado, em sua maioria, por trabalhadores industriários da Vale do Rio Doce, atualmente Vale) e pela Companhia Siderúrgica Tubarão – CST, hoje ArcelorMital. A escola desenvolve, por consequência, a vocação de ser profissionalizante para atender à demanda local em consonância à Lei nº. 5.692/1971.

Os anos que se seguiram ao de 2003 foram difíceis à gestão central, visto que a escola piloto, a EEEFM Arnulpho Mattos ofertava cursos na área da indústria e serviços, mas não tinha laboratórios e faltavam professores das áreas técnicas. Os alunos, para conseguirem concluir o curso, tiveram de realizar as aulas práticas em espaços emprestados como o Senai ou o Ifes.

A aquisição dos laboratórios foi um processo de 4 anos em meio às especificações que não atendiam à demanda, ou eram refeitas de tempos em tempos. Somente no final do ano de 2007 e 2008, é que os laboratórios foram entregues na escola. Isso devido a uma parceria formal entre a Sedu e o Ifes de Vitória. Esse contexto é importante de ser registrado, pois influenciou na ampliação da oferta dos cursos de EMI para a rede. Com a justificativa das dificuldades administrativas, dentre outras, como, por exemplo, a sazonalidade da oferta da educação profissional, a Secretaria passa a autorizar somente cursos na área de prestação de serviços.

A EEEM Arnulpho Mattos além de ser pioneira no estado na implementação do EMI também se constitui até hoje, como um “caso isolado”, conforme revela a técnica da SEDU na entrevista. Segundo ela, “devido ao contexto em que a escola surgiu, independente da unidade central (Sedu), até hoje ela configura-se isolada na rede” (técnica da Sedu). A técnica relata ainda que até nas visitas técnicas que raramente realizam na escola, sentem como se a instituição fosse independente e não fizesse parte da política do ensino médio integrado no ES.

Os anos de 2006, 2007 e 2008 foram de esquecimento do EMI. Não houve, praticamente, abertura de novos cursos, nem ampliação da matrícula, nem formação, nem planejamento de expansão. No ano de 2008, apenas, os chamados Centros Integrados de Educação Rural – Ceier dos municípios de Águia Branca e de Vila Pavão passam a ofertar os cursos de Agropecuária no EMI, mas sem a mínima infraestrutura. E, no ano de 2009, o Ceier do município de Águia Branca também começa a oferta de EMI. Nessas escolas, o ensino médio integrado é também em tempo integral.

Essas escolas são do campo e possuem uma área enorme, pequenos animais, plantação de horta e alguns gêneros alimentícios. Sempre ofertou o ensino

fundamental com uma carga horária de 40 horas semanais. Somente no ano de 2014, a Secretaria identifica um profissional para atuar no cuidado diário desse espaço, que até então é realizado pelos professores, diretores e voluntários da comunidade.

Segue, abaixo, o quadro dos cursos do EMI no ES por município, curso e vagas ofertadas.

Quadro 2: Vagas ofertadas EMI no período de 2009 - 2014

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - VAGAS OFERTADAS - EMI 2011-2014								
MUNICÍPIO	ESCOLA	CURSO TÉCNICO	EMI	EMI	EMI	EMI	EMI	EMI
			2009	2010	2011	2012	2013	2014
AFONSO CLAUDIO	EEEFM AFONSO CLÁUDIO	ADMINISTRAÇÃO	0	70	0	0	70	70
AFONSO CLAUDIO	EEEFM AFONSO CLÁUDIO	INFORMÁTICA	0	70	70	70	70	70
AFONSO CLAUDIO	EEEFM MARIA DE ABREU ALVIM	ADMINISTRAÇÃO	0	40	40	40	40	40
ÁGUA DOCE DO NORTE	EEEEFM SEBASTIÃO COIMBRA ELIZEU	INFORMÁTICA	0	0	0	40	40	40
ÁGUIA BRANCA	CEIER ÁGUIA BRANCA*	AGROPECUÁRIA	76	76	76	76	76	76
ALEGRE	EEEFM ARISTEU AGUIAR	INFORMÁTICA	0	70	70	70	70	70
ALEGRE	EEEFM PROF. PEDRO SIMÃO	RECURSOS HUMANOS	0	63	70	70	70	70
ARACRUZ	EEEFM PRIMO BITTI	ADMINISTRAÇÃO	0	0	0	0	0	40
ARACRUZ	EEEFM PRIMO BITTI	INFORMÁTICA	0	160	160	160	0	0
BAIXO GUANDU	EEEFM JOSÉ DAMASCENO FILHO	ADMINISTRAÇÃO	0	0	0	80	80	80
BARRA DE SÃO FRANCISCO	EEEFM JOÃO XXIII	INFORMÁTICA	0	40	40	40	40	40
BARRA DE SÃO FRANCISCO	EEEFM JOÃO XXIII	SECRETARIADO	0	0	0	0	0	35
BOA ESPERANÇA	CEIER BOA ESPERANÇA	MEIO AMBIENTE	0	0	0	70	70	70
BOA ESPERANÇA	EEEFM ANTÔNIO DOS SANTOS NEVES	MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	0	0	0	40	40	40
BREJETUBA	EEEFM ÁLVARO CASTELO	CONTABILIDADE	0	0	0	0	40	40
BREJETUBA	EEEFM SÃO JORGE	AGRONEGÓCIO	0	40	40	40	40	0
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	CEI ÁTTILA DE ALMEIDA MIRANDA	VENDAS	0	80	80	80	0	0
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	EEEFM FRATERNIDADE E LUZ	INFORMÁTICA	0	0	40	40	40	40
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	EEEFM LICEU MUNIZ FREIRE	RECURSOS HUMANOS	0	0	80	80	80	80
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	EEEFM PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS	INFORMÁTICA	0	80	80	80	0	0
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	EEEFM PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS	LOGÍSTICA	0	90	90	90	0	0

CARIACICA	EEEFM MARIA DE LOURDES POYARES LABUTO	VENDAS	0	40	40	40	0	0
CARIACICA	EEEFM PROF. JOAQUIM BARBOSA QUITIBA	ADMINISTRAÇÃO	0	40	40	40	40	40
CARIACICA	EEEFM PROF. JOSÉ LEÃO NUNES	COMÉRCIO	0	40	40	40	0	0
CARIACICA	EEEFM ZAÍRA MANHÃES DE ANDRADE	LOGÍSTICA	0	90	90	90	0	0
CASTELO	EEEM EMÍLIO NEMER	VENDAS	0	35	35	35	35	35
CASTELO	EEEFM JOÃO BLEY	INFORMÁTICA	40	40	40	40	40	40
CASTELO	EEEFM JOÃO BLEY	LOGÍSTICA	40	40	40	40	0	0
COLATINA	EEEFM CONDE DE LINHARES	ADMINISTRAÇÃO	0	0	80	80	80	80
COLATINA	EEEFM CONDE DE LINHARES	BIBLIOTECA	0	0	80	80	80	80
COLATINA	EEEFM CONDE DE LINHARES	INFORMÁTICA	0	0	80	80	80	80
COLATINA	EEEFM CONDE DE LINHARES	MODELAGEM DO VESTUÁRIO	0	0	80	80	80	80
COLATINA	ECOR - ESC. COM. RURAL DE COLATINA	AGROPECUÁRIA / ALTERNÂNCIA	0	0	0	80	80	80
CONCEIÇÃO DA BARRA	EEEFM AUGUSTO DE OLIVEIRA	INFORMÁTICA	0	40	40	40	40	40
CONCEIÇÃO DO CASTELO	EEEFM PROFª ALDY SOARES MERÇON VARGAS	INFORMÁTICA	0	0	38	38	38	0
DORES DO RIO PRETO	EEEFM PEDRO DE ALCÂNTARA GALVÊAS	INFORMÁTICA PARA INTERNET	0	0	0	70	70	70
ECOPORANGA	EEEFM ECOPORANGA	INFORMÁTICA	0	40	40	40	40	40
GUAÇUÍ	EEEM MONSENHOR MIGUEL DE SANCTIS	VENDAS	0	80	80	80	0	0
GUARAPARI	EEEFM CEL. GOMES DE OLIVEIRA	LOGÍSTICA	0	0	0	0	40	40
IBATIBA	EEEFM PROFESSORA MARIA TRINDADE DE OLIVEIRA	COMÉRCIO	0	0	0	0	40	40
IBIRAÇU	EEEFM NARCEU DE PAIVA FILHO	INFORMÁTICA	0	180	180	180	180	180
IRUPI	EEEFM BERNARDO HORTA	FRUTICULTURA	0	0	0	40	0	0
ITAGUAÇU	EEEFM EURICO SALLES	ADMINISTRAÇÃO	0	0	0	0	40	40
ITAPEMIRIM	EEEFM LEOPOLDINO ROCHA	INFORMÁTICA	0	0	0	40	40	40
ITARANA	EEEFM PROFESSORA ALEYDE COSME	INFORMÁTICA	0	0	0	0	40	40
IÚNA	EEEFM HENRIQUE COUTINHO	AGRONEGÓCIO	0	120	120	120	120	0
IÚNA	EEEFM HENRIQUE COUTINHO	AGRONEGÓCIO / EJA	0	0	0	40	40	40
IÚNA	EEEFM HENRIQUE COUTINHO	MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	0	0	0	40	40	40
JERÔNIMO MONTEIRO	EEEFM JERÔNIMO MONTEIRO	ADMINISTRAÇÃO	0	0	0	0	0	40
LARANJA DA TERRA	EEEFM LUIZ JOUFFROY	AGRONEGÓCIO	0	0	37	37	37	0
LINHARES	EEEM EMIR DE MACEDO GOMES	INFORMÁTICA PARA INTERNET	0	120	120	120	120	120
LINHARES	EEEM PROFª ANTONIETA BANHOS FERNANDES	RECURSOS HUMANOS	0	0	80	80	80	80
MANTENÓPOLIS	EEEFM JOB PIMENTEL	VENDAS	0	0	80	80	80	0

MARATAÍZES	EEEFM PROFESSOR JOSÉ VEIGA DA SILVA	AGRICULTURA	0	0	0	0	0	40
MARATAÍZES	EEEFM PROFESSOR JOSÉ VEIGA DA SILVA	FRUTICULTURA	0	0	40	40	0	0
MONTANHA	EEEFM DOM JOSÉ DALVIT	ADMINISTRAÇÃO	0	0	0	0	80	80
MUNIZ FREIRE	EEEFM ARQUIMIMO MATTOS	ADMINISTRAÇÃO	0	0	0	0	0	40
MUNIZ FREIRE	EEEFM BRÁULIO FRANCO	INFORMÁTICA	0	0	0	0	0	40
MUQUI	EEEFM SENADOR DIRCEU CARDOSO	AGRONEGÓCIO	0	0	0	70	70	70
NOVA VENÉCIA	EEEM DOM DANIEL COMBONI	MEIO AMBIENTE	0	0	0	80	80	80
NOVA VENÉCIA	EEEFM JOSÉ ZAMPROGNO	MEIO AMBIENTE	0	0	0	35	35	35
PEDRO CANÁRIO	EEEM MANOEL DUARTE DA CUNHA	INFORMÁTICA	0	0	80	80	80	80
PINHEIROS	EEEM NOSSA SENHORA DE LOURDES	MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	0	0	0	40	40	40
PRESIDENTE KENNEDY	EEEFM PRESIDENTE KENNEDY	LOGÍSTICA	0	0	80	80	80	0
SANTA LEOPOLDINA	EEEFM ALICE HOLZMEISTER	AGRONEGÓCIO	0	0	0	0	40	40
SÃO DOMINGOS DO NORTE	EEEFM SÃO DOMINGOS	INFORMÁTICA	0	0	0	40	40	40
SÃO GABRIEL DA PALHA	EEEFM SÃO GABRIEL DA PALHA	INFORMÁTICA	0	0	0	80	80	80
SÃO GABRIEL DA PALHA	EEEFM VERA CRUZ	MEIO AMBIENTE	0	0	0	35	35	35
SÃO JOSÉ DO CALÇADO	EEEFM MERCÊS GARCIA VIEIRA	INFORMÁTICA	0	38	38	38	38	38
SÃO MATEUS	EEEFM SANTO ANTÔNIO	INFORMÁTICA	0	40	40	40	0	0
SÃO MATEUS	EEEFM CÓRREGO DE SANTA MARIA	FRUTICULTURA	0	40	40	40	40	40
SÃO ROQUE DO CANAÃ	EEEFM DAVID ROLDI	RECURSOS HUMANOS	0	0	0	0	0	40
SERRA	EEEFM Prof. ^a HILDA MIRANDA NASCIMENTO	INFORMÁTICA	0	160	160	160	160	120
SOORETAMA	EEEFM ARMANDO BARBOSA QUITIBA	INFORMÁTICA	0	0	0	40	40	40
VARGEM ALTA	EEEFM PRESIDENTE LUEBKE	AGRONEGÓCIO	0	0	0	40	40	40
VIANA	EEEFM EWERTON MONTENEGRO GUIMARÃES	LOGÍSTICA	40	40	40	40	40	40
VIANA	EEEM IRMÃ DULCE LOPES PONTES	MEIO AMBIENTE	0	160	160	160	0	0
VILA PAVÃO	CEIER DE VILA PAVÃO**	AGROPECUÁRIA	60	60	60	60	60	60
VILA VELHA	EEEFM BENÍCIO GONÇALVES	LOGÍSTICA	0	80	80	80	0	0
VILA VELHA	EEEFM DR FRANCISCO FREITAS LIMA	LOGÍSTICA	0	0	0	76	76	76
VILA VELHA	EEEFM DR FRANCISCO FREITAS LIMA	PORTOS	0	0	0	0	0	70
VILA VELHA	EEEFM FRANCELINA CARNEIRO SETÚBAL	ADMINISTRAÇÃO	0	80	80	80	80	80
VILA VELHA	EEEM MÁRIO GURGEL	ADMINISTRAÇÃO	80	80	80	80	80	80
VILA VELHA	EEEM MÁRIO GURGEL	INFORMÁTICA	80	80	80	80	80	80
VILA VELHA	EEEFM PADRE HUMBERTO PIACENTE	ADMINISTRAÇÃO	0	0	0	80	80	80

VITÓRIA	EEEFM ALMIRANTE BARROSO	MEIO AMBIENTE	0	120	120	120	120	120
VITÓRIA	EEEFM ALMIRANTE BARROSO	RECURSOS HUMANOS	0	120	120	120	120	120
VITÓRIA	EEEM ARNULPHO MATTOS***	ADMINISTRAÇÃO	120	120	120	120	120	120
VITÓRIA	EEEM ARNULPHO MATTOS***	ELETROTÉCNICA	120	120	120	120	120	120
VITÓRIA	EEEM ARNULPHO MATTOS***	MECÂNICA	120	120	120	120	120	120
TOTAL			1016	2413	4334	5490	4614	4562

Fonte: GEP/SEDU/2014.

* CEIER Boa Esperança - Início em 2008.

** CEIER Vila Pavão – Início em 2008.

***Os cursos da EEEM Arnulpho Mattos têm início em 2004.

De acordo ainda dados atualizados da Sedu, retirados do Sistema de Gestão Escolar em 09/07/2014 e organizados pela Geia/SEE, a parcial da matrícula do Ensino Médio, em 2014, é de 102.777 alunos e, no Ensino Médio integrado, de 8.286 alunos distribuídos em 73 municípios. O estado do Espírito Santo possui 78 municípios.

No quadro 2 acima, pode ser observado que a oferta do EMI no ES concentra seus esforços na prestação de serviços, com exceção dos cursos ministrados pela escola Arnulpho Mattos e, em 2014, pela escola Dr. Francisco Freitas Lima que passou a ofertar o técnico em portos. Importante registrar que essa escola situa-se no município de Vila Velha, no bairro Paul, que sedia o Porto de Capuaba, complexo portuário da região da Grande Vitória. Também registramos algumas ofertas sazonais, como o curso de Meio Ambiente em Viana e de Logística, em Vila Velha. Mas, a maioria dos cursos iniciados permanecem, contradizendo a ideia de sazonalidade.

A partir de 2009, a equipe da unidade central da Sedu, volta a estudar e retoma o debate do EMI com vistas à expansão e formalização da política. A tentativa ainda era superar a dualidade histórica no ensino médio na busca pela qualidade do EMI. Passaram a estudar e rever os Planos de Curso das escolas que, em sua maioria, foram elaborados por consultoria contratada. Segundo uma das técnicas da equipe.

A equipe da unidade central passa a rever todos os planos de curso das escolas realizando visitas in loco e discutindo com os

coordenadores de curso, pedagogos, diretores e professores e, a partir daí, toda a produção da consultoria foi desconsiderada.

Essa ação efetiva da Secretaria em conjunto com as Superintendências Regionais traz à tona novamente a discussão do EMI e a necessidade de expansão. A procura da sociedade aumenta, mas há uma resistência quanto ao curso de 4 anos. Em reuniões realizadas, os pais pediam cursos de 3 anos, mesmo que houvesse a necessidade de retorno do aluno no contraturno.

Paralelo a esse movimento a equipe gestora da unidade central manifesta formalmente à Sedu a preocupação em se discutir o conceito do ensino médio integrado, pensando em uma expansão gradativa e que atendesse à demanda social, bem como fortalecesse a formação do aluno possibilitando tanto sua entrada no mercado de trabalho, quanto no ensino superior.

Ainda em 2009, a Sedu publica o Plano de Educação Profissional do ES - PEP, que, segundo as técnicas (todas afirmaram), não foi um documento elaborado nesse ano, mas uma adequação de um documento anterior produzido desde 2003, quando de todo processo de discussão estabelecido na secretaria.

O documento publicado pela Sedu, PEP, contextualiza o período de 2003 a 2010 como de busca da superação do modelo dual de educação instituído pelo Decreto nº. 2.208/1997 e aponta a integração curricular como algo que deve acontecer inerente ao planejamento na unidade escolar. Conforme o texto do documento,

Cada parte do currículo deve ganhar sua identidade na relação com o todo educativo, que é a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Para tanto, devemos superar a mecanicidade típica das justaposições de conteúdos estanques e desarticulados. O princípio de continuidade dialética parte-parte e parte-todo deve presidir o currículo, cujas etapas conectam reciprocamente no movimento ontológico de produção e autoprodução humana.

Nesse sentido, o documento indica em sua fundamentação a necessidade de superar a dicotomia histórica na educação de nível médio que representa um modelo profissionalizante para a classe trabalhadora e formação geral para os filhos das elites.

O PEP (2009) aponta o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos publicado pelo MEC/Setec em 2008 como um material de fundamental importância para a garantia ao egresso do curso técnico sua entrada no mercado de trabalho. Esse material, conforme analisado no documento tentou superar a fragmentação das formações profissionais, ao organizá-las em “eixos tecnológicos”.

O PEP (2009), ainda traz um capítulo, intitulado Diagnóstico do Mercado de Trabalho (trabalho x educação), cujo objetivo é

[...] tão somente resgatar, em nível tanto nacional quanto estadual, alguns elementos constitutivos do perfil do mundo do trabalho e suas correlações com as demandas por mão de obra qualificada, para embasar as propostas aqui delineadas (SEDU, 2009, p. 26).

O referido texto faz uma análise do mercado nacional com informações pautadas nos órgãos oficiais, como o Instituto e Pesquisas Econômicas Aplicadas – Ipea e o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos - Dieese, referentes ao emprego formal por setor econômico e nível de ensino, principalmente.

Há uma contextualização sobre o crescimento econômico no ES, comparado ao nº. de empregos. Assim, o texto aponta que:

as necessidades de formação profissional devem ser supridas pela enorme rede de instituições que fazem formação profissional no Brasil, em particular no estado do Espírito Santo. Cabe, de modo não exclusivo ao MTE, às secretarias de estado e dos municípios, em colaboração com instituições como os IFES e o sistema S, ofertar o ensino profissional de nível básico em cursos de qualificação que prepara a mão de obra para as funções mais simples (SEDU, 2009, p. 33).

O documento relaciona diretamente a educação pública à ‘produção de força de trabalho qualificada’ indicando a necessidade de melhor formação para atender a um mercado, que no estado do ES, tem se tornado cada vez mais exigente (Sedu, 2009).

Em seguida, o documento consolida-se apresentando as demandas capixabas pelos setores em desenvolvimento a partir dos chamados “Arranjos produtivos

locais – APL³”. Esses arranjos devem orientar a escolha dos cursos pelas escolas ao longo do estado nos próximos anos. A EEEM Arnulpho Mattos não se inseriu nesse contexto, pois, como relatam as técnicas da Sedu o “Arnulpho é um caso isolado”. Mesmo assim, os cursos de EMI iniciados arbitrariamente em 2003 no Arnulpho Mattos estão em consonância com a necessidade do mercado, em específico do setor industrial. Também registramos a mudança da nomenclatura dos cursos de 2003, bem como de sua matriz curricular e ementas das disciplinas.

O ES, a partir dos anos de 2009 e 2010, replaneja a expansão do EMI na rede delimitando que cada município capixaba deveria oferecer, no mínimo, um curso de ensino médio integrado no prazo gradativo de 3 anos. Esse plano de expansão tratado como um “projeto estruturante”⁴ em construção, buscou pensar o crescimento da oferta em consonância à qualidade do curso ofertado. Assim, foi elaborada uma proposta que pensava desde a procura do aluno até o término do curso.

Essa proposta foi trabalhada junto as Superintendências Regionais que trabalhou junto às escolas, principalmente na reescrita dos Planos de Curso. A proposta tinha início na matrícula do aluno, que deveria efetivar uma pré-matrícula e tinha um mês para optar permanecer no curso ou não. A escola se encarregava, por meio dos coordenadores de curso, de apresentar ao interessado a matriz curricular, as possibilidades de trabalho e outras características do curso. Essa primeira ação era considerada fundamental para

³ Arranjos Produtivos Locais – APL são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais, com foco em um conjunto específico de atividades econômicas, que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas, que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultorias e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros.

⁴ No período de 2003-2010 o Governo Paulo Hartung adotou o modelo de Escritório de Projetos que tratava as prioridades de cada setor do governo como Programas Estruturantes e Projetos Estruturantes. Esse modelo era desenhado pelo Project MManagement Institute – PMI. Um instituto internacional privado sem fins lucrativos que estabelecia um modelo de gestão de resultados, com monitoramento e acompanhamento de cada etapa por meio de um sistema desenvolvido chamado Sistema de Gestão do ES – SIGES.

se evitar a evasão, muito comum na Educação Profissional, em especial no EMI.

A escola Arnulpho Mattos mantém essa prática e a pedagoga relata que isso tem contribuído muito para que o aluno conheça previamente o curso, bem como o contexto da formação que pretende cursar. Ela relata que a cada ano, logo no início, é organizado na escola um momento específico dos coordenadores de curso junto às primeiras séries. Cada coordenador apresenta o curso e o foco que ele ganha ao longo dos anos, quais são as disciplinas e as possibilidades de trabalho que terão, caso realizem um bom curso (equipe pedagógica da escola).

Trabalhada a expansão no ano de 2010-2011, conforme podemos visualizar no Quadro 2, a Secretaria volta a preocupar-se com a qualidade dos cursos e sua estrutura. Assim, em 2012, a orientação da política era frear a expansão e investir na qualidade conceituada como novos cursos nas mesmas escolas, laboratórios e formação de professores.

Nesse mesmo ano ocorre a mudança da gestão da Subsecretaria de Educação Básica e o governo volta a falar e a preocupar-se com a expansão. O governo Renato Casagrande (2011-2014) mantém os chamados “programas estruturantes” e planeja metas de expansão por município. Ao longo do período do governo, com as dificuldades burocráticas, de infraestrutura e até de encontrar profissionais das áreas técnicas e também de formação geral para atuar nos cursos, a expansão da educação profissional passa a ser também pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que prioriza a qualificação e o subsequente.

Nesse contexto, as matrículas e o incentivo ao ensino médio integrado voltam a estagnar-se e, em contrapartida, há toda uma movimentação em torno do Pronatec. O Quadro 2 também comprova essa queda, considerando que, em 2011 a matrícula total é de 4.334 alunos chegando a 5.490 em 2012, caindo para 4.562 em 2014.

O foco do governo Renato Casagrande (2011-2014), apresenta-se claramente como a prioridade da qualificação e não da formação escolarizada e técnica da classe trabalhadora.

A trajetória do ensino médio integrado no ES confunde-se com a trajetória da educação profissional subsequente. A política do EMI não é tratada como formação para o aluno do ensino médio, mas com o foco na formação profissional, na possibilidade de empregos durante e após o curso. As Diretrizes Curriculares Nacionais da EPT (2012) são aplicadas no EMI e desconsideram os eixos da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia como fundamentação da formação do aluno.

3.3 A MATRÍCULA E O FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Buscando uma compreensão mais ampla da implantação do EMI no estado e seu desenvolvimento, a matrícula e o movimento da rede são dados importantes de serem analisados.

Coletamos dados da matrícula ao longo do período entre 2005 e 2012, do ensino médio de formação geral e do ensino médio integrado. Os dados de matrícula a dos anos de 2005 e 2006, foram informados pela equipe técnica da secretaria. Nesses 2 anos, o Censo Escolar trazia os dados do EMI juntos aos do ensino médio e a Sedu ainda não havia implantado o Sistema de Gestão Escolar que permite filtrar os dados de matrícula e movimento informados ao Censo Escolar/INEP.

Na tabela a seguir, podemos visualizar os dados do Ensino Médio Integrado e do Ensino Médio:

Tabela 1: Matrícula na rede pública estadual no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado no ES

Etapa/Modalidade	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ensino Médio	126.362*	123.602*	116.330	117.362	116.444	109.618	112.592	113.029
Ensino Médio Integrado	1.250**	985**	1.113	1.140	1.405	3.376	5.659	7.458

Total	126.362	123.602	117.443	118.502	117.849	112.994	118.251	120.487
--------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Fonte: Censo Escolar/SEDU/GEIA/SEE

*dados incluem Ensino Médio Integrado

** dados informados pela SEDU/GEP.

A matrícula, no ensino médio tendo como referência o ano de 2012, diminuiu, aproximadamente, 11% em relação ao ano de 2005. O ensino médio integrado cresceu seis vezes o número de matrícula no mesmo período. Quando tratamos a matrícula total: ensino médio e o EMI há uma queda de, aproximadamente, 5%. Também ressaltamos, que, conforme o Quadro 4, a oferta de novas vagas no ano de 2012, foi de 5.490 e a matrícula total é de 7.458. Quanto ao movimento da rede, seguem os dados de abandono ou evasão escolar.

Tabela 2: Dados de abandono na rede pública estadual no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado no ES

Etapa/Modalidade	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ensino Médio	29.459	25.314	16.908	15.529	14.273	9.076	10.424	9.506
Ensino Médio Integrado	-	-	121	133	138	146	126	214
Total	29.459	25.314	17.029	15.662	14.411	9.222	10.550	9.720

Fonte: Censo Escolar/SEDU/GEIA/SEE

*dados incluem Ensino Médio Integrado

Em relação ao abandono, a taxa do EMI diminuiu em relação ao ensino médio de 23% em 2005 para 8% proporcionalmente em 2012, tanto no ensino médio de formação geral, como também quando somamos as duas ofertas.

Tabela 3: Taxa de aprovação na rede pública estadual no Ensino Médio e no Ensino Médio Integrado no ES

Etapa/Modalidade	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ensino Médio	90.317*	89.667*	83.237	84.511	80.402	82.288	88.878	78.673
Ensino Médio Integrado	-	-	788	871	922	2.552	4.378	7.458
Total	90.317	89.667	84.025	85.382	81.324	84.840	93.256	86.131

Fonte: Censo Escolar/SEDU/GEIA/SEE

*dados incluem Ensino Médio Integrado

A taxa de aprovação em 2005 é de, aproximadamente 72%. Essa taxa diminuiu para 70% no ensino médio em 2012, e quando acrescentamos o ensino médio integrado esse valor representa um total de 72% de aprovação, assim como em 2005. Importante observar que as taxas de abandono e a reprovação – que gira em torno de 10% no ES a partir de 2007, demonstram que a permanência do aluno na escola e, em especial no ensino médio ainda é um desafio posto em nossa sociedade.

Os percentuais de matrícula, abandono e aprovação oscilam ano a ano, não apresentando queda ou crescimento gradativo por mais de 2 anos consecutivos. Em nosso entendimento, essa oscilação relaciona-se à descontinuidade da ação governamental sobre a política do ensino médio e do ensino médio integrado. O histórico da implementação do EMI no ES reflete a realidade apresentada nos dados, pois não houve continuidade no desenvolvimento das ações, sendo interrompidas a cada troca de gestores dentro de um mesmo governo. Essa realidade local, também está em consonância com a realidade global que caracteriza a sociedade brasileira em sua esfera política.

Pesquisamos os dados do IBGE a fim de ampliarmos nossa análise quanto à demanda social apresentada.

Tabela 4

Pessoas de Pessoas de 10 anos ou mais de idade por grupos de idade e situação do domicílio

Grupos de idade: 15 a 19 anos		
	2000	2010
Brasil	17.949.289	16.986.788
Região Sudeste	7.157.630	6.596.642
Espírito Santo	331.442	301.522

Fonte: IBGE - Censo Demográfico – 2000 e 2010.

Os resultados do Censo Demográfico do IBGE na comparação entre 2000 e 2010, mostram que a população de 15 a 19 do ES diminuiu em 2010, em comparação ao ano de 2000 em, aproximadamente, 2%. Mesmo com essa

redução os dados revelam que há uma população numerosa nessa faixa etária excluída do ensino médio. Pesquisamos os dados do Censo Escolar conforme tabela a seguir:

Tabela 6

Alunos de uma série com idade não adequada para a Série – Ensino Médio considerando todas as séries	
Brasil	37,8%
Região Sudeste	30%
Espírito Santo	25,1%

Fonte: IBGE/MEC/Inep/Censo Escolar - 2012

Assim, conforme cruzamento dos dados do Censo Escolar e do IBGE, aproximadamente 42% da população de 15 a 19 anos está no ensino médio, 25% em distorção idade-série e aproximadamente 30% está fora do ensino médio, no estado do ES.

Ressaltamos que, diante dos dados, a expansão do ensino médio integrado no ES ocorreu dentro da própria escola, pois não contribuiu para a expansão do ensino médio. O que houve foi um deslocamento das matrículas para o ensino médio integrado e, podemos afirmar, que o EMI tem baixa atratividade entre a população.

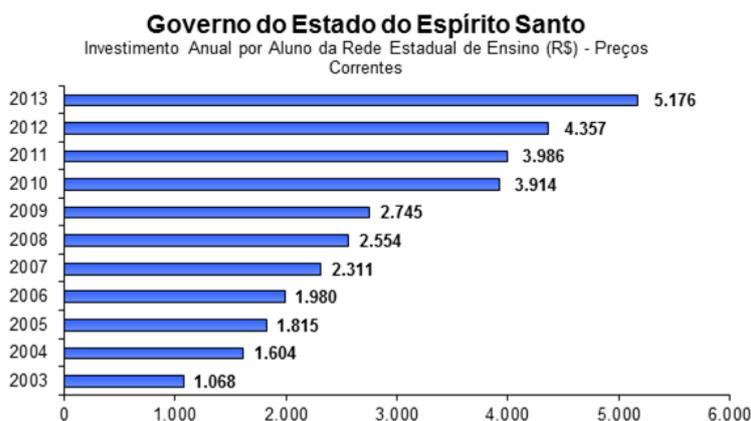
Um agravante pode ser que a trajetória da implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no ES e os elementos que compõe essa política, como o currículo, a formação de professores, a infra-estrutura e a gestão democrática não foram planejados e executados com prioridade o que comprovamos nos dados apresentados.

Completando nossa análise, consideramos importante abordar o elemento financiamento. Em relação a essa questão, não conseguimos identificar em nossa pesquisa o custo-aluno do aluno do EMI. A conta realizada totaliza toda matrícula do ensino médio, ensino médio integrado e ensino fundamental. Na entrevista coletiva que realizamos com as técnicas da Secretaria a técnica da equipe de educação profissional nos apontou que,

A gerência de Educação Profissional e a Assessoria de Planejamento realizaram um pequeno estudo e chegaram à conclusão de que o ensino médio integrado possui um custo de, aproximadamente, 30% a mais do que o aluno que cursa o ensino de formação geral e o ensino fundamental.

Segue abaixo gráfico que representa o custo-aluno do aluno da rede pública estadual ano a ano a partir de 2003.

Gráfico 1 – Investimento anual por aluno da educação básica da rede pública estadual



Fonte: Sedu/Geofi. Elaboração: Assessoria de Planejamento e Gestão Estratégica⁵.

Identificamos, no gráfico, uma ascendência quanto ao investimento, saindo expressivamente de R\$ 1.068,00 em 2003, para R\$ 5.176,00 em 2013. Quanto a essa ascendência entendemos que reflete a ampliação do suporte ao ensino médio e também à EJA, como alimentação escolar, por exemplo. Houve também crescimento nos programas e projetos relacionados à alfabetização de crianças e adultos e em parcerias com instituições de direito privado sem fins lucrativos como o Mepes.

Quadro 3 – Estimativa de valor aplicado por aluno em 2013 (R\$)

Detalhamento	VALOR PER CAPITA ALUNO/ANO (R\$)
Pessoal Ativo	2.984
Custeio	1.677
Investimento	514
Total	5.176

⁵ A conta no estado do ES do custo/aluno é realizada a partir de 3 elementos: pessoal ativo, custeio e investimento. No item "custeio" são considerados os elementos de: pessoal terceirizado (cozinheira e limpeza); repasse de recursos a entidades (Mepes); Pedde; água e energia; material promocional (marketing); transporte; bolsas; aluguel de imóveis; diárias. Nessa conta não estão somados os alunos da EJA.

Fonte: Geofi/Sedu

Elaboração: Assessoria de Planejamento e Gestão Estratégica/Sedu

O quadro 3 detalha, grosso modo, a composição do custo aluno cuja operação é feita a partir do salário dos profissionais ativos – professores, pedagogos, coordenadores, diretores, apoio escolar; custeio – que detalharemos em novo quadro abaixo e investimento – considerado toda aquisição permanente para as escolas, como, por exemplo, reformas ou ampliação ou adequação de espaços, mobiliário, equipamentos.

O questionamento para a definição do custo-aluno está no item “custeio”, pois diversos itens podem ser questionados visto que entendemos que custo-aluno é o que está relacionado diretamente na aprendizagem. Segue o Quadro 4 que revela a composição do custo-aluno no ES referente ao ano de 2013.

Quadro 4 – Principais Itens de custeio em 2013 – valor executado de janeiro a novembro 2013.

DETALHAMENTO	VALOR TOTAL EXECUTADO (R\$)
Serviços Terceirizados (limpeza e vigilância)	122.308.240,03
Transporte escolar	73.656.101,59
Alimentação escolar	52.834.123,23
Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (repassé às Escolas)	17.000.000,00
Energia	9.122.018,34
Custeio folha (aux alimentação e vale transporte)	8.387.297,75
Mepes - Repasse	8.357.645,00
Estagiários	5.548.265,90
Água	4.463.663,98
Divulgação institucional	4.394.063,55
Centros Estaduais de Idiomas	3.712.014,70
Aluguel de Imóveis	3.446.813,24
Bolsa Sedu	2.010.496,93
Bolsa Alfabetização	1.407.007,20
Diárias	1.189.127,89
TOTAL	317.836.879,33

Fonte: Geofi/Sedu

Elaboração: Assessoria de Planejamento e Gestão Estratégica/Sedu

O governo federal criou sistemas para contabilizar os gastos/investimento público nas áreas da saúde e educação. Na educação, os estados e municípios

alimentam o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope). O sistema foi a base de dados para a análise dos autores do financiamento do ensino médio no Brasil (PINTO; AMARAL e CASTRO, 2001).

Importante destacar que os custos apresentados pelos autores no ES referente aos anos de 2008-2009 não conferem com as informações divulgadas pela Sedu, por meio da Assessoria de Planejamento. Conforme informação da Assessoria da Sedu, em 2008 o aluno da educação básica custou ao estado R\$ 2.554,00/ano e em 2009, R\$ 2.745,00/ano. Os dados do Siope trazem a informação do custo de R\$ 3.350,00/ano em 2008 e R\$ 3.524,00/ano em 2009.

A composição do custo/aluno, para os autores, é um desafio em qualquer nível, etapa ou esfera da educação básica (pública ou privada). Questionam, por exemplo, o Sistema S, cujos dados dos investimentos em educação não estão disponíveis para consulta pública e nem são informados quando solicitados. Importante lembrar que esse sistema recebe recursos públicos e atua na educação básica e profissional diretamente.

Não obstante o inegável avanço que representa a implantação do Siope, os dados do sistema devem ser analisados com cautela. Em primeiro lugar, porque, sendo preenchidos pelos entes federados, as receitas e despesas ali contabilizadas nem sempre representam os gastos efetivos em manutenção e desenvolvimento do ensino (PINTO; AMARAL e CASTRO, 2011, p. 644).

Considerando o ensino médio e o ensino médio integrado e a forma como é tratada a composição do custo aluno no ES causa-nos preocupação com o que, de fato, corresponde ao planejamento do estado na expansão do atendimento e permanência na escola. E, a partir desses dados, questionamos qual concepção de ensino médio integrado está, de fato, estabelecida na política educacional no ES e se não há, agregado ao planejamento de expansão, um planejamento financeiro sólido que demonstre os investimentos a serem realizados no EMI? Estamos no ano de 2014 e, após 10 anos do

Decreto nº. 5.154/2004, o estado ainda não consolidou uma política de EMI visto que seu investimento é algo obscuro e desconhecido.

Podemos afirmar que a leitura a ser realizada nessa conjuntura que se apresenta à forma como é tratado o financiamento do ensino médio integrado no ES, demonstra que a educação profissional no ensino médio cumpre a função de atender a demandas específicas do mercado estabelecidas no PEP (2009) baseadas nos APL – Arranjos Produtivos Locais.

Dessa forma, os recursos para o EMI, mesmo que estimados em 30% a mais do que o ensino médio de formação geral, não representam o investimento em uma política de formação integral ou que esse investimento está voltado para a superação da dicotomia entre formação geral e formação profissional. Essas considerações parciais, em relação ao financiamento no ES do ensino médio e EMI são confirmadas pelos autores, na afirmação:

Em comparação ao PIB per capita de 2008 e 2009, esses valores praticados pelas redes estaduais correspondem, respectivamente, a 16,6% e 17,1%, enquanto na média dos países da OCDE, este índice é de 26% do PIB per capita, em 2006 (OCDE, 2009), o que representa um gasto/aluno muito maior, não só em termos absolutos, uma vez que a sua riqueza por habitante é maior, mas também em termos de esforço relativo (PINTO; AMARAL e CASTRO, 2011, p. 650).

Ou seja, mesmo com a dificuldade no conceito do custo/aluno, onde não há uma padronização das informações na definição desse custo e, segundo os autores, superestimados em muitos estados, ainda não é o suficiente para se garantir um padrão mínimo de qualidade ao aluno da educação básica e, destacamos aqui, o aluno do ensino médio integrado.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em maio de 2014, prevê que 10% do PIB sejam gastos com educação e há uma projeção de que 2,6% sejam gastos com o ensino médio integrado. Esse cenário representa novos desafios de velhas proposições, ou seja, a busca dos educadores para que ocorra a integração curricular e que os alunos tenham acesso a uma formação intelectual e profissional, baseada nos princípios da politecnia.

No próximo capítulo, apresentaremos a experiência social dos alunos em relação ao ensino médio integrado, do currículo e da análise dos documentos da EEEM Arnulpho Mattos.

CAPÍTULO IV

A EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A relação trabalho e educação, e formação profissional no ensino médio têm na questão curricular um elemento fundamental. O currículo, nessa pesquisa, não é o foco central, mas assume uma função de centralidade no debate da relação trabalho e educação, pois constitui-se na principal discussão da proposta de integração como superação da dicotomia histórica na formação do aluno do ensino médio. Nos encontros realizados com os alunos, foi destacada a experiência social do ensino médio integrado, com foco no currículo e nos elementos que fundamentam essa pesquisa. Também realizamos entrevistas com a diretora e a pedagoga da escola com o objetivo de compreender a prática da escola na integração curricular e o desafio enfrentado na realidade escolar pelo ensino médio integrado.

4.1 O CURRÍCULO E O CURRÍCULO INTEGRADO: UM CAMPO POLÍTICO DO DEBATE NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

O currículo, tratado aqui como ferramenta que articula a prática pedagógica e os saberes que são desenvolvidos no cotidiano (LOPES, 2008), precisa ser visto como uma produção histórica e cultural que pressupõe tomadas de

decisões, escolhas que projetam a formação do aluno, seja para sua emancipação ou para sua internalização ao sistema. Ou seja, ao optar por ensinar isso e não aquilo, dessa forma e não da outra, formamos cidadãos críticos ou não, conhecedores em diferentes aspectos.

O deslocamento da discussão curricular do campo exclusivo da didática para o campo sociológico ocorre com o movimento chamado “Nova Sociologia da Educação” que reconhece as diversas dimensões históricas, políticas e culturais do currículo pautadas nas diversas realidades em que se apresentam à sociedade.

É no currículo que os embates ideológicos e teóricos se apresentam de acordo com a forma como é organizado, seus objetivos, princípios, valores ou por quem ele é pensado e elaborado, bem como é executado no cotidiano escolar⁶. O ensino médio, como etapa final da educação básica, pressupõe uma organização disciplinar e, conforme as DCN do ensino médio, organizado por área de conhecimento. O ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio deve integrar o currículo de forma que a formação geral e específica sejam tratadas na perspectiva do trabalho.

Essa integração, prevista no Decreto 5.154/2004 e, posteriormente na Lei nº. 11.741/2008, imprime a tentativa de evitar a fragmentação do ensino dentro de uma visão conservadora que separa a formação profissional da formação geral.

Conforme as DCN do ensino médio publicadas na Resolução nº. 02 de 30 de janeiro de 2012 (MEC/CNE/CEB, 2012), em seu Art. 5º, prevê que o currículo seja organizado com base, dentre outras coisas, em:

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

⁶ O termo cotidiano aqui empregado refere-se ao dia a dia da escola e a observação da pesquisadora durante a pesquisa, bem como à análise a ser relatada posteriormente sobre a Proposta Pedagógica e os planos de curso considerando as entrevistas semi estruturadas da pedagoga da escola e da diretora.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

A Resolução Nº. 6 de 20 de setembro de 2012 (MEC/CNE/CEB, 2012), prevê que a educação profissional em todas suas formas de oferta, assim como o ensino médio integrado dialoguem com o ensino médio e a EJA/médio, como previsto no Art. 4º:

Art. 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

A discussão da ciência, cultura e trabalho como categorias curriculares fundamentais no ensino médio foi uma construção na pauta das diretrizes do ensino médio durante seu processo de elaboração. Assim, essas categorias, não são aleatórias, mas pressupõe que, se desenvolvidas no currículo podem superar a dicotomia histórica do ensino médio entre formação para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos.

A articulação destes três eixos: ciência, cultura e trabalho na elaboração do currículo integrado pode ser capaz de superar a histórica dicotomia que constituiu o ensino médio no Brasil: formar para o trabalho ou para o prosseguimento da vida acadêmica. Relembrando Mézaros (2008), a construção de uma escola unitária numa sociedade capitalista é impossível, mas é possível construir consensos para uma formação menos dual.

Segundo Ramos (2010), a elaboração de um currículo integrado além das categorias pressupõe compreender o conhecimento como produção histórica mediada pelo trabalho e que não se opõe aos conteúdos, mas lhe atribuem uma utilidade na prática. Essa definição, de modo algum, atribui às competências um caráter de neutralidade, mas as firmam como movimento de

internalização do trabalho como emprego, pois são atribuídas aos currículos escolares, de um modo geral para esse fim.

Dessa forma, pensar um currículo integrado requer superar a visão utilitarista e imediatista da formação no ensino médio. É superar a discussão didático-metodológica como centro apolítico da questão da integração e ver a interdisciplinaridade como uma proposta de totalidade e não de junção aleatório ou de afinidade de planejamento.

A pesquisa de Nessralla (2010), sobre currículo integrado traz a reflexão do currículo no ensino médio integrado à luz da conjuntura política no Brasil quando da elaboração o Decreto nº. 5.154/2004 caracterizado como um documento híbrido pelos pesquisadores (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Em sua pesquisa, Nessralla (2010) desenvolve os conceitos de currículo a partir da leitura de Sacristán (2000) e agrega as análises de Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e Santomé (1998) acerca da organização didático-pedagógica da escola, seus espaços e tempos, bem como seu currículo, que atende ao princípio da divisão social do trabalho que reforça a separação entre 'quem faz e quem pensa'. Esse processo é denominado pela autora de "administração taylorizada do processo educacional" (NESSARALLA, 2010 p. 77).

Já a partir da década de 1970, a autora retoma a discussão da nova divisão social do trabalho, a decadência do modelo taylorista-fordista nas fábricas e o surgimento e desenvolvimento do padrão de acumulação flexível, denominado toyotismo. Segundo a autora, sob a ótica e o discurso da necessidade do trabalhador de ter uma visão geral dos processos de produção, dissimula-se a necessidade da escola qualificar o trabalhador para assumir todo o processo de produção, suprimindo ausências, bem como utilizando a tecnologia como ferramenta para aumentar a produção (NESSARALLA, 2010).

O trabalho do professor não está à parte dessa reestruturação produtiva do mundo do trabalho. Na prática, a sala de aula passa a apresentar demandas individuais que devem ser atendidas conforme a necessidade dos alunos. Ou

seja, se ele ministra aula para a 2ª série do ensino médio para alunos que ainda não dominou determinado conteúdo, o professor deve garantir o retorno desse aluno para esse conteúdo ainda não apropriado. É importante destacar que esse é um procedimento difícil de se dar em uma escola organizada nos moldes de uma empresa precária material e imaterialmente.

A dissertação de Nessaralla (2010) trata ainda do conceito de interdisciplinaridade sob a inspiração de Kuenzer (2002) quando aponta seu limite, pois a interdisciplinaridade somente ocorre com a

[...] fragmentação e o plano fenomênico do empiricismo e do positivismo, sem cair no reducionismo estruturalista que abandona o plano discursivo, pois a natureza da objetividade dos fatos sociais encontra sua validação não na mensuração pura e simples, mas no plano histórico empírico (NESSARALLA, 2010 p. 81).

A tese de Ramos (2010), sobre o currículo integrado também nos apresenta alguns autores, como Santomé (1998) e Bernstein (1981). O primeiro traz a interdisciplinaridade como proposta de integração e o segundo a necessidade de romper com a hierarquia dos conteúdos e conhecimentos. Segundo a autora, essas abordagens corroboraram para a definição de um currículo por competências, quando tomados isoladamente de um contexto, tendo “base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética” (RAMOS, 2005, p. 116-117).

A pesquisa de doutorado de Benfatti (2011) discute a integração curricular no ensino médio a partir da relação trabalho e educação. Segundo a pesquisadora, a integração deve partir do contexto dessa relação, visto que o ensino médio deve proporcionar uma educação integral e não apenas para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a autora se fundamenta em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) quando afirma a necessidade do currículo integrado preparar o aluno para a efetiva participação social, crítica e política. Reafirma os eixos da ciência, da cultura e do trabalho como fundamentação necessária que, se articulada, conseguirá romper com a formação dual e fragmentada na educação básica, em especial, no ensino médio (BENFATTI, 2011).

Ao discutir o currículo, que é a base do seu trabalho, Benfatti (2011) faz uma retrospectiva histórica potencializando, em sua descrição, uma revisão conceitual das teorias curriculares. Afirma, porém que é Silva (2003) em sua organização das teorias curriculares que situa o currículo integrado no que ele denomina “Teorias Críticas do Currículo”. Para Benfatti (2011),

As dimensões apontadas por Silva sobre as teorias críticas do currículo alinham-se aos pressupostos definidos para o currículo integrado, tornando-se necessário para a avaliação dos currículos de EMI compreender suas dimensões ideológicas, as relações políticas que o deflagram, as necessidades que justificam seu desenvolvimento, as compreensões e análises das comunidades envolvidas, enfim, os conceitos e significados do currículo integrado (BENFATTI, 2011, p. 58).

Benfatti (2011), porém, não aprofunda a discussão de um currículo por competências que tem, em nosso entender desafiado os estados, em especial o ES, desde a elaboração até a execução e ampliação do ensino médio integrado como política educacional.

Nas DCN do Ensino Médio, Resolução nº 2/2012, o termo competência não aparece e a orientação é de que a organização curricular seja feita por áreas de conhecimento ressaltando os eixos da ciência, da cultura e do trabalho e também da tecnologia como fundamentação. Nas DCN da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução nº. 6/2012, a palavra competência repete-se 6 vezes acompanhada, na maioria das vezes, pelas expressões: “perfil profissional”, “saberes”, “conhecimentos pessoais e profissionais”, “desenvolvidas pela natureza do trabalho”, “preparação básica para o trabalho”. Anunciamos aqui a contradição estabelecida na própria diretriz que prevê a articulação dessas duas diretrizes na organização curricular pela escola.

De acordo com as DCN da Educação Profissional Técnica de Nível Médio o currículo deve prever o desenvolvimento das competências e habilidades de modo que o aluno consiga inserir-se no mercado de trabalho, bem como prosseguir seus estudos – o que se pressupõe a superação da dicotomia histórica no ensino médio entre ensino propedêutico e ensino profissional.

O discurso das competências na educação surge no Brasil por volta da década de 1970, a partir do fortalecimento do liberalismo. Lopes (2008), em seu livro intitulado “Políticas de integração curricular” traz uma série de análises e contextos históricos acerca do currículo por competências, buscando romper com o que intitula de linear na história do currículo.

Importante ressaltar que os estudos e as políticas curriculares a partir da década de 1990 no Brasil confundem-se com as mudanças ocorridas na educação influenciadas pelos organismos internacionais e presentes até hoje nas definições das políticas educacionais. Isso porque o currículo não é um instrumento meramente didático e pedagógico. Ele é a ferramenta que organiza o conhecimento e apresenta uma opção política, econômica, social e cultural de como os conteúdos serão desenvolvidos, conceituados e avaliados.

O currículo por competências discutido e apresentado, especialmente no ensino médio, firma-se a partir das mudanças ocorridas na educação de 1990, principalmente no ensino médio e na educação profissional. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), institui a avaliação de larga escala como proposta de avaliação do sistema educacional e norteador na definição das políticas públicas a serem desenvolvidas na educação básica.

Segundo Lopes (2008),

Na tradição de Bobbitt, Charters e Tyler, em linhas gerais, há em comum a estreita associação entre currículo e mundo produtivo, visando: à eficiência do processo educacional; à adequação da educação aos interesses da sociedade e ao controle do trabalho docente; e à administração do trabalho escolar. Tais teorias interpretam a escola a partir de princípios derivados do modelo de organização do mundo fabril (LOPES, 2008, p. 66).

Sendo o ensino médio a última etapa da educação básica, que dialoga estreitamente com o ‘mercado de trabalho’, visto que muitos alunos já trabalham ou fazem estágio, a organização do currículo por competências fortalece os mecanismos da escola para internalização do sistema.

O documento “Currículo da Educação Básica do ES” (Sedu, 2009) reafirma em seu texto as categorias de ciência, cultura e trabalho como princípio educativo,

mas, contraditoriamente, organiza o documento por competências associadas aos conteúdos e objetivos distribuídos por ano/série.

O currículo por competências tem a principal tarefa de imprimir comportamentos e inferir sobre as atitudes detalhadas dos alunos fornecendo instrumentos para avaliar detalhadamente as habilidades que se desejam desenvolver. Assim, a competência não tem em si um conteúdo, mas capacidades técnicas a serem desenvolvidas a partir de uma matriz pré-determinada (LOPES, 2008).

Para Kuenzer (2002), “a integração entre conhecimento básico e aplicado só é possível através da mediação do processo produtivo e que isto não se resolve juntando” conteúdos do ensino médio e os conhecimentos específicos da área técnica. Tomar o trabalho como ponto de partida para a construção curricular na perspectiva politécnica significa “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Segundo Ramos (2010), o discurso do currículo integrado vem impregnado do discurso das competências, como se não houvesse outra forma de elaborá-lo. Vários são os argumentos utilizados desde a década de 1990, dentre eles o foco na aprendizagem, a construção significativa do conhecimento, compreensão global do conhecimento dentro de uma visão cientificista. Para ela, “os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (RAMOS, 2010, p. 114). O discurso da qualificação e da formação também perpassa o currículo, visto que alguns autores defendem que o termo “competência” é originado da qualificação.

Há um deslocamento conceitual do termo ‘qualificação’ para o termo competência, pois do ponto de vista da formação do trabalhador, a qualificação é entendida somente como preparação para tarefas específicas e operacionais, que enfatizam os fatores mecânicos (SAMPAIO, 2010, p. 175).

Outros autores acreditam que o conceito de 'competência' surge com a reestruturação produtiva, as novas tecnologias e está associado ao modelo flexível de produção. Nessa perspectiva as características do trabalhador a ser formado passam pelo planejamento do currículo e envolvem termos como flexibilidade, racionalização de custos, resultados, produtividade, competitividade, entre outros. Todo o resultado do processo formativo é atribuído ao aluno, seja seu sucesso ou seu fracasso, bem como sua inserção e permanência no mercado.

A educação apropria-se, nesse contexto, do discurso empresarial e isso exige maior responsabilidade das instituições de ensino, elaborando um currículo que se volte para o mundo do trabalho, tanto no nível médio, quanto nos demais níveis da Educação Básica e também no Ensino Superior (SAMPAIO, 2010, p. 181).

Ramos (2010), argumenta que o currículo por competências se mostra abstrato e não representa de fato a integração curricular. Segundo a autora, o aluno 'ser capaz de algo' não identifica o que foi apreendido no processo ensino-aprendizagem, pois não revela quais conteúdos foram desenvolvidos, nem qual abordagem foi utilizada. O ensino deixa de ter importância, pois o foco está na aprendizagem onde predomina o conteúdo procedimental. Além disso, não é possível determinar os objetivos com clareza o que, em nosso entendimento, individualiza o conhecimento fragmentado pela disciplina e reforçado em sua utilização descontextualizada.

Portanto, o Ensino Médio não pode tornar-se um instrumento para o desenvolvimento de competências ou de habilidades preconizadas no discurso empresarial. Essa etapa da educação básica não pode e não deve estar voltada para o aumento da produtividade. Como salienta Ciavatta (2005),

A idéia 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. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Assim, ainda de acordo com essa autora, perseguir um perfil para o Ensino Médio Integrado está vinculado à construção de um projeto de sociedade contrário ao instituído pelo capital.

O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho (CIAVATTA, 2005, p. 98).

Tratar o currículo como um instrumento histórico, fundamentado no trabalho como princípio educativo, que busca formar o cidadão emancipado em sua forma de apropriar-se dos conhecimentos do mundo do trabalho, bem como dos saberes científicos constitui-se então, em um grande desafio para as redes públicas e para as escolas.

Nas entrevistas realizadas com a Diretora e a Pedagoga a questão da integração em suas falas revela ainda um processo a ser concluído. Importante registrar que tanto a Diretora quanto a Pedagoga possuem formação específica no ensino médio integrado: uma especialização realizada pela SEDU em parceria com o IFES nos anos de 2009-2010. A pedagoga, apesar de pouco tempo nessa escola vinha de outra escola do município de Vila Velha, que havia implementado o EMI e, segundo ela “de uma experiência muito boa de construção coletiva” (Pedagoga da escola).

Quanto à integração a ser feita no curso e a experiência nesta escola, a Pedagoga demonstrou insatisfação tanto pelas dificuldades estruturais – mudanças constantes de horário, pois há muita troca de professor, não cumprimento do planejamento, falta de local apropriado, quanto pelas dificuldades de relacionamento – há pedagogas, coordenadores e coordenadores de curso e esses três profissionais não dialogam frequentemente ou ainda um toma decisão muitas vezes sem consultar o outro.

Registramos aqui as opiniões da pedagoga que expressa esse sentimento em relação à integração:

É necessário que haja formação que desenvolva na prática essa integração. Os professores não veem possibilidade de integração, pois pode atrapalhar o conteúdo. Esses professores não estão preparados. Os professores não sabem o que é o EMI (Pedagoga da escola).

A diretora também se angustia:

(A integração) não acontece 100%, mas nós estamos lutando. É difícil demais. Por quê? Os professores do regular resistem muito em discutir e efetivar a integração. Os coordenadores **(de curso)** estão tentando muito. Estamos fazendo um trabalho de formiguinha pelos coordenadores. Também há um receio da formação geral por desconhecer a parte técnica. Algumas iniciativas já foram tomadas, como por exemplo, na disciplina de inglês a professora estudou com eles o manual **(não disse de qual curso)**. Acho que o professor tem medo de perder espaço. Na jornada pedagógica fizemos uma reunião geral e tentamos inserir nos conteúdos das aulas de formação geral os conteúdos das áreas técnicas. Na área regular são muitos efetivos. Os Dts são melhores. E infelizmente, em dezembro, os Dts vão embora. São 80% de DTs. Os coordenadores estão surpreendendo. Estão estudando a integração curricular. Nós já tivemos inclusive representantes do MEC. Alguns **(professores)** conseguem se apropriar, mas com o rodízio fica difícil (Diretora da escola, grifos nossos).

E esse desafio é ainda maior quando observamos, em nossa permanência na escola, que os professores das disciplinas específicas não tiveram formação pedagógica, quando o currículo é elaborado nas secretarias de educação ou ainda quando lembramos que a fragmentação do ensino é de caráter político, histórico, econômico, social e cultural.

É preciso construir um currículo de ensino médio integrado que leve em consideração as ações de resistências, com criatividade, visando uma escola que propicie

as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural (KUENZER, 2002, p.43).

A questão da formação de professores tem um impacto direto na integração curricular. No estado do ES, após o encerramento do Decreto nº. 2.208/1997, não houve ajuste da legislação para garantir aos cursos de educação profissional o concurso de professores para as áreas técnicas.

A educação profissional é entendida como “demanda sazonal”, assim não se justificaria um concurso específico. Na EEEM Arnulpho Mattos há dois professores de área técnica concursados ainda na década de 1990. Os professores de todos os cursos técnicos ministrados no estado das áreas específicas estão em designação temporária. Muitos possuem apenas a formação técnica de ensino médio, nem cursaram o ensino superior.

Outros professores, principalmente na escola pesquisada são engenheiros, administradores, químicos, entre outros bacharelados. A Secretaria entendeu que não seria necessário promover uma formação de complementação pedagógica. Ocorre que, a Lei Estadual que institui o Magistério Estadual nº. 115/1998 delimita um pagamento maior ao licenciado do que o bacharel. Assim, os professores das áreas específicas, além de não terem a formação pedagógica, não tem um salário equivalente aos outros professores.

Mas, em 2013, o estado enfrentou essa questão aprovando uma alteração na Lei nº. 115/1998 Assim, conforme a Lei Estadual Nº. 9.971/2012 que foi alterada pela Lei nº. 10.039/2013, determina:

Art. 2º Os artigos 6º, 7º e 8º da Lei nº 9.971/12, obedecidos os dispositivos da Emenda Constitucional nº 71, de 23.11.2011, passam a vigorar com a seguinte redação:

[...]

“Art. 7º Para efeitos desta Lei, ter-se-á como base salarial o subsídio percebido pelo magistério estadual, de acordo com os níveis de formação constante nos incisos I a VII do artigo 6º desta Lei, de acordo com a carga horária respectiva do Anexo I, aplicando-se a proporcionalidade, aos ocupantes dos cargos de:

[...]

III - Coordenador de Polo de Ensino a Distância;

IV - Coordenador de Ensino a Distância;

V - Professor de Educação Profissional e Tecnológica.

Podemos entender que há um equívoco nessa lei, pois garante ao bacharel de qualquer área técnica os mesmos vencimentos relativos ao licenciado, sem ao menos oferecer a complementação pedagógica prevista na Resolução nº. 02/1997 do CNE/CEB em seu Art. 1º:

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de

diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

O equívoco aumenta quando verificamos que não há previsão de formação continuada ou complementação pedagógica para os conteúdos de caráter pedagógico que podem qualificar a atuação do professor. Até o momento foi solucionada a questão da isonomia salarial entre os trabalhadores docentes. Há limites nesse tipo de procedimento que atende somente uma parte do problema como, por exemplo, no caso da EEEM Arnulpho Mattos, os coordenadores dos 3 cursos são da área técnica. Portanto, entendemos que a coordenação dos cursos de ensino médio integrado não possuem formação pedagógica e são responsáveis pela formação dos alunos e pelo desenvolvimento da integração curricular.

4.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA E OS PLANOS DE CURSO

A “Proposta Pedagógica” da escola é o documento de referência para a compreensão dos princípios, dos objetivos, da filosofia da escola e sua organização. Esse documento, para que se constitua como referência, precisa ser elaborado pelo coletivo dos profissionais da escola, também com a participação do Conselho de Escola, pais e comunidade.

De um modo geral, podemos afirmar que as experiências vivenciadas nas secretarias de educação e nas escolas na construção de um projeto pedagógico, é de um material produzido por poucas mãos, às vezes validado em uma reunião e/ou às vezes de conhecimento do Conselho de Escola. Mas, ele compõe a documentação geral da escola e possui limite no exercício de seu papel de definição de qual aluno pretendemos formar, para quê e como.

No caso da escola pesquisada, a Proposta Pedagógica foi reformulada em 2011 e, em nossa leitura e análise identificamos algumas indefinições no texto, como por exemplo, tanto a denominação “Proposta Pedagógica”, quanto “Projeto Político Pedagógico”, são utilizados predominando a primeira. Isso

implica no questionamento sobre a ação política que o projeto realmente tem capacidade de exercer sobre o conjunto da escola.

Segundo o texto, a elaboração foi coletiva como consta na Proposta Pedagógica (2011, p. 3): “um projeto construído juntamente com os profissionais da escola. Ademais, tem como referência as diretrizes curriculares emanadas pelo MEC”.

O documento parte de um diagnóstico realizado junto aos alunos, uma descrição e breve análise do material coletado, mas não foi registrado quantos alunos responderam. A proposta registra que o turno noturno tem mais alunos acima da faixa etária considerada adequada, conforme observado no grupo, são todos trabalhadores ou estagiários e também muitos de outros municípios como Serra e Vila Velha. Assim, o grupo de trabalho apresenta-se como representativo conforme o diagnóstico realizado pela escola. Aqui reiteramos o que constatamos nas falas dos alunos durante os encontros de que não há participação efetiva do aluno nas discussões e elaborações acerca das diretrizes do curso ou ainda dos problemas que se apresentam. Eles não são convidados a contribuir. No relato da pedagoga, os representantes de turma são chamados quando surge um problema, geralmente de caráter disciplinar, legitimando a punição decidida coletivamente, inclusive com alunos, quando for o caso ou quando há alguma problema com o professor. Importante salientar que não observamos nenhuma ocorrência mais séria durante o tempo em que estivemos na escola. Há uma rotina tranquila e respeitosa, de um modo geral. Segundo a pedagoga:

Se um professor reclama da turma, a pedagoga vai até a turma para conversar e ouvir os argumentos da turma. Os representantes de turma apresentam reivindicações e são ouvidos e quando possível, atendidos. Eles têm de ser sujeitos da aprendizagem deles, que tem de exigir do professor uma aula com qualidade (Pedagoga da escola).

Um outro destaque da proposta pedagógica é a escolarização dos pais, cuja maioria cursou até o ensino fundamental, mas boa parte concluiu o ensino médio e poucos o ensino superior. A mesma realidade reflete-se nas mães, cujo destaque é que muitas declaram-se “do lar” (Proposta Pedagógica, 2011). Isso também corrobora com as conclusões dos nossos encontros com os

alunos em relação à busca do ensino médio integrado para a empregabilidade e, no grupo, poucos referiam-se ao ensino superior.

Acrescentamos ainda que “A renda da maioria das famílias está entre dois a três salários mínimos, porém encontrou-se um grupo pequeno que está com renda abaixo de um salário mínimo ou acima de sete salários mínimos” (Proposta Pedagógica, 2011, p. 13). Ou seja, são filhos de trabalhadores cuja preocupação é inserir-se no mercado com uma profissão, um certificado, conforme o que percebemos nos argumentos dos alunos nos encontros.

A fundamentação da proposta pedagógica da escola traz autores como Frigotto (1987, 2002 e 2004), Caio Prado Júnior (1996), Saviani (1994) e busca uma construção textual contextualizando historicamente a sociedade capitalista, as relações sociais de produção, a importância do protagonismo do docente na elaboração desse documento e de suas ementas e planejamento, bem como situa o ensino médio em um campo complexo da educação básica. O documento alguns questionamentos em relação à qualidade do ensino, argumentando que o acesso a esta etapa ainda é limitado, a necessidade de se repensar o ensino noturno citando o Seminário Regional de Política Educacional do Espírito Santo (2004)⁷.

O texto sugere que o ensino médio noturno precisa de tratamento diferenciado do diurno, pois há especificidades que precisam ser consideradas e a principal delas é que são alunos trabalhadores. Em um breve resgate histórico, cita a Constituição de 1988 como um avanço no direito à educação e a Lei nº. 9.394/1996 que prevê a formação integrada entre a formação geral e a educação profissional. O documento, apesar de ser datado de 2011, discute o Decreto nº. 5.154/2004 e não aborda a Lei Federal nº. 11.741, que suprimiu o decreto.

⁷ Os seminários regionais aconteceram em quatro municípios pólos voltados para professores, diretores e técnicos da rede de ensino médio, sendo eles: Vitória (18 e 19/10), São Mateus (12 e 13/11), Vila Velha (17/11) e Cachoeiro de Itapemirim (14 e 15/12). Foram realizados com o título: “O trabalho em sua dimensão ontológica e histórica e o contexto da globalização”, tendo como principal palestrante o profº. Gaudêncio Frigotto.

A proposta cita a intenção de estabelecer uma formação do aluno pautada na concepção de Escola Unitária, mas esquece de citar o seu mentor Antonio Gramsci. Pauta uma formação geral sólida integrada e uma formação profissional ao mesmo tempo em que reafirma, o princípio da politecnicidade, quando afirma: “compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Proposta Pedagógica, 2011, p. 3). Mas, observamos contradições que enunciam uma prática tecnicista. O documento destaca, como por exemplo, “preparar para o trabalho para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ao aperfeiçoamento posterior” (Proposta Pedagógica, 2011, p. 3). Tais contradições revelam uma apropriação superficial das discussões desenvolvidas nos últimos 30 anos pela academia.

Em relação específica ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, os objetivos relacionam-se diretamente à formação para a vida produtiva:

A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio tem como objetivo conduzir o cidadão ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva na sociedade, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Objetiva ainda a atuar nos processos produtivos, visando à melhoria da qualidade e a produtividade industrial, desenvolvendo produtos que atendam as necessidades humanas, tecnológicas e ambientais; garantir o funcionamento dos sistemas produtivos, utilizando ferramentas de manutenção e qualidade industrial adequadamente, de formas criativas, críticas e cooperativas, com consciência da sua função social; buscar atualização constante e autodesenvolvimento, por meio de estudos e pesquisas, para propor inovações, identificar e incorporar, com crítica, novos métodos, técnicas e tecnologias às suas ações e responder às situações cotidianas e inusitadas com flexibilidade e criatividade (Proposta Pedagógica, 2011, p. 4)

Os planos de ensino dos cursos integrados e subsequentes não possuem uma forma padronizada de apresentação. Em alguns constam apenas o nome da disciplina, o objetivo geral e os conteúdos distribuídos nos 3 trimestres letivos. Em outros planos constam além dos itens citados, competências, habilidades e bases tecnológicas.

Há uma busca explícita na proposta da interação com a família por meio de reuniões, apresentação dos resultados das avaliações, maior comunicação, bem como orientação em como ajudar seus filhos a terem êxito escolar e mutirão na escola para limpeza e reparos. São tratadas também as estratégias metodológicas, atendimento educacional especializado e aluno trabalhador, a avaliação (mencionada como mecanismos) e as formas de recuperação do rendimento.

De um modo geral, a proposta parece uma “costura” de textos. O que nos chama a atenção são as contradições em relação aos conceitos adotados nesses planos como orientadores dos mesmos, bem como as contradições explicitadas no subtítulo ‘Preceitos Filosóficos e Pedagógicos’ e nos itens que organizam o cotidiano da escola como a metodologia e a avaliação da aprendizagem. Assim, temos como fundamentação:

Frigotto et al (1990), afirmam que as abordagens dominantes da relação linear educação, formação profissional e desenvolvimento não levam em conta as estruturas de poder em relações sociais que produzem e naturalizando o dualismo educacional e as relações assimétricas entre países no núcleo central, e os dos núcleos periféricos e semiperiféricos da sociedade capitalista. Neste sentido, esses autores sustentam que **é impossível uma educação profissional de qualidade sem o suporte de uma educação básica de qualidade** (Proposta Pedagógica, 2011, p. 21, grifo nosso).

O texto segue tratando a metodologia (Proposta Pedagógica, 2011, p. 101-102) como um conjunto de estratégias e recursos que devem diversificar o trabalho do professor em sala de aula, mas não aborda a fundamentação do que seria metodologicamente entendido pela escola sobre integração curricular.

Não são explicitadas formas de integração curricular na proposta geral da escola nem estratégias metodológicas e avaliativas que garantam o princípio da politecnia. Os objetivos convergem com o modelo de formação profissional que visam claramente preparar o aluno para o mercado de trabalho imediato, sem garantir uma formação geral que leve ou permita que o aluno se aproprie dos fundamentos científico-tecnológicos e culturais da sociedade e desenvolva-se intelectualmente. Este último eixo “cultura” nem é citado na proposta.

Como nos explica Ciavatta (2010):

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2010, p. 84).

Assim, entendemos que a “Proposta Pedagógica” deve apresentar para além de seus princípios filosóficos e pedagógicos, as formas pensadas e discutidas de integração que devem materializar-se para além da “Matriz de Organização Curricular”, nos planos de ensino e estratégias metodológicas, bem como no processo de avaliação da aprendizagem.

Em relação à avaliação da aprendizagem, o texto apresentado na Proposta Pedagógica é o mesmo do “Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo” (2010, p 56-58). Assim, o texto é formal, não orienta ou aborda a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem, mas organiza a distribuição de pontuação nos trimestres letivos, bem como a recuperação paralela, trimestral e final.

As abordagens dos planos de ensino evidenciam sua fragmentação e a rigidez das disciplinas como conteúdos fechados em si mesmo, visto que qualquer possibilidade de integração faz-se no cotidiano da escola por meio dos chamados “projetos” ou atividades interdisciplinares.

Como nos lembra Ramos (2010), os conteúdos de ensino são derivados de produções históricas, organizadas e reorganizadas conforme o movimento social que implica nas sínteses e vivências dos trabalhadores, bem como na sua utilização como conhecimentos que podem ser por eles utilizados.

Nas entrevistas junto aos técnicos da unidade central/Sedu, foi relatado que a política de ensino médio integrado no ES ocorreu de modo desconexo em cada governo, ou ainda em cada troca de secretário e de equipe de gestores dentro de um mesmo governo. A rigor, isso reflete diretamente na escola, que não consegue perceber ou estabelecer um direcionamento em sua proposta.

Em nossa análise não há o propósito de avaliar a produção da escola como algo isolado de um contexto geral. A proposta pedagógica é entendida aqui como consequência de uma política educacional que ainda não encontrou uma identidade e trafega entre possibilidades e esforço dos técnicos da unidade central, das unidades regionais, bem como da escola, mas sem uma definição dos gestores estaduais.

Cada curso ofertado no ensino médio integrado na EEEM Arnulpho Mattos possui seu “Plano de Curso Específico”. Assim, estudamos os 3 planos referentes ao curso de Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Administração e Técnico em Mecânica.

Observamos que os planos de curso dos técnicos em Eletrotécnica e Mecânica trazem a fundamentação da proposta pedagógica como justificativa do curso, não alterando seu desenvolvimento que avança na direção da formação integrada com vistas à politecnia. Mas o técnico em Administração formulou sua justificativa pautada na visão da formação profissional adequada aos padrões de acumulação flexível. Assim destacamos:

Associado ao exposto, o avanço tecnológico e o processo de globalização requer profissionais qualificados e, portanto capazes de acompanhar as mudanças que ocorrem no processo produtivo em níveis nacional e internacional (Plano de Curso Técnico em Administração, 2011, p. 3).

A escola, como espaço de internalização do sistema, pode reafirmar esse processo por meio do currículo com o foco específico no mercado de trabalho, como vimos acima. O plano do curso técnico em administração está todo formulado e voltado para atender às necessidades do mercado, considerando aqui o objetivo geral, os objetivos específicos e o perfil profissional de conclusão.

Compreendemos aqui, como o capital se apropria de mecanismos e ferramentas impregnadas nos discursos que fortalecem a visão da escola de imprimir uma formação técnica que qualifique o trabalhador para o mercado. Esse discurso imbuí outras dimensões do sistema capitalista para além da econômica. Traz à tona sua dimensão social e cultural, pois interfere

diretamente nas relações e nos modos de vida a serem legitimados e produzidos.

Segundo Ciavatta (2010):

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. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2010, p. 85).

Para o sistema capitalista, o trabalhador é livre para vender sua força de trabalho, mas aprisionado pelos mecanismos desse sistema que se apropria de sua dimensão criadora e emancipatória devendo cumprir rigorosamente o que lhe é determinado em qualquer local que estiver em condições precárias. A escola cumpre uma função social importante que pode levar o aluno, principalmente no ensino médio e mais ainda no ensino médio integrado a simplesmente incorporar esse modelo ou pode levá-lo a compreendê-lo e buscar novas formas de se colocar na sociedade.

O currículo desenhado nos planos de curso espelham esse propósito quando estabelecem em seus objetivos geral e específicos, bem como no perfil do profissional a ser formado, que ele deve atender às expectativas do mercado e desenvolver competências e habilidades condizentes com o modelo de acumulação flexível. A questão não é apenas uma escolha de formar para o mercado ou não. Essa opção é fruto de um posicionamento político na escola e que significa uma constante disputa ideológica que pressupõe discussões coletivas, estudos e planejamento.

Destacamos, a seguir o objetivo geral do curso Técnico em Mecânica quanto a qual aluno aluno se pretende formar e para que essa formação se orienta:

Objetivo geral do curso Técnico em Mecânica:

Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio em Mecânica, com competência técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social. E que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar, no setor industrial e de prestação de serviços, atividades relacionadas à operação e manutenção de

máquinas, equipamentos e instalações industriais e na fabricação de componentes mecânicos (Plano de Curso, 2011, p. 6).

O curso Técnico em Eletrotécnica tem objetivo semelhante e evidencia a contradição dos “Planos de Curso” em relação à “Proposta Pedagógica” que prevê uma formação geral e técnica fundamentadas na politecnia.

O curso Técnico em Administração – o curso de administração não possui em seu Plano um objetivo geral, citamos aqui os objetivos específicos do curso que também corroboram com a orientação de uma formação para atender ao mercado de trabalho:

- Dotar os alunos de formação geral e profissional, com um enfoque multidisciplinar, no sentido de atender às demandas dos mercados nacional e internacional;
- Formar profissionais para desempenhar funções de planejamento, organização, coordenação, comando e controle para contribuir com competência no processo de aperfeiçoamento das empresas, visando atender às necessidades da sociedade;
- Formar os futuros profissionais com sólido embasamento teórico e prático para atuar de forma eficiente e eficaz nas Organizações Públicas e Privadas;
- Capacitar o profissional para saber gerenciar estratégica e sistemicamente a complexa organização empresarial, através do desenvolvimento de novos modelos de gestão e liderança empresarial;
- Capacitar o futuro profissional para ser criativo, inovador, líder e empreendedor com capacidade de gerir negócios;
- Formar profissionais conscientes da realidade sócio-econômica local e conhecedores das vantagens competitivas do Estado do Espírito Santo;
- Proporcionar formação humanística e visão global que o habilite compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente (Plano de Curso, 2011, p. 4)

Catini (2013), em sua tese de doutorado, intitulada “A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista” (2013) afirma que:

O ensino escolar permanece heterônomo, controlado pelo Estado, empresas ou outras organizações, que se encontram em posição antagônica aos interesses da classe trabalhadora (CATINI, 2013, p. 189).

Em sua tese, Catini (2013) apresenta uma discussão acerca da ligação entre a escola e suas produções e as relações sociais capitalistas. Discute as bases da organização escolar a luz da divisão social do trabalho, os planos

curriculares e a didática, por exemplo, como ferramentas tanto de resistência, quanto de legitimação do sistema capitalista.

Para essa autora, os planos curriculares padronizados em larga escala simplificam o trabalho do professor, superficializando muitas vezes, o conhecimento e escalonando o mesmo dentro de margens específicas e aceitáveis pela instituição escola. A “Forma Didática” (CATINI, 2013, p. 160) seria materializada no livro didático que organiza o conhecimento didaticamente e diminui os gastos com a educação:

A simplificação e a objetivação proveniente do uso do livro didático como recurso de ensino possibilitou uma diminuição dos custos da instrução pública pois tocava diretamente na questão da remuneração dos mestres que, antes qualificados, cobravam caros por seus serviços. [...] Com a menor complexidade da tarefa, o salário poderia ser menor e, em consequência do barateamento advindo de menores custos de formação do trabalhador da educação, haveria uma expansão do ensino estatal como queriam os protestantes como Comenius (CATINI, 2013, p. 160-161).

Dessa forma, quando questionamos a metodologia e a avaliação da Proposta Pedagógica da escola, bem como nos planos de curso referimo-nos a produções de mecanismos que o sistema realiza para que ele seja constantemente legitimado e internalizado. Não há neutralidade na educação, qualquer instrumento constitui-se, pois de uma decisão política de uma intenção pedagógico-política.

Para Ramos (2011),

as dificuldades de se implantar uma proposta contra-hegemônica não são somente de ordem conceitual, mas uma expressão da capacidade da classe dirigente em manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade (RAMOS, 2011, p. 773).

Ressaltamos aqui, que tanto na proposta pedagógica, quanto nos planos de curso, há uma preocupação explícita com o meio ambiente e com a formação de uma consciência sustentável, seja na justificativa ou nas ementas de disciplinas, como é o caso do curso de Administração. O apelo à uma questão ambiental é individualizado e não apresenta um conceito sólido do que seria o meio ambiente, como se o aluno estivesse excluído dele. Assim, o texto sugere que a formação deve orientar o aluno a preocupar-se e responsabilizar-se pelo

planeta no que diz respeito ao trabalho específico que irá realizar. Mas, não aprofunda a discussão deixando a critérios de determinadas disciplinas, principalmente de formação geral o desenvolvimento desse tema como conteúdo.

A palavra “integração” aparece em apenas dois planos de curso compondo: expressões de nomes de conteúdos de disciplinas, como é o caso de Recursos Humanos na Administração; perfil do concluinte do curso, no caso da eletrotécnica e não aparece no plano de curso da mecânica. Também não há, em nenhum texto geral ou específico explícita ou subjetiva (no nosso entendimento) da intenção da integração curricular.

O conceito de competências, universalizado na linguagem dos alunos, professores e demais profissionais da escola (observado nas conversas nas salas dos professores e com a pedagoga e coordenadoras) é tratado como referência quando se fala em currículo. Não identificamos, porém, o termo conceituado em nenhum dos planos de curso, nem na Proposta Pedagógica. As competências são listadas no curso técnico em mecânica no objetivo geral e no que se espera do aluno ao final do curso. Algumas ‘competências’ listadas constituem-se de habilidades, por serem bem específicas e outras são, na realidade, objetivos. Nos demais planos não há nenhuma menção à formação por competências. Algumas disciplinas, conforme mencionado anteriormente, listam competências a serem alcançadas pelo aluno.

Os Planos de Curso, portanto, não definem o ensino médio integrado na forma como se demonstram as intenções dos profissionais da escola, sejam os coordenadores, a diretora ou a pedagoga. Refletem a intenção de uma formação imediatista, voltada para atender às demandas específicas do mercado de trabalho, bem como competências comportamentais que o mesmo exige, como tomada de decisão, visão geral da produção, economia como sustentabilidade e responsabilização pela produção.

A individualização da formação, seja do professor por sua disciplina, seja do aluno pelo seu rendimento, demonstra que, se não superada essa condição, não será possível a escola conseguir a integração, visto que esse pressuposto

só é possível se for pensado e vivido como coletividade. E, de uma forma mais ampla, também o pensamento de uma formação politécnica ou unitária só é possível de ser minimamente realizada, se estiver no campo da práxis, que se dá nas relações e não na busca e na formação individuais.

Nascimento e Sbardelotto (2008) apresentam uma leitura importante do que seria uma escola unitária pautada nos princípios de Gramsci:

[...] comum, única e desinteressada. O adjetivo 'comum não significa que a escola para Gramsci deveria ser simples. Não. O termo 'comum' quer dizer que a escola para Gramsci deveria ser comum à todos, ou seja, com oportunidade de acesso a todos. O termo 'única' está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 281).

A EEEM Arnulpho Mattos vem, ao longo dos anos, em um exercício intenso de constituir uma formação geral e técnica ao seu aluno que possa garantir tanto seu prosseguimento nos estudos, quanto sua atuação no mercado de trabalho. A integração curricular está apenas evidenciada nas matrizes curriculares do curso, mas ainda necessita de diálogo e interação dos profissionais do que representa, na prática cotidiana da escola essa ação. Mas, acima de tudo, a escola necessita de professores concursados e qualificados, com carga horária de trabalho compatível com a demanda para o planejamento de um bom curso de ensino médio integrado.

4.3 A EXPERIÊNCIA SOCIAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS ALUNOS DA EEEM ARNULPHO MATTOS

4.3.1 Os alunos do ensino médio integrado

A EEEM Arnulpho Mattos oferece tradicionalmente a formação técnica que, a partir do ano de 2003, assumiu também a forma do ensino médio integrado.

Assim, o público que frequenta a escola é diverso em todos os aspectos, sejam eles: econômicos, sociais, culturais, entre outros.

Outra característica já citada anteriormente, em relação ao público, é a procedência diversa dos alunos, principalmente de outros municípios. Filhos de trabalhadores da indústria são comuns entre os alunos. Ex-alunos são constantes no espaço da escola como monitores voluntários ou colaboradores em diversas situações.

Para a escolha do grupo da pesquisa, tivemos o cuidado de convidar alunos dos diversos cursos e séries, na tentativa de que fosse o mais plural possível. E, para firmar a perspectiva da experiência social, passamos deem todas as salas com a coordenação, explicando e a apresentando nossa pesquisa. Muitos alunos perguntavam “qual seria o retorno para o curso” ou diretamente, “o que ganhariam com isso”. Foi desafiador, mas interessante, considerando o desconhecimento por parte dos alunos sobre pesquisa científica.

Outra observação importante é que o fato de estarmos na escola para ouvir os alunos como principais sujeitos da experiência social do ensino médio integrado “assustou” um pouco os professores e demais profissionais.

Historicamente não é comum a instituição escolar abrir o diálogo junto a esse público. Os alunos não são, normalmente, convidados a opinarem sobre os assuntos escolares e não participam das decisões, sequer de discussões como, por exemplo, carga horária, ou plano de curso.

Na escola pesquisada, há certo diálogo da mesma com os alunos, mas podemos considerar a iniciativa tímida, pois a participação é pontual e busca legitimar decisões da direção ou do grupo de coordenadores. Também é relevante registrar que a atuação de coordenação de curso e a coordenação geral são contraditórias em determinados momentos, mas a escola tenta distribuir tarefas de modo a evitar qualquer mal estar entre os grupos. O cotidiano da escola é marcado por dois grupos de professores, os de formação geral e os de formação específica.

Os alunos que participaram do grupo não são todos atuantes na vida social da escola. São considerados, de certo modo, referência pela coordenação por não faltarem aulas, cumprirem suas atividades com seriedade e terem um objetivo determinado no processo de escolarização. Não são alunos que causam polêmicas ou que questionam a instituição numa perspectiva coletiva. Exigem seus direitos, mas na esfera pessoal. Também são diversos na idade. Tínhamos um aluno de 17 anos e outro de 57 anos. Alguns pais e mães de família, quase todos trabalhadores.

Mas, como em toda escola, há um distanciamento dos alunos dos profissionais que ali atuam. Durante os encontros, os participantes se referiam à escola como 3ª pessoa sempre. Ou seja, eles vão à escola, mas ela não faz parte de sua vida inteiramente.

Quando se fala em escola, logo surgem imagens como o quadro-negro, a mesa do professor, as filas de carteiras, um professor que dirige as atividades e os alunos que seguem as instruções dadas por ele. Contudo, os jovens estudantes de hoje têm cada vez mais dificuldades de adaptação a esse tipo de escola organizada pela verticalização de hierarquias e linearidade na forma de socialização de informações e conhecimentos (MEC/SEB, 2013, p.47).

Essa realidade interfere no modo como o aluno vê o ensino médio integrado e como o vive como experiência social. Os alunos tiveram dificuldade em discutir a temática proposta, pois, para eles parecia bem óbvio que estavam no curso para terem, ao final, uma profissão técnica e ingressarem no mercado. É dessa forma que a classe trabalhadora percebe a educação: como uma forma de ascensão social. De acordo com o documento do MEC/SEB, 2013, “para uma boa parte da juventude brasileira, a escola e o trabalho são realidades combinadas e cotidianas” (MEC/SEB, 2013, p. 35).

Buscamos ao longo dos grupos superar essa condição de percepção do trabalho apenas como emprego, posta à frente da experiência dos alunos.

Inspirada na sociologia da experiência, nossa pesquisa reuniu alunos da Escola Arnulpho Mattos objetivando discutir sua experiência social em comum, levando-os a estabelecerem combinatórias e a objetivar a temática de forma problematizadora.

Os alunos que participaram da pesquisa foram indicados pela coordenadora, sob o critério de que fossem de séries e cursos diferentes. Fomos juntas em cada sala em que ela identificou os alunos e conversamos com cada um rapidamente sobre a pesquisa e sua participação registrando um telefone de contato. A maior preocupação dos alunos era se a atividade ocorreria no horário de aula e se os professores liberariam para tal. Essa necessidade havia sido conversada anteriormente com a Diretora e a Pedagoga que se comprometeram a conversar com os professores. Apesar do esforço e promessa, não conseguimos o apoio dos professores para a pesquisa, assim, trabalhamos com as possibilidades que nos foram dispostas.

Com muita dificuldade, realizamos em novembro apenas um encontro onde conversamos sobre a pesquisa e seus objetivos. Não foi possível realizar mais encontros no final do ano, pois os alunos que já tinham pontos para serem aprovados não frequentaram mais as aulas e os outros sempre em prova ou trabalhos. Ademais, apesar da boa intenção da direção e dos pedagogos, os professores não liberaram os alunos, conforme já descrito anteriormente. Sentimos nesse período, que não seria fácil retirar os alunos de sala e que isso poderia interferir na pesquisa. Outro fator externo que interferiu no trabalho foi o período de fortes chuvas no estado que impediu vários alunos de irem à escola. O público da escola não é totalmente da comunidade, como já afirmamos neste trabalho.

Em fevereiro retomamos a pesquisa na escola e, inicialmente foi necessário trocar duas pessoas do grupo, pois haviam concluído o curso. Conversamos na escola que solicitou que aguardássemos após o mês de fevereiro, visto que haveria ainda trocas de curso e apresentação do mesmo aos novos alunos. Após o carnaval no início de março retomaríamos o trabalho. E assim foi feito.

Após esse período, os professores da rede estadual entraram em greve e novamente nos deparamos com uma situação que poderia prejudicar o andamento da pesquisa, devido ao prazo de conclusão. Além disso, como o movimento estava consolidado na classe, bem como dois grupos fortes, sendo um deles o sindicato e outro grupo de oposição, não haveria prazo para

retorno. E, de fato, foi o que ocorreu. Assim, nossa iniciativa foi entrar em contato com os alunos por telefone – que a escola forneceu prontamente - e tentar realizar os encontros na escola (que estava aberta mesmo com a greve). Os pedagogos e coordenadores, bem como alguns professores, principalmente os coordenadores de curso trabalharam nesse período.

Essa iniciativa obteve êxito parcial. As meninas do grupo (duas), criaram algumas dificuldades e não se dispuseram a participar. Os meninos se prontificaram a ir à escola durante a greve a fim de contribuir no trabalho. Com a colaboração da escola conseguimos a lista de algumas turmas e telefones dos alunos. Entramos em contato com vários alunos e conseguimos estabelecer um grupo para a discussão.

Agendamos na escola e demos início ao trabalho proposto. Tivemos apenas dois encontros com todos os membros. Os demais encontros faltaram alguns alunos, sendo que dois alunos participaram apenas de um encontro. Mas o grupo permaneceu e pudemos considerar os encontros como válidos no método proposto. Isso porque, conforme relatamos anteriormente, agregamos outros procedimentos que nos ajudaram a alcançar os objetivos específicos da pesquisa.

Quando a greve terminou realizamos mais um encontro com o grupo, mas não conseguimos reunir todos, pois com o término do trimestre, praticamente em todas as aulas havia provas e trabalho.

Os espaços para os encontros eram identificados no momento. Assim, utilizamos durante os encontros diferentes espaços da escola: biblioteca (que não fica aberta à noite), sala de aula e sala de coordenação.

A cada encontro, os alunos se interessavam mais sobre a pesquisa e manifestavam interesse em participar. Não compreendiam o que era o curso de mestrado, nem o que é uma “defesa pública” e, assim, foram convidados para a apresentação.

Os encontros foram registrados em nosso trabalho numa perspectiva coletiva, assim, não foram citados nomes específicos nas falas. Consideramos essa a melhor forma de atender à perspectiva do registro da experiência social. As entrevistas também foram abordadas durante os registros neste texto. A cada encontro havia uma retomada da discussão anterior, em forma de síntese oral e algumas questões foram recorrentes. Contamos com a ajuda de amigos para auxiliar nas anotações além de gravarmos os encontros, com o consentimento dos alunos, visto que a metodologia prevê a participação ativa do pesquisador.

Conforme previsto no método da experiência social, houve uma interferência nossa direta nos debates. A experiência social discutida foi o ensino médio integrado, sua integração curricular e a participação dos alunos na escola. A partir dessa questão central, outras se fizeram necessárias para o debate: o trabalho como mediação entre o homem e a natureza; diferença entre trabalho e emprego; o emprego como produção e invenção social que se apropria da força de trabalho para a produção de capital e o trabalho como princípio educativo.

Essas questões foram tratadas em todos os encontros. Enquanto pesquisadora levamos questões e conceitos com a intenção de controlar a subjetividade e objetivar a realidade (DUBET, 1994).

Consideramos aqui a primeira conversa realizada ainda em 2013 com os alunos na tentativa de expor a temática e garantir a discussão da experiência social do ensino médio integrado na busca de evidenciar a ação social do grupo. Nesse dia havia 10 alunos, sendo 8 meninos e 2 meninas de idades diversas e experiências diversas.

Começamos o encontro conversando sobre o curso e a formação que eles esperavam ter. Falamos dos conceitos que fundamentavam nossa pesquisa: trabalho, experiência social. Também explicamos que a fundamentação é marxista, assim, o trabalho é considerado centralidade na vida das pessoas.

O grupo, bem dinâmico e interessado no assunto, apresentou vários argumentos em relação à sua formação e suas expectativas em relação a

mesma. As abordagens remetiam as questões centrais sempre para o sujeito como responsável individual pelo seu processo formativo e sua condição na sociedade. Conceitos como família nuclear, violência, drogas, falta de interesse ou problemas familiares e até falta de Deus e religião eram associados ao insucesso escolar da classe estudantil.

Percebemos que haveriam certas dificuldades em objetivar a discussão, bem como aprofundar a temática para além do ‘senso comum’ apresentado pelo grupo. Insistimos em buscar argumentos que ampliassem as justificativas apresentadas. Houve incômodo no grupo e, em certo momento, algumas falas registraram o despertar de uma análise um pouco mais objetiva da realidade. Questões como reservas de vagas (cotas) e bolsa família foram postas como “facilidades” para incentivar a pessoa a “não correr atrás” ou ainda “esmola do governo”. Outra observação do grupo é que a “escola não é mais a mesma. Todo mundo passa, não tem mais reprovação. O aluno não precisa se esforçar” (citações dos alunos).

Percebemos que as falas eram emotivas e havia uma intenção de que suas contribuições e análises naquele momento pudessem chegar até a escola, à direção, aos professores.

Esse primeiro encontro serviu de base para prepararmos os outros encontros que ocorreram em maio de 2014. Os encontros com o grupo foram retomados em maio durante a greve e se estruturaram com a participação de 6 homens e 1 mulher – havia apenas 1 jovem na idade considerada adequada. A média de idade dos participantes era de 30 – 40 anos. Com exceção de 1 aluno (concluinte de elétrica) todos trabalham e 1 possui uma pequena empresa na área.

Iniciamos os demais encontros já com os conceitos que fundamentam nosso trabalho a partir do ensino médio integrado, na intenção de focar o debate e tentar superar as falas superficiais. Foram realizados, ao todo, seis encontros.

No primeiro dia fizemos uma apresentação do conceito do EMI e de sua fundamentação legal e teórica evidenciando o trabalho como princípio

educativo. Perguntamos se, com a explanação, eles compreendiam o curso que estavam fazendo. Afirmaram que “não desse jeito” - Para eles, o curso era “um curso profissionalizante para eu ter o ensino médio e ao mesmo tempo uma profissão que me permitisse um emprego mais qualificado” (citações dos alunos).

Então, partimos da experiência deles prévia ao curso: “Por que estão fazendo o ensino médio integrado?” (citação da pesquisadora). As respostas foram variadas: “porque minha mãe acha que eu devo ter logo uma profissão, porque se não passar no vestibular, já tenho profissão” - “Porque preciso do Crea. Eu tenho o curso do Senai, mas o curso não tem o Crea, então voltei a estudar” - “Pela oportunidade do trabalho com o curso técnico” - “Eu fiquei 30 anos sem estudar e voltei pra ter uma profissão. É muito difícil, mas estou conseguindo” - “Eu fiquei 20 anos sem estudar e vim fazer matrícula pra mecânica, mas só tinha vaga na administração, então eu faço administração” (citações dos alunos).

Argumentamos sobre as desigualdades sociais, as diferenças que existem entre os jovens que nascem em famílias que lhes possibilitam uma trajetória escolar mais privilegiada e, conseqüentemente, uma formação profissional mais qualificada. A questão cultural também foi ponto forte de debate nesse e nos demais encontros. O acesso à cultura, viagens e outras possibilidades ampliam a visão de mundo e de sociedade permitindo ao jovem perceber outras alternativas e contribui muito na definição do seu projeto de vida.

A partir dessas afirmações buscamos construir uma sequência no debate. Então, perguntamos: “Quando vocês se matricularam tiveram alguma informação de como era o curso?” (fala da pesquisadora). As respostas foram as mais diversas: alguns afirmaram que sim, que no início das aulas

O coordenador passou uma apresentação e falou do que a gente ia estudar, as matérias e onde podíamos trabalhar e também se tem emprego nessa área no mercado”. Um aluno afirmou que “Não lembra disso, nem sei dizer se tive informação sobre o curso” (citações dos alunos).

As informações do grupo destoavam das informações da escola, que afirmou que havia palestras com os coordenadores onde apresentavam o curso e, após isso, os alunos tinham um mês para decidir se permaneciam ou se trocavam de curso.

Continuamos nossa construção perguntando o que achavam do curso. Essa pergunta motivou a fala sobre o curso e sua estrutura, bem como as dificuldades enfrentadas, principalmente no noturno. Segundo os alunos, os professores faltam muito, a escola precisa melhorar a estrutura e há poucas aulas nos laboratórios. “O horário escolar muda muito porque entra e sai muito professor, principalmente das matérias técnicas”. Para alguns que já estão trabalhando na área, a formação técnica é precária e afirmam que “só saem técnicos no papel”. Também afirmaram que os professores são bons e que há muitos alunos desinteressados, principalmente porque não têm incentivos da família ou que a família só obriga a ir pra escola, mas não acompanha.

A partir dessas afirmações, a pesquisadora falou da trajetória do ensino médio integrado, citando o Decreto 2.208/1997 e o Decreto 5.154/2004 e a Lei nº. 11.741/2008. Também foi apresentado o conceito de integração e de politecnia que estão ligados diretamente ao currículo e à organização da matriz curricular.

Para os alunos, os professores tentam integrar mas não têm apoio nem estrutura para isso. Essa discussão trouxe a questão da ‘qualificação’ proposta pelo Senai, que não “discute política” (grupo).

Percebemos sim que a formação aqui é mais ampla, tem mais matéria do que no SENAI e que tem assuntos que não tem lá. Lá, as aulas são todas programadas, mas bem mais organizado. E todo mundo, 100% dos alunos saem empregados. Não sei se fica, mas sai empregado com certeza. As empresas ficam de olho nos alunos, procuram. Aqui ninguém faz isso, nem os professores, nem ninguém. Algumas empresas pedem a presença dos alunos nas aulas e as notas também, mas são poucas. Nossa formação não é suficiente para entrar no mercado (citações dos alunos).

Os alunos argumentam que os professores têm boa vontade, mas não têm recursos e condições estruturais que não possibilitam a integração. Eles citam exemplos de como seria a integração: “o professor de filosofia faz assim: ele pega um conteúdo e tenta trabalhar baseado na visão técnica. Às vezes dá

certo, às vezes não. Mas ele é um dos poucos que tenta”. E acrescentam que “os alunos não ajudam, não se interessam, pois têm uma base ruim” (citações dos alunos).

Para esse grupo, “a formação da escola é simbólica”, pois eles não concluem o curso preparados para o mercado de trabalho, nem para prosseguir os estudos. Concluíram que reconhecem a importância da formação geral, pois percebem, no seu cotidiano do trabalho como ela ajuda na compreensão do cotidiano, bem com as mudanças ocorridas em sua vida após começarem o curso. A formação geral é de caráter intelectual e que isso, para eles, contribui na formação técnica. A escola hoje não prepara nem pra uma coisa, nem pra outra.

Os alunos percebem as contradições da formação no ensino médio integrado e afirmaram que com as discussões do grupo conseguem perceber porque a postura da empresa privada em buscar mais o Senai para contratar trabalhadores do que os alunos do EMI. Objetivaram também a análise de como a estrutura pedagógica e organizacional do curso interferem na formação e na possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. Revelam, que diante do conceito de integração que conheceram ali, a escola ainda é frágil, mas apresentam sugestões de como ela pode ocorrer. Para eles integrar seria ligar um conteúdo ao outro. É o professor da disciplina de formação geral trabalhar os conteúdos relacionados às disciplinas técnicas. Para eles “o professor de elétrica tinha de passar qual conteúdo estava trabalhando para o professor de matemática trabalhar também na sala” (citações dos alunos). Citam as disciplinas de Inglês e Filosofia como referência de discussão e integração, mas em função da mudança constante de horário os professores não conseguem avançar.

A pesquisadora reafirma a provocação anterior e acrescenta:

O ensino médio integrado precisa integrar a formação geral à formação técnica, porque isso vai garantir uma formação intelectual ao aluno, bem como os conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos. Precisamos ingressar e permanecer no mercado de trabalho, mas precisamos antes, compreender com se dão essas relações na sociedade. O curso técnico é uma conquista social no

país, uma conquista da classe trabalhadora (citação da pesquisadora).

Em relação à formação, afirmaram que “a mão de obra está se perdendo por causa da tecnologia. Só que as empresas preferem pegar a mercadorias prontas de outros países, como a China, por exemplo, do que produzir a base aqui” (citação dos alunos). A visão crítica sobre a organização do trabalho apresentada nessa fala mostra que o aluno vem desenvolvendo aspectos cognitivos geralmente construídos em espaços públicos, não obstante a precariedade vivida pela escola. O comentário dos alunos sobre os cursos desenvolvidos pelo “Sistema S” confirma essa análise.

Também discutimos, em dois encontros, a questão da centralidade do trabalho na vida das pessoas, afirmando que o “trabalho é a mediação entre o homem e a natureza e que esse modelo de trabalho que nos vêm à cabeça é um modelo inventado pela sociedade em determinado momento e que para além de trabalho, é emprego, está no plano da heteronomia” (fala da pesquisadora).

Não houve discordância do grupo em relação a essa questão e percebíamos um esforço coletivo de compreensão do conceito, bem como de objetivar sua realidade a partir do conceito apresentado.

Mas essa tarefa de controle das subjetividades não é simples e, por vezes o grupo empenhou-se em exercícios de falas e tentativas de compreender a realidade sob um novo olhar. Superar a associação de trabalho a emprego tornou-se um desafio constante. Percebemos isso quando um membro do grupo afirmou que

o ideal é que o trabalhador pudesse criar e tivesse incentivo para isso. O que vemos, de um modo geral é que o trabalhador só cumpre exigências. As empresas não incentivam o funcionário, não dão benefícios não estimulam a criar coisas para a empresa. Eu quero você até o momento em que você me serve pra fazer isso pra mim. Depois, dá licença que não tá atendendo. Quero outro. Principalmente se ele não tiver formação. Como o trabalhador vai ter dinheiro pra pagar o curso que precisa? As empresas não pagam (fala dos alunos).

A discussão girou em torno do “sistema”, da produção de riquezas, do trabalho como uma “obrigação” e não como algo que permita se criar, inovar. A todo

momento durante os encontros ainda permaneceu a ideia vinda de um participante sobre a “culpabilização” do indivíduo. Assim, falas como: “temos de correr atrás do que queremos conquistar”, ou ainda “alguns alunos não têm interesse em estudar e isso é culpa da família”, segundo observações de diversos alunos. E sempre havia concordância do grupo nessas questões, que aos poucos, tentamos qualificar argumentando e trazendo outras referentes aos próprios alunos ou a seus familiares e amigos.

Dessa forma, a pesquisadora buscava fazer algumas provocações, utilizando-os como exemplo: “Então, ao falar dessa forma você me diz que não se esforça e que a sua condição de trabalhador assalariado é culpa sua? Que não viaja de férias todos os anos é porque não trabalha e não estuda o suficiente?” (citação da pesquisadora). A cada questionamento a partir do que eles próprios disseram, ficavam segundos em silêncio e retomavam:

Quanto mais ricos somos, mais ricos ficamos. E quanto mais pobres somos, mais pobres ficamos. No interior, a vida ainda é melhor. As condições na cidade são péssimas, principalmente no trabalho. A cada dia a gente trabalha mais, estuda mais e não consegue crescer, melhorar de vida (citação dos alunos).

Aos poucos, a culpa que era do indivíduo se dissipava e os alunos percebiam uma sociedade voltada para o capital, para o lucro em detrimento da exploração da força de trabalho.

A partir dessas problematizações, o grupo geralmente permanecia alguns segundos em silêncio e em constante formulação. Os debates se apresentaram riquíssimos e quando um aluno não podia participar enviava torpedo pedindo para ser avisado do próximo encontro.

De um modo geral, não havia discordância do grupo nas sínteses apresentadas pela pesquisadora. Havia uma retomada e uma reelaboração a cada encontro e os assuntos fluíam. A cada debate os alunos ficavam mais centrados e sentiram que poderiam contribuir na escola com suas opiniões e experiências de vida.

Retomamos um encontro com a síntese do anterior e uma questão objetiva: “Quando eu falo a palavra trabalho, o que significa?”, pergunta a pesquisadora.

Em resposta, os alunos dizem: “Trabalho é a dignidade humana. É quando podemos fazer alguma coisa que nos traz o sustento e a realização”. Para o grupo, o ES está formando profissionais para atender às empresas multinacionais que pagam salários baixos, apesar de oportunizarem formação.

Uma das conclusões a qual o grupo chegou é que no Brasil o que precisa melhorar é a distribuição de renda. “Nem todo mundo tem oportunidade de estudar, de viajar, de fazer o que gosta. O Brasil precisa melhorar a distribuição de riqueza” segundo os alunos pesquisados. Outra conclusão do grupo é que:

O sistema capitalista não é justo, mas nós temos de fazer a nossa parte que é correr atrás e também se informar, ser politizado pra saber como podemos mudar a sociedade. As oportunidades são trazidas para quem tem o título (diploma) e para quem tem influência política. Não vejo o curso técnico nem como técnico.

No último encontro foi apresentada pela pesquisadora uma síntese final com o resumo de todos os encontros anteriores. Os alunos concordaram com a síntese e alguns não puderam participar, pois segundo a coordenadora estavam em prova.

As conclusões do grupo apresentadas nesses debates foram importantes, mas percebemos que a lógica que predomina é de uma visão que individualiza e aponta o sujeito como único responsável por sua condição social. Aos poucos o grupo foi quebrando isso e, ao longo dos encontros as falas se reportavam mais à estrutura social e organização da instituição do que aos alunos individualmente. Também concordamos que há o esforço individual, mas que ele não é a única condição de se alcançar algo, pois a sociedade é coletiva, é complexa. Outra questão que foi projetada é a integração curricular. Além de avaliarem as aulas dos professores e chegarem à conclusão de que o curso precisa ser melhor estruturado, bem como a formação técnica precisa ser mais prática, inferiram diretamente sobre a importância deles serem ouvidos pela escola. A escola, no ano de 2012, fez alteração da matriz curricular e não houve discussão com os alunos.

Os alunos do turno noturno da escola pesquisada são, em sua maioria, trabalhadores que já estão na área específica. Com certeza podem contribuir

muito da discussão das ementas, nas possibilidades de integração, bem como poderiam auxiliar os professores nos laboratórios e, quem sabe até colaborarem com a escola na compra de material para manutenção dos laboratórios (síntese da fala dos alunos).

Concluimos que o aluno da EEEM Arnulpho Mattos não compreende a importância da formação integrada, porque não vivencia isso, assim como a importância da formação geral para sua vida. Além disso, percebemos que alguns professores de formação geral fazem tentativas de discussão a fim de não deixarem que a formação técnica despolitizada ou ainda restrita à visão do mercado seja predominante no curso.

A politecnicidade como conceito de formação não está plenamente presente no ensino médio integrado na EEEM Arnulpho Mattos, conforme relato dos alunos, bem como a partir de nossa observação. O currículo não se integra e as disciplinas específicas não são desenvolvidas junto aos alunos como formativas, com fundamentação científica. São apresentadas e desenvolvidas como práticas isoladas, de um modo geral, repetitivas e utilitaristas.

A noção de formação científica é apresentada como frágil, quando os alunos argumentam que sua formação para entrar no mercado de trabalho é insuficiente. Ou seja, conforme lembra Saviani (2003), “Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção” (SAVIANI, 2003, p. 137). Assim, segundo análise dos alunos, nem a formação científica voltada para o trabalho produtivo é desenvolvida. Sob o argumento de competências o conhecimento científico é fragmentado e repassado aos alunos para cumprir o mínimo que atenderá as empresas.

Para além do relato dos alunos que objetivam a ausência de uma formação politécnica na escola pesquisada, podemos inferir que no estado do ES a política do EMI ainda não foi consolidada, com trajetória de descontinuidade e déficit no investimento da infraestrutura e do quadro de professores.

Tanto na escola, quanto na rede, há intenções e esforços isolados de técnicos (da unidade central e superintendência), diretores, professores e coordenadores de curso que buscam uma integração curricular. A intenção do princípio da politecnicidade na formação do aluno, a valorização da formação geral como intelectual, cultural e a formação técnica como científica e tecnológica ainda é um exercício. O que conseguimos identificar primariamente nas entrevistas e no grupo com os alunos é uma miopia na visão de que a perspectiva da integração curricular passa por uma questão meramente didática com vistas a atender a ação prática que uma formação técnica requer. Na realidade, “essa miopia” é apenas o reflexo do pensamento dominante que, não obstante as discussões realizadas em torno do EMI, a escola de ensino médio deve servir aos reclamos do mercado de trabalho, pois é a necessidade que está posta e não a liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do trabalhador ao longo da trajetória da educação no Brasil é marcada principalmente pelo empobrecimento intelectual e investimento na internalização do sistema capitalista. Ou seja, a formação do ensino médio, em especial, é um problema historicamente relacionado ao projeto capitalista de sociedade.

Ao longo dos anos, principalmente após a década de 1980, quando a escola pública começa a se democratizar, essa concepção dual ora ganha força, ora é questionada em movimentos de debates e de contradições pertinentes a cada momento histórico. Os decretos, diretrizes e pareceres reforçam o modelo de formação do aluno trabalhador baseado no modelo de competências para atender às demandas do mercado de trabalho, visto que as possibilidades e parcerias estabelecidas são baseadas nessas condições, a exemplo do Sistema S pelo Pronatec.

Mas, em contradição a institucionalização da formação para o trabalho como emprego, há resistência e a busca de outras configurações possíveis para a formação do aluno trabalhador-intelectual.

Os documentos oficiais, inspirados nas discussões ocorridas nos fóruns de debates destes últimos 13 anos, buscam tratar a formação do ensino médio do aluno da escola pública numa perspectiva de formação integral, mas ainda guardam significativos laços com a tradicional perspectiva da Teoria do Capital Humano. A educação profissional, consolidada histórica e exclusivamente para a classe trabalhadora, continua a constituir-se em um importante mecanismo utilizado para a internalização do sistema.

Mas, com a democratização dos debates e a participação dos diversos agentes sociais na definição das políticas é possível que a formação técnica de nível médio se legitime como um mecanismo de emancipação quando iniciativas de produção coletiva e participação dos sujeitos da comunidade escolar são

efetivadas na tomada de decisões e produções de forma a contestar o status quo vigente.

As pesquisas e estudos acerca do ensino médio integrado têm se intensificado nos últimos anos, principalmente como estudos de caso e políticas locais com foco global. As conclusões e constatações apresentadas têm sido, de um modo geral, comum a todas: a não superação da dualidade na formação, a fragmentação do currículo ao invés da integração, algumas iniciativas isoladas na busca da discussão, a ausência de formação continuada de professores e a correlação de forças difícil existente nas escolas entre os grupos de professores de formação geral e técnica.

Entendemos que essa dualidade entre a formação geral e profissional, aprofundada na década de 1990 na sua face privatizante, reforçou esse modelo de educação profissional que se apresenta imediatista e utilitarista. Identificada como local por excelência da qualificação de mão de obra, a escola do período pós-industrial reafirma e inova a Teoria do Capital Humano acolhendo-a. A escola volta a responsabilizar-se pela formação para o trabalho heterônomo tendo como tarefa principal desenvolver as competências necessárias para o ingresso do aluno no mercado.

A categoria trabalho como centralidade de nosso estudo, inspirada em Marx e Engels buscou ser destacada nessa pesquisa. O trabalho como elemento que aprisiona quando vivido na sua forma heterônoma de emprego e que tolhe o potencial criativo e humano do trabalhador.

Como próprias do sistema capitalista, as contradições são elementos permanentes na sociedade e, por consequência, na escola. Assim, ao desenvolvermos nossa pesquisa, essas contradições ficaram evidenciadas na fala dos sujeitos envolvidos, em especial dos alunos nos grupos de debate e na proposta pedagógica desenhada pela escola pesquisada.

Para os alunos participantes desta pesquisa, o ensino médio integrado é uma experiência social, inicialmente realizada pela possibilidade de um certificado de ensino médio ou o credenciamento no Conselho da área ou a

empregabilidade. Essa etapa então se torna visada por diferentes sujeitos e por perspectivas diversas como de funcionários de empresas que ainda não concluíram o EM, pequenos empresários que necessitam do registro no Crea, ou de pessoas que buscam uma recolocação no mercado de trabalho ou, ainda, de mulheres que ficaram anos sem estudar para criarem os filhos, como é o caso de uma das participantes do nosso grupo.

Nos encontros realizados, a questão do trabalho ser visto pelos alunos como emancipação, como possibilidade do homem criar e produzir sua existência para além do modelo dominante foi uma tarefa complexa. A ideia de criação pelo grupo se dava na esfera de uma 'criatividade empreendedora', no qual o trabalhador pudesse contribuir para o crescimento da empresa e para a sua premiação por meio da lógica meritocrática. A própria visão do direito ao lazer e à cultura como dimensões formativas do sujeito social e da sociedade não era reconhecida, ao mesmo tempo em que naturalizadas a sua apropriação pelo capital.

Conceitos como liberdade e livre escolha perpassavam toda a argumentação dos alunos que atribuíam às famílias desestruturadas ou à falta de interesse do aluno seu insucesso na escola ou no mundo do trabalho. Somente a partir do terceiro encontro e com muitas problematizações, a questão do trabalho e das condições precárias e destrutivas do capitalismo mundial foram percebidas e explicitadas, mas ainda com muitas contradições e dúvidas.

Os dados coletados nesta pesquisa confirmaram as estreitas relações existentes entre a dinâmica da escola e o trabalho e que as mudanças educacionais dependem de ampliação ou modificação das formas de produção (CIAVATTA, 2009). O deslocamento da indústria, do século XIX, como principal setor econômico para o setor de prestação de serviços, do último quartel do século XX, reconfigura a divisão social do trabalho. A mundialização do capital e a reestruturação produtiva reforçam o papel dos países subdesenvolvidos em dependentes da ciência e da tecnologia produzidas predominantemente pelos países centrais. Assim, retoma-se a Teoria do Capital Humano travestida de Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento. Na escola, por sua

vez, houve o forte apelo de uma mudança do currículo, que até então era elaborado e organizado em conteúdos, para o modelo de currículo por competências e eixos tecnológicos.

A palavra competência é utilizada por alunos, professores, pedagoga e diretora. Ou seja, tornou-se um termo comum no espaço escolar, mesmo que nos documentos da escola o termo somente é utilizado nos planos de ensino de algumas disciplinas. Há uma credibilidade dos alunos na palavra competência sempre relacionada à execução da formação técnica desenvolvida nos laboratórios da escola.

Durante os encontros com os alunos, o Senai foi apontado como uma excelente opção para a formação, pois há um discurso de empregabilidade ao final do curso. A referência que os alunos apontaram em relação à formação profissional desenvolvida pelo Sistema S é prova disso: material didático estruturado, organizado por aulas e passo a passo que atende a um determinado modelo de formação do trabalhador. Foi colocada a discussão pela pesquisadora sobre a formação politécnica e como o ensino médio integrado pode abranger as demais dimensões humanas e também formar o intelectual. Mas, essa proposta parece distante da dura realidade em que vivem.

Ademais, a trajetória do Sistema Estadual de Educação do ES na constituição de um ensino médio integrado pautado no trabalho como um princípio educativo e na formação omnilateral foi, em nossa análise final, tortuosa e impregnada de percalços que desestabilizaram as construções que estavam em andamento nos anos de 2003 e 2004. Com isso, a discussão iniciada, juntamente com os seminários realizados, foi abortada quando havia a promessa de uma nova proposta para o ensino médio.

A descontinuidade da gestão caracterizou também a descontinuidade da política e o EMI não seguiu um processo gradativo que poderia dar a ele uma identidade. O desenvolvimento da política foi fragmentado, marcado por contradições internas na gestão, principalmente no seu processo de implementação. Nos anos posteriores a 2005, o desconhecimento do processo

de discussão nacional da concepção do ensino médio integrado pelos dirigentes estaduais contribuiu diretamente para as diversas rupturas que marcaram e ainda marcam sua história no ES.

Os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com as técnicas da Secretaria revelaram uma frustração com as experiências posteriores, nas tentativas de manterem uma linha de trabalho pautada na formação continuada e na discussão democrática ocorrida quando da implantação do EMI no estado.

A formação de professores ganha terreno para discussão. Na implantação, em 2003, havia um planejamento amplo que previa a formação continuada como elemento que compunha explicitamente o processo. Essa formação seria conceituada tanto com componentes externos, quanto nos momentos de planejamento, em serviço nas discussões internas. Quando há uma ruptura, não se retoma em momento algum a formação, salvo uma pós-graduação *latu sensu* desenvolvida pelo Ifes.

Essa realidade quando pensada numa rede onde, aproximadamente 70% dos professores são DTs (MEC 2014) e, na escola pesquisada são 80%, representa a ausência do EMI como política. Ou seja, o EMI torna-se uma forma de oferta e de esforços individualizados na busca de uma integração curricular, algumas vezes sob pressão das empresas pela formação de trabalhadores aptos a corresponderem às suas expectativas.

Ainda há que se pensar o que sinalizamos durante nossa pesquisa: os professores da área técnica não possuem formação pedagógica. Nessa questão, há duas informações dos profissionais da escola. A pedagoga relata a dificuldade com os professores da área técnica que não valorizam a formação geral e sentem-se mais fundamentais no processo que os demais. A diretora avalia que a dificuldade na definição de um currículo integrado está nos professores de formação geral, em especial nos efetivos, que não aceitam alterar seus conteúdos e alinhá-los aos da formação específica.

Essa situação também vai ao encontro de nossa análise dos planos de curso, quando identificamos objetivos gerais e específicos estabelecidos totalmente

dentro de uma visão de mercado. Assim também é o texto que aponta o perfil do aluno conculinte, que aponta características e competências necessárias voltadas especificamente para o mercado de trabalho.

Não responsabilizamos os profissionais da escola isoladamente por essas contradições, pois entendemos que eles fazem parte de um contexto social amplo, que são a sociedade capitalista e a escola capitalista que os leva a essa formulação. Mas também não detectamos, em nossa observação na escola ou mesmo em conversas informais, a intenção de romper com essa dualidade ou ainda essa afirmação de uma formação imediatista para o mercado de trabalho. Vimos que há uma preocupação tanto dos profissionais, quanto dos alunos com sua formação. Mas essa preocupação ocupa um espaço pequeno diante das poucas possibilidades que lhes são dimensionadas pela organização dos tempos e espaços escolares.

A escola propõe diversas iniciativas em momentos distintos na busca pelo desenvolvimento do currículo integrado. Mas ainda verificamos que não há um conceito ou mesmo um processo dialógico no entendimento do que seja esse currículo e o que representa, no ensino médio, a integração.

Nos grupos com os alunos, ao conversarmos sobre o ensino médio integrado, a importância da formação geral, a partir de abordagens pela cultura e pela desigualdade social no nosso país, percebemos que houve um grande interesse por parte deles. Muitas vezes, após algumas explicações ou problematizações, eles formulavam sínteses e questões que considerávamos fundamentais de serem tratadas na escola. Mas, os alunos, de um modo geral, não participam das discussões acerca do currículo, da integração ou mesmo da definição das matrizes. Suas necessidades são ouvidas quando representam questões relacionadas à disciplina de outro aluno ou turma e quando entendem que o professor não corresponde às suas expectativas.

A troca constante de professores interfere diretamente na organização escolar. Tanto os alunos, quanto a diretora e a pedagoga, relataram que não é possível terem horário escolar fixo ou mesmo o planejamento coletivo. O horário é alterado praticamente toda semana e, enquanto estivemos na escola,

observamos que não houve planejamento coletivo, apenas conversas nas salas dos professores e os comentários sobre os alunos eram geralmente negativos.

A realidade apresentada na EEEM Arnulpho Mattos reflete uma política fragilizada no ensino médio integrado à educação profissional no estado do ES. Marcada por uma trajetória construída precariamente, sem priorização de investimentos seguros para a infraestrutura e para o quadro de professores, o EMI caracteriza-se como política de governo. As decisões político-pedagógicas travestiram-se de questões técnicas desprovidas de historicidade e de discussões aprofundadas. Outra prova disso são os cursos definidos que, em sua maioria, são na área de prestação de serviços, com exceção da escola pesquisada e de um curso de Técnico em Portos que teve início recentemente. O estado do ES individualizou a política do ensino médio integrado delegando às escolas a responsabilidade de elaborar suas propostas fora do contexto da centralidade do trabalho ou de uma construção coletiva.

As perspectivas do ensino médio integrado como uma formação politécnica e omnilateral que pode promover a emancipação do sujeito e formar profissionais distancia-se, nesse modelo, cada vez mais das nossas escolas. Corroboram com esse distanciamento, o financiamento que não é priorizado e, por sua vez não se configura como um investimento robusto que possa realmente garantir uma oferta de qualidade social; a ausência de formação continuada e de concurso público; a desconsideração do aluno como participante das discussões dos processos de sua escolarização. Por fim, observamos o esforço isolado de técnicos efetivos da Secretaria, diretores e professores na busca por um currículo integrado difícil de ocorrer em uma instituição burocratizada e precarizada pelas condições de trabalho.

Certamente, estudos e pesquisas devem ser desenvolvidos com vistas a acompanhar e avaliar a política do ensino médio integrado no Espírito Santo e no Brasil. Esta dissertação tem o compromisso de contribuir nesse processo com um panorama sobre sua implantação em um estado da federação brasileira que serve de exemplo sobre os desafios a ser enfrentados para a

consolidação de uma política que realmente alcance os jovens nas dimensões de suas necessidades e de sua liberdade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. O trabalho, a produção destrutiva e a des-realização da liberdade. In: **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10ª. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. Toyotismo e as novas formas de acumulação de capital. In: **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3ed. revista e ampliada. São Paulo: Boitempo editorial, 2009.

ANTUNES, C. Trabalho, Alienação e Subjetividade: considerações iniciais a partir das formulações de Marx e Mészáros. Disponível em: <<http://congressoalast.com/wp-content/uploads/2013/08/398.pdf>.> . Acesso em: 12/02/2014.

BATISTA, U. A. D. **O ensino médio integrado e a relação entre a proposta da Seed/pr e a realidade escolar:** avanços ou permanências? Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

BENFATTI. X. D. O currículo integrado do ensino médio integrado: da intenção à realização. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Curso de Doutorado em Educação Linha de Pesquisa: avaliação Educacional Eixo de Avaliação Curricular, Universidade Federal do Ceará, 2011.

BRASIL, Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1.996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº. 11.741 de 16 de junho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16/07/2008.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio. Etapa I – caderno II: **O jovem como sujeito do ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CATINI, C. R. **A escola como forma social**: um estudo do modo de educar capitalista. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2013.

ClAVATTA, M. **Formação integrada**: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. Disponível em: <<http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2011.pdf>> Acesso em: 23/05/2012.

_____. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930 - 60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, Faperj, 2009.

ClAVATTA, M.; RAMOS., M. A “Era das Diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49 jan./abr, 2012.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

COUTINHO, W. C. R. **Neoliberalismo, política educacional e politécnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto nº. 5154/04**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 14 Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_07_luiz_antonio_cunha.pdf>. Acesso em: 20/05/2013.

CURY, J. A Educação Básica com direito. **Cadernos de Pesquisa**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: PUC Minas: MG. v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. Tradução: Fernando Tomaz.

FERREIRA, E.B. Ensino Médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**. Brasília, DF. v. 17, n. 34, p. 507 – 525, set/dez, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: **A produtividade da escola improdutivo**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul – set. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Política de Educação Profissional no governo Lula**: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26/06/2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, S. R. L. **A Educação Profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº. 115 de 14 de janeiro de 1998. Institui o Estatuto do Magistério Público Estadual e da outras providências. **ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ES**. Diário Oficial do ES, Vitória, 14/01/1998.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Lei nº 9.971 de 28 de dezembro de 2012. Transfere Centro os Estaduais de Educação Técnica – CEET da Secretaria de Estado da Educação – Sedu para a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Trabalho – SECTTI; cria cargos temporários para a Sectti e Sedu e dá outras providências. **ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ES**. Diário Oficial do ES, Vitória, 28/12/2012.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.039 de 10 de junho de 2013. Altera a Lei nº. 9.971/2012, que transfere os Centros Estaduais de Educação Técnica – Sedu para a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Trabalho – Sectti e dá outras providências. **ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ES**. Diário Oficial do ES, Vitória, 10/06/2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Tradução: Carlos Nelson Coutinho.

HARVEY, D. . Do fordismo á acumulação flexível. In: **Condição Pós-moderna**. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:
<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=616&z=cd&o=2&i=P>>.
Acesso em: 16/04/2014.

IBGE. **Séries históricas e estatísticas**. Disponível em:
<<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=M17&t=distorcao-idadeserie-ensino-medio-serie-nova>>. Acesso em 16/04/2014.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **BOLETIM TÉCNICO DO Senac**. Rio de Janeiro. V. 28, n.2, mai/ago. 2002. P. 2-11.

LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. ; SANFELICE, J. L. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LOPES, A. Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPONTE, L. N. **Juventude e educação profissional: um estudo com os alunos do IFSP**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica PUC-SP, 2010.

MACHADO, L.R de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Trad. Florestan Fernandes.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Clássicos).

MEC/SETEC. Educação profissional técnica de nível médio Integrada ao ensino médio: **Documento base**. Brasília, 2007.

MEC/Setec Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/06/catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos-ganha-nova-versao>> Acesso em: 16/12/2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo editorial (Mundo do trabalho), 2008.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2ª. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Atlas, 2009.

MOURA, Dante H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul – set, 2010.

NASCIMENTO, M. I. M; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:
<http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/700/ARTIGO_EscolaUnit%C3%A1riaEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1> Acesso em: 03/06/2013.

NESSRALLA, M. R. D. **Currículo integrado do ensino médio com a Educação profissional e tecnológica**: da Utopia à concretização do currículo possível. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Cefet - MG. Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, R. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009.

PARECER CNE/CEB Nº 17/1997. Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília, 16/01/1998.

PARECER CNE/CEB Nº 16/1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília, 05/10/1999.

PARECER CNE/CEB Nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília, 08/12/2004.

PARECER CNE/CEB Nº 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília, 07/07/2008.

PARECER CNE/CEB Nº.11/2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília, 04/09/2012.

PINTO, J.M; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. **O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

POCHMANN, M. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal.** Brasília: Liber Livros, 2011.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 16/02/2012.

RESOLUÇÃO CEB Nº. 2 de 26 de junho de 199. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.** Brasília, 26/06/1997.

RESOLUÇÃO CEB Nº. 4 de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.** Brasília, 08/12/1999.

RESOLUÇÃO CEB Nº. 3 de 09 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.** Brasília, 09/07/2008.

RESOLUÇÃO CEB Nº. 2 de 31 janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.** Brasília, 31/01/2012.

RESOLUÇÃO Nº 06 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.** Brasília, 21/09/2012.

SAMPAIO, I. M. Trabalho e educação: paradoxos na formação do trabalhador. In: **Educação e trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde. EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: n. 1 (1), p. 131 – 152, 2003.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SOUZA JUNIOR, H. P. Acerca da centralidade ontológica do trabalho no processo de produção e reprodução social dos conhecimentos. In: 5º Colóquio Internacional Marx e Engels, 2007. Campinas: CEMARX - IFCH - Unicamp, 2007. v. 01. p. 1-8. Disponível em: http://www.unicamp.br/ce marx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunica coes/gt5/sessao4/Hormindo_Souza.pdf>. Acesso em: 10/05/2013.

WAUTIER, A. M. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre. Ano 5 jan/jun, 2003. P. 174-214.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO I

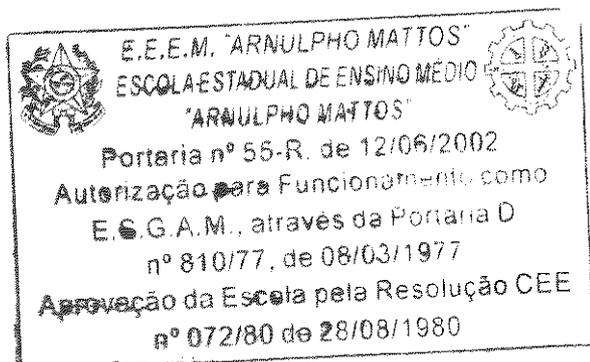
AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA ESCOLA

Eu, SOLENE MARIA SCHMITZ, Diretora da EEEM Arnulpho Mattos, autorizo a utilização do nome da escola para a pesquisa acadêmica de mestrado, intitulada: A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESPÍRITO SANTO e a experiência de sua implantação na Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos, de responsabilidade da mestranda Leonara Margotto Tartaglia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eliza Bartolozzi Ferreira.

Aluiz Maria Aluiz 701940-ES

(assinatura e RG)

Solene Maria Schmitz
Diretora
Portaria nº 1437-S 01/09/2009



ANEXO II

Roteiro de Entrevista Semi Estruturada

Entrevistados: técnicas da Secretaria de Estado da Educação – SEDU/Unidade Central

1. Como a SEDU cuidou da implantação do Ensino Médio Integrado no ES a partir do Decreto nº. 5.154/2004?
2. Como foram planejados os cursos e os recursos orçamentários para o EMI?
3. Há formação para os profissionais que atuavam nas escolas? Professores? Pedagogos? Diretores? Se houve, como essa formação ocorreu e quem ministrou?
4. Como foi planejada a expansão?
5. Os estudantes participaram dessa implantação? Em qual momento e como isso foi registrado?

ANEXO III

Roteiro de Entrevista Semi Estruturada

Entrevistados: Diretora e Pedagoga da EEEM Arnulpho Mattos

1. Desde quando atua na escola?
2. Essa escola tem um histórico de oferta de educação profissional. Essa condição te motiva a estar aqui?
3. Quando você começou a trabalhar nessa escola conhecia o ensino médio integrado e seus princípios?
4. A integração curricular, base do EMI ocorre na escola? Se não, o que precisa mudar para que isso ocorra?
5. Como são organizados os momentos de planejamento junto aos professores e como é a sua interação profissional com os coordenadores de curso?
6. Quando os alunos entram na escola são apresentados aos cursos? Eles chegam pra fazer a matrícula e conhecem a escola? Como é esse processo? E, durante o curso, como é a interação da escola com o aluno?
7. Alguma observação em relação à política de ensino médio integrado no ES?