

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

LINDALVA MARTINS MAIA MACIEL

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO MARANHÃO:
concepção, possibilidades e desafios

Marília - SP
2011

LINDALVA MARTINS MAIA MACIEL

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO MARANHÃO:
concepção, possibilidades e desafios

Tese apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação da Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de
Marília - como requisito parcial para obtenção do
grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Lourdes Marcelino Machado

Marília - SP
2011

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Maciel, Lindalva Martins Maia
M152e Ensino médio integrado no Maranhão : concepção
possibilidades e desafios / Lindalva Martins Maia Maciel. -
Marília, 2011
133 f.; 30 cm.

Tese (doutorado – Educação) - Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011

Bibliografia: f. 106-116
Orientador: Lourdes Marcelino Machado

1. Ensino médio integrado. 2. Educação profissional. 3. Escola
pública estadual. I. Autor. II. Título.

CDD 373

LINDALVA MARTINS MAIA MACIEL

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO MARANHÃO:
concepção, possibilidades e desafios

Tese apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação da Universidade
Estadual Paulista - Campus de Marília - como
requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação.

Aprovado em: 26 / 05 / 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Lourdes Marcelino Machado (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

Pof^a Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Maria José Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão

Maria Sylvia Simões Bueno
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

Ana Clara Bortoleto Nery
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

A Pedro, meu companheiro amado, pelo amor, apoio e expectativa, presença constante das horas adversas e felizes. Às filhas Sergiane, Noemia e Larissa, pelo amor e esperança, e com quem aprendo a alegria de viver. À Ísis e a Pedro, filhos das filhas, netos amados, que enchem de amor e alegria todos os dias de minha vida. À minha mãe, Lucimar, analfabeta das letras, que me ensinou os bons valores da vida. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me presenteou a vida eterna por amor. Senhor, se não fosse por Tua graça, maravilhosa, imerecida, que seria de mim?

À professora Lourdes Marcelino Machado, porque é o exemplo de superação. Porque a causa da educação é a sua luta constante. E por ter aceitado esta orientação.

À professora Lucinete Marques Lima, minha amiga querida, companheira de doutorado, com quem aprendo o valor inestimável da amizade.

À professora Maria Alice Melo, presença constante na UFMA e na vida, e incentivadora das conquistas.

À professora Maria Sylvia Simões Bueno, da UNESP, porque junto conosco iniciou esta travessia.

Às professoras Ana Clara Bortoleto Nery e Graziela Zambão, da UNESP, pelo olhar e ação acolhedora.

À Professora Margarita Victoria Rodríguez, da UFMGS, por acreditar nas minhas possibilidades, e porque me concede sua generosa amizade.

À professora Maria José Cardozo, da UFMA, pelo exemplo de compromisso e companheirismo.

Às irmãs, sobrinhos, genros e demais mais familiares, pelo apoio;

À Cíntia, da UNESP, pela gentileza e cuidado para conosco em todos os momentos que a ela recorreremos.

Aos jovens alunos das escolas públicas, para que não deixem de sonhar coletivamente.

À Universidade Federal do Maranhão e à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – Campus de Marília, pelo empenho para a concretização do primeiro Doutorado em Educação do Estado do Maranhão.

“[...] deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escolas profissional, criando-se, o contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar e média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige.”

(Antonio Gramsci, 1979).

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar o Ensino Médio Integrado na rede pública estadual do Maranhão, tendo como pressuposto que a articulação entre os percursos de formação geral e profissional na forma do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio pode representar uma possibilidade real de formação integral dos jovens alunos da rede pública estadual maranhense. Para tanto, decidi pelos objetivos específicos, como segue: compreender a política do Ensino Médio no contexto da reforma estado da década de 1990, não sem antes da análise do percurso histórico das políticas de articulação entre o Ensino Médio e o ensino técnico; compreender os fundamentos das diretrizes para o Ensino Médio Integrado; identificar o percurso da concepção e desenvolvimento da experiência da integração em escolas da rede pública estadual maranhense; e identificar junto aos sujeitos sociais da escola quais as expectativas com relação aos cursos integrados. Utiliza-se pesquisa bibliográfica e documental além da pesquisa de campo em duas escolas da rede pública estadual, em São Luís, capital do estado do Maranhão, nas quais foram implantados os cursos integrados no ano de 2006. Compuseram uma amostra da pesquisa alunos concluintes dos Cursos de Gestão e Empreendedorismo e Turismo e Hospitalidade, além dos professores, dos coordenadores e da supervisora escolar dos cursos supracitados da Escola identificada pela letra A; e alunos concluintes do Curso de Eletromecânica da Escola identificada pela letra B assim como a gestora geral, para identificar-se a percepção da experiência da integração e expectativas. Identificou-se os desafios e as possibilidades do Ensino Médio Integrado na escola da rede pública estadual maranhense. Entretanto, da análise dos dados e de sua problematização, inferiu-se que a experiência da integração não se materializou continuamente nas escolas da rede pública estadual em decorrência das condições de infra-estrutura, de formação docente e de descontinuidade da ação pública estadual maranhense.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Profissional. Integração.

ABSTRACT

This work aimed to investigate the School integrated into the public network by the Maranhão State, with the assumption that the articulation between the pathways of General and professional education in the form of high school Vocational education Integrated Technique of medium level can represent a real possibility of integral formation of young students from the public network state of Maranhão State. For both, decided by the specific objectives, as follows: to understand a policy does not Medium education Integrated the context of the reform in late 1990, not without prior examination of the decree-law policies historic route and its relationship with the technical education; understand the basics of the guidelines for the Integrated high school; identify the course of design and development experience of integration in schools statewide public network maranhense; and identify with social subjects of the school which the expectations with respect to integrated courses using bibliographic and documentary research and field research in two schools statewide public network, in São Luís, the capital of Maranhão State, in which they were deployed Integrated school year of 2006. Search sample composed a graduating students of management courses and Entrepreneurship and tourism and hospitality of one of these schools and Electromechanical, teachers, coordinators of the courses, school supervisory and General Manager, to identify the perception of the experience of integration and as expectations. Identified the challenges and possibilities of high school integrated into the public school State maranhense. However, analysis of data and its problematization, inferred that the experience of integrating continuously failed to materialize in schools statewide public network because of the conditions of infrastructure, teaching and training of discontinuity of public action state maranhense.

Keywords: Middle school. Professional Education. Integration.

LISTA DE SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
AP	Assistência Preparatória
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMIP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
GDH	Gerência de Desenvolvimento Humano
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MTB	Ministério do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEM	Plano de Reforma e Expansão do Ensino Médio
PEP	Plano Estadual de Reforma da Educação Profissional
PI	Plano de Investimento
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PNE	Plano Nacional de Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRODEB	Programa de Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria do Estado de Educação
SEFOR	Secretaria de Formação Profissional
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
URE	Unidade Regional

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
	O percurso e os procedimentos da investigação	20
	CAPÍTULO 1 - O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: análise histórica de suas funções sociais e a relação com a educação profissional	25
1.1	A relação entre o ensino secundário e o ensino técnico: profissional e o percurso controvertido da articulação	27
1.2	O caráter de educação básica e a articulação restrita entre o ensino médio e o ensino técnico	36
1.3	Competências: categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio	45
	CAPÍTULO 2 - DOS PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS DA INTEGRAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO GERAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	55
2.1	Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio	67
	CAPÍTULO 3 - O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL MARANHENSE: a retórica oficial e a necessidade de se conhecer a realidade.....	75
3.1	Alguns antecedentes	75
3.2	Ensino Médio Integrado na rede pública estadual maranhense: identificando as escolas pesquisadas.....	86
3.2.1	Escola A – dois Cursos: cursos de educação profissional técnica de nível médio habilitação em gestão e empreendedorismo e em turismo e hospitalidade, na forma integrada ao ensino médio.....	88
3.2.2	Escola B – um Curso: curso de educação profissional técnica de nível médio habilitação em eletromecânica, na forma integrada ao ensino médio.....	90
3.3	Ensino Médio Integrado na rede pública estadual maranhense: identificando os sujeitos investigados.....	91
3.4	O Ensino Médio Integrado na rede pública estadual maranhense: identificando a percepção dos sujeitos acerca da experiência da integração.....	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar o Ensino Médio Integrado na rede pública estadual do Maranhão. O termo Ensino Médio Integrado se refere a uma das formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, que visa a assegurar a integração de componentes curriculares de formação geral com os de formação profissional no mesmo currículo, considerando uma matrícula única para o aluno.

A justificativa para a integração entre educação básica e educação profissional, entre o Ensino Médio e Educação Profissional técnica de nível médio, fundamenta-se na “compreensão de que a formação geral e profissional, desde que compreendidas como articulação” entre as dimensões fundamentais da vida, – trabalho, ciência e cultura, - “não se opõem, mas, contrariamente, se integram e, nesse sentido, asseguram melhor qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho” (KUENZER, 2010, p. 865).

Abrem-se as perspectivas de superação da dualidade histórica entre educação básica e profissional em nosso país. Contudo, compreende-se que essa dualidade tem suas raízes na forma de organização da sociedade, polarizada em camadas sociais antagônicas com suas “expectativas de futuro, interesses e projetos particulares e corporativos”, necessidades existenciais, sonhos etc. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1228).

O Ensino Médio Integrado no Brasil vem sendo implantado desde 2004 tanto em escolas da rede federal de educação profissional quanto em escolas da rede estadual, dentre as quais a rede maranhense, mas esse processo inicia-se no ano de 2003 mediante as discussões acerca da revogação do Decreto n. 2.208/1997 que proibiu ao Ensino Médio propiciar a formação técnica, culminando no restabelecimento da integração entre aquele e a Educação Profissional Técnica de nível médio¹.

¹ Em 2003 foram realizados nos meses de maio e junho, respectivamente, os Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” e, as contribuições, a partir desses momentos, culminaram no Decreto n. 5.153/2004. Contudo, segundo Frigotto (2005), esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. A sua amplitude é demonstrada pelo documento *Síntese do Processo de Discussão como Sociedade sobre a Política de Articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, visando à elaboração de minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto n. 2.208/97* (BRASIL, 2004), que relaciona as reuniões e audiências públicas realizadas entre os meses de maio de 2003 a janeiro de 2004, no total de 26. Importante destacar-se, com base no autor, que foram elaboradas sete versões de minuta do Decreto n. 5.154/2004, tendo sido a primeira versão elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004.

Não obstante o debate sobre as possibilidades de integração entre formação geral e formação profissional é tributário das lutas sociais dos anos 1980 pela redemocratização do país, especificamente por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública durante o processo da Constituinte brasileira.

Por outro lado, é necessário se compreender qual o contexto socioeconômico e político que se originou a reforma que determinou a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, instaurada pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, e sua revogação pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que restabeleceu a possibilidade dessa articulação nos termos dispostos no parágrafo segundo do artigo 36², do artigo 40³, e parágrafo único⁴ do artigo 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu as diretrizes e bases da educação nacional.

Ao longo dos anos 1990, o Brasil vivenciou um novo período histórico, denominado por Giovanni Alves (1996) de *nova ofensiva do capital* cujas consequências são visíveis em todas as esferas da vida humana, mas essa *nova* situação é decorrente desde 1973 de um amplo processo sócio-histórico, em escala planetária, que atingiu não somente os principais países capitalistas como também aqueles países considerados como periféricos.

A globalização das relações econômicas é um dos exemplos das transformações pelas quais vem atravessando o sistema capitalista de produção. Ela responde a uma reestruturação da economia em todo o mundo, pois é uma “enorme interconexão dos mercados cambiais, financeiros, de títulos e valores que se tornou possível por sua desregulamentação e provocou fluxos maciços e continuados de capitais entre os principais centros financeiros do mundo (OLIVEIRA, 1996, p. 164). Ademais, associada ao desenvolvimento tecnológico, de base microeletrônica e informatização, provocou uma radical reestruturação de todo o processo produtivo.

² O parágrafo segundo do artigo 36 integra a Seção IV, que trata do ensino médio que, por sua vez, faz parte do Capítulo II - Da Educação Básica. O teor completo do dispositivo é: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996b).

³ “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no âmbito de trabalho” (BRASIL, 1996b).

⁴ “Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional” (BRASIL, 1996b).

Como se vê, refere-se a uma *nova* crise que decorre da própria lógica do capital, acometido por crises cíclicas, que se mostrou incapaz de responder ao incremento da capacidade produtiva ociosa, excesso de mercadorias e estoque, um excedente de capital – dinheiro e um nível elevado de desemprego, de caráter estrutural (GIOVANNI ALVES, 1996; ANTUNES, 2002).

A *nova ofensiva do capital* apresenta como característica principal a articulação complexa entre reestruturação produtiva e política neoliberal⁵ que no âmbito do Estado brasileiro propagou-se em todos os setores da vida pública e privada. Tratou-se de reformas orientadas para o mercado, em um momento cujos problemas do país eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida desde o início dos anos 1980.

Nessa perspectiva, várias medidas foram tomadas com vistas à abertura das economias nacionais ao mercado, com o propósito de ampliação do capital, cabendo aos países atingidos pela *ofensiva* supracitada desregular o mercado, cortar os gastos públicos, principalmente aqueles voltados ao social, flexibilizar os direitos dos trabalhadores, privatizar as empresas públicas e controlar do déficit fiscal.

Essa recomposição econômica passou a exigir novas demandas para a educação do trabalhador, portanto, é possível reconhecer que em decorrência da globalização da economia, associada à revolução tecnológica, impôs-se um novo padrão de conhecimento cujas características são a operacionalidade, a interatividade, a pragmacidade. Mais ainda, um padrão de conhecimento “menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (MIRANDA, 1997, p. 41).

Dessa forma, estaria aberto o caminho para o novo “projeto de modernidade”⁶, mas sem a geração de mais pobreza e exclusão. Esse discurso economicista e compensatório é próprio dos organismos internacionais que se

⁵ À crise da etapa fordista do modo de produção capitalista impôs-se a reestruturação produtiva, que ao contrário daquela, busca uma nova forma de regulação tendo como base, segundo Celso Frederico (1996, p. 11), a flexibilização da produção, a intensificação do trabalho, o modelo cooperativo de organização sindical, a desverticalização da produção etc. O “ajuste neoliberal”, segundo Giovanni Alves (1996, p. 131) é caracterizado, principalmente, por uma política industrial centrada na abertura comercial, e pelo novo impulso no processo de privatização, desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas, austeridade no gasto público, reestruturação das políticas sociais etc.

⁶ “O principal documento orientador dessa projeção no Brasil foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE, 1995), amplamente afinado com reformulações de Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE)” (BEHRING, 2007, p. 148).

colocam a tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo (MIRANDA, 1997).

Diante disso, algumas perspectivas de políticas sociais⁷ foram delineadas para os países da América Latina, dentre os quais o Brasil, por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O governo brasileiro, segundo os estudos de Kuenzer (2000), seguiu essas recomendações, especificamente as Banco Mundial, que embasado em pesquisas encomendadas pelo próprio, concluiu ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos de trabalho e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico.

Essa pesquisa aponta ainda a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres, que são a maioria e nascem incompetentes para o exercício de atividades intelectuais.

Em decorrência, a política educacional brasileira passou a se pautar pelas recomendações supracitadas, substituindo a universalização pela equidade e priorizando a educação básica, principalmente o Ensino Fundamental para a faixa etária correspondente, além de programas de correção para regularização do fluxo idade/série (CARDOZO, 2007; KUENZER, 2000). Assim, levando-se em conta o processo de reestruturação produtiva e a integração da economia brasileira à globalização econômica e às exigências de formação de um “trabalhador de novo tipo”⁸ foi discutido a redefinição da educação profissional pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), do MTB e a redefinição do Ensino Médio pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC⁹.

No documento do MEC “Planejamento Político- Estratégico para

⁷ *Transformación productiva con equidad* (1990) da CEPAL, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992) da CEPAL/UNESCO, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el Decênio de 1990* (WCEFA são algumas das proposições. Ver em Miranda, 1997; Zibas, 1997; Tiramonti, 1997.

⁸ Conforme Kuenzer (1997).

⁹ Sobre as origens e os rumos da discussão, ver em KUENZER (1997, p. 53-66).

1995/1998 já está explicitada a decisão de separar a formação acadêmica de formação profissional, tanto conceitual quanto operacionalmente. Contudo, a problemática relativa à separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional já constava no Projeto de Lei n. 1.603/1996, por iniciativa do governo federal, que com a aprovação da nova LDB foi retirado da pauta da Câmara dos Deputados, sendo substituído pelo Decreto n. 2.208/1997, com vistas da regulação da matéria, inserta na referida lei.

Esse é o contexto no qual insurge a reforma instituída pelo Decreto n. 2.208/1997, em plena vigência do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso na Presidência do Brasil (1995-1999), que estabeleceu à concomitância ou sequencialidade as únicas alternativas de articulação entre a Educação Profissional de nível técnico e o Ensino Médio¹⁰.

O desenvolvimento da Educação Profissional articulada com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho, foi admitido, porém com a sua própria organização curricular e independente do Ensino Médio (artigo 2º) (BRASIL, 1997).

Foram estabelecidas várias “alternativas” para os jovens e adultos com vistas à sua “preparação¹¹” para o exercício de atividades produtivas, específicas, requeridas pelo mercado de trabalho. Essas alternativas – modalidades de educação – são mediante os 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 [...];
- III: - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Artigo 3º, BRASIL, 1997).

Diante desse decreto foi possível criar um sistema paralelo de formação profissional, com organização curricular própria e independente do ensino regular. Com o Decreto n. 5.154¹², de 23 de julho de 2004, de iniciativa do Governo Lula

¹⁰“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” (BRASIL, 1997, artigo 5º).

¹¹A “preparação” a que me refiro corresponde às categorias capacitação, formação, especialização, aperfeiçoamento, atualização, qualificação, reprofissionalização e atualização na forma como está estabelecido no artigo 1º do Decreto n. 2.208/1997.

¹²A Resolução n. 01, de 3 de fevereiro de 2005 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/ 2004.

(2003-2010), que modificou a regulamentação da educação profissional, e cujo conteúdo foi incorporado à LDB pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008¹³, foi restabelecida a possibilidade da integração curricular, mas fica mantida a concomitância e a subsequência¹⁴ como formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, previstas no Decreto de 1997.

Porém, mais uma alternativa de articulação é admitida: a forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

A Educação Profissional, prevista no artigo 39 da Lei n. 9.394/1996, será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada, de educação profissional técnica de nível médio, e de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (artigo 1º) (BRASIL, 2004b), distinguindo-se em relação ao Decreto 2.208/1997, que definiu o seu desenvolvimento em níveis.

O que diferencia a nova regulamentação do decreto de 1997 é a articulação, “entendida de forma ampla e abrangendo os distintos aspectos envolvidos na questão da educação profissional, consagrando-se no, no artigo 4º” (SAVIANI, 2007a, p. 135). Não obstante nenhuma de suas formas é priorizada, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica.

Essa flexibilidade permite várias possibilidades para oferta de cursos articulados com o Ensino Médio: uma delas representada pela integração com a Educação Profissional Técnica de nível médio em um curso único (matrícula única). Neste caso, “os diversos componentes curriculares são abordados de forma que se explicitem os nexos existentes entre eles, conduzindo os estudantes à habilitação profissional [...] ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2010a, p. 39).

¹³A Lei n. 11.741/2008 altera dispositivos da Lei n. 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. Sobre as formas de articulação, ler o artigo 36- B da Lei n. 11. 741/2008.

¹⁴Esta alternativa estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como “seqüencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os “cursos seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior (BRASIL, 2004b).

Outra possibilidade para oferta de cursos técnicos articulados com o Ensino Médio é a forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino; e em instituições distintas, ambas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. Existe mais uma, porém não conducente a uma habilitação ou qualificação profissional¹⁵.

Assim, considerando a perspectiva da formação integrada, esta poderá ocorrer tanto em articulação com o Ensino Médio regular, quanto com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁶.

Como já foi dito anteriormente, a implantação do que se tem designado como Ensino Médio Integrado ocorreu inicialmente nos Estados do Espírito Santo e Paraná, em 2004, por iniciativas de seus gestores públicos da educação que assumiram a diretriz de garantir a retomada da Educação Profissional, mesmo cientes dos desafios que teriam de enfrentar, e que reconheciam o quanto foram equivocadas as políticas das gestões anteriores, as quais resultaram no desmonte de sua Rede Pública dos cursos profissionalizantes de nível técnico (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 153-159).

No Estado do Espírito Santo iniciou em 17, das 190 escolas de Ensino Médio existentes, uma espécie “de projeto – piloto”, visando um acompanhamento mais sistemático por parte da Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Já no Estado do Paraná ocorreu em 71 escolas, sendo 15 em estabelecimentos que ofertam cursos do setor primário – área agropecuária/florestal; em 05 (cinco) que ofertam cursos do setor secundário – área eletromecânica / química; em 06 (seis) que ofertam cursos do setor terciário – área de comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente – e nos 45 estabelecimentos que ofertam cursos na modalidade normal em nível médio para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (FERREIRA; GARCIA, 2005; CARDOZO, 2007).

¹⁵Ver o documento *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (BRASIL, 2008b).

¹⁶Ver parágrafo 2º, II, do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

No Ceará e no Maranhão, tendo em vista à adequação ao Decreto n. 5.154/2004, teve início em 2006¹⁷. No primeiro foram implantados cursos técnicos integrados de Informática, Edificações, Telecomunicações, Mecânica Industrial e Eletrônica para egressos do Ensino Fundamental, ou equivalente. No segundo, por iniciativa da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), foi implantado em 06 (seis) escolas, quatro localizadas na zona urbana de São Luís, capital do estado, mediante a oferta dos cursos técnicos em Enfermagem, Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hospitalidade, e Eletromecânica. Na zona rural foi implantado o curso técnico em Agropecuária em duas escolas, sendo uma na Casa Familiar Rural no município de Açailândia¹⁸, e uma no Centro de Formação Familiar por Alternância em Lago do Junco¹⁹, atendendo 419 na zona urbana e 112 alunos na zona rural.

Em 2007, foi ampliada a oferta de turmas nos cursos implantados em 2006, sendo duas turmas por escola, em São Luís, capital do estado, e uma turma em cada escola do interior, além da implantação do curso técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola em Sucupira do Norte²⁰, atendendo 956 alunos (SEDUC, 2007).

Já em 2010, a previsão de matrícula foi para o curso de Formação de Professores da Modalidade Normal em nível médio em 22 municípios do estado, conforme dados divulgados pela própria SEDUC. Em outros estados, especificamente no Rio de Janeiro, começa-se neste ano, 2011, o curso de Técnico em Administração em uma escola da zona oeste da capital por meio de uma parceria da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) com a *Thyssenkrupp CSA*, empresa de iniciativa privada da área de siderurgia.²¹

Não obstante o processo inicial em favor da ampliação de cursos integrados, a sua oferta foi limitada nas escolas da rede pública estadual

¹⁷Segundo Santos (s/d, p. 14), a partir de 2006 mais de 15 estados, além do Paraná e Santa Catarina, passaram a ofertar cursos de ensino médio integrado. Estas informações, segundo a autora, foram divulgadas no portal IG em 21 de setembro de 2005.

¹⁸O município fica distante 600 km de São Luís, a capital do Estado. Está localizado na mesorregião Oeste Maranhense, e é um importante polo agro-industrial, predominando a exportação de ferro gusa (WIKIPÉDIA, 2010).

¹⁹Distante 316 km de São Luís, fica na mesorregião Centro Maranhense. Lá são desenvolvidas atividades nos setores do extrativismo e da agropecuária, é considerado um centro de comércio e exportação de grande importância (WIKIPÉDIA, 2010).

²⁰Localizado na mesorregião Leste maranhense. Fica a 503 km de distância de São Luís. (WIKIPÉDIA, 2010).

²¹Ler sobre em Leal (2011, p. 9).

maranhense. Dessa forma, algumas inquietações orientaram meu percurso investigativo, tais como: Qual foi o lugar do Ensino Médio Integrado no contexto da política pública educacional? Como ocorreu a integração nas escolas da rede pública estadual maranhense? De qual forma se deu o apoio financeiro, político e pedagógico ao ensino médio integrado pelas instâncias federal e estadual? Por que e como ocorreu a adesão dos alunos, professores e equipe técnica aos cursos integrados nas escolas investigadas? Quais são as possibilidades para o Ensino Médio Integrado na rede pública estadual maranhense?

O pressuposto que defendo é que a articulação entre os percursos de formação geral e profissional na forma do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio pode representar a possibilidade real de formação integral dos jovens alunos da rede pública estadual maranhense, entretanto, da análise dos dados e de sua problematização, infere-se que a experiência da integração não se materializou continuamente na rede pública estadual em decorrência das condições de infra-estrutura, de formação docente e de descontinuidade da ação pública estadual maranhense.

Para dar sustentação ao pressuposto acima delimitado desdobrei este estudo em objetivos específicos, como segue: compreender a política do Ensino Médio Integrado no contexto da reforma do estado da década de 1990, não sem antes da análise do percurso histórico das políticas daquele e a sua relação com o ensino técnico; compreender os fundamentos das diretrizes para o Ensino Médio Integrado; identificar o percurso da concepção e do desenvolvimento da experiência da integração em escolas rede pública estadual maranhense; e identificar junto aos sujeitos sociais da escola quais as expectativas com relação aos cursos integrados.

Assim, este estudo sobre o Ensino Médio Integrado está relacionado com a minha própria trajetória pessoal - a origem da motivação para o estudo - imbricada às experiências profissionais acumuladas em escolas públicas em que atuei como Orientadora Educacional e, nas quais deparei com muitos pontos que considero contraditórios, tanto os relacionados às políticas não coerentes com a realidade da escola da rede pública estadual maranhense quanto àqueles que a prática pedagógica assinalava como os de aprendizagem, dentre tantos outros.

Ademais, acrescenta-se às reflexões as questões construídas quando dos debates e reflexões sobre a política educacional brasileira e os seus desdobramentos, especificamente no Ensino Médio, durante as aulas com os

alunos de graduação na universidade pública em que atuo como docente. Destaca-se a importância da escola em que se percebe o homem como um ser concreto, social, produto de múltiplas relações e sujeito das transformações, em oposição aos interesses mercadológicos.

Essas questões vêm sendo explicitadas a partir da realização do estudo da Reforma do Ensino Médio e os impactos na escola noturna quando da realização do Mestrado em Educação na Universidade Federal do Maranhão e sobre o Ensino Médio Integrado na rede pública estadual maranhense, no Doutorado em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus de Marília.

O percurso e os procedimentos da investigação

Na abordagem teórica desta pesquisa, a imediatez fenomênica da realidade na qual se engendra o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de nível técnico requer sua desconstrução, pois a partir do que se oculta, daquilo que ainda não se mostra que é possível se apreender as suas determinações, das mais gerais “à singularidade dos fatos empíricos e, destes, voltar ao geral, apreendendo – os nas suas mediações específicas, na sua particularidade histórica: duração, espaço e movimento da realidade sob a ação cotidiana dos homens” (CIAVATTA, 2001, p. 121).

Com base no exposto, entende-se que para conhecê-lo torna-se imprescindível considerar sua complexidade que compõe uma unidade, uma totalidade, uma síntese de múltiplos processos. Nesta perspectiva, o objeto singular deve ser concebido na totalidade de relações que o determinam e, este, foi o duplo esforço ao qual me propus visando de “um lado, a compreensão e distinção entre o que é aparente e o que é essencial; e de outro, o entendimento de que existe uma ligação contraditória entre ambos” (CARDOZO, 2007, p. 27).

Desta forma, o estudo sobre o Ensino Médio Integrado partiu da compreensão do contexto da crise instalada pelo modo de produção capitalista e as demandas de formação do trabalhador. Atentar para as novas determinações e as suas implicações impôs-se, dada a necessidade se situar que os valores do mercado, ao contrário do que apregoam, geram exclusão e pobreza.

Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica, tendo como base os autores que vêm discutindo questões relativas ao Ensino Médio e a sua relação com a Educação Profissional a partir da reforma do estado nos anos 1990. No Maranhão, identifica-se o trabalho de Cardozo (2007) acerca da reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade; Destaca-se, ainda, Cury (2002) sobre as políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico; Cordão (2005) sobre a educação profissional no Brasil; Frigotto (1995; 1996; 2005; 2007; 2009) sobre a gênese do Decreto n. 5.154/2004, as concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio, a relação entre o ensino médio e a educação profissional e a crise do capital; Kuenzer (1997; 2000; 2007; 2010) sobre a dualidade estrutural entre o ensino médio e o ensino técnico e o ensino médio e o novo plano nacional de educação 2011- 2020; Manacorda (1995; 2007) sobre Marx e a pedagogia moderna; Ramos (2004; 2005; 2010) que reflete sobre o percurso, a forma e o conteúdo da reintegração no Decreto n. 5.154/2004 e no Decreto n. 2.208/1997, assim como Machado (2010); Saviani (2003; 2007) sobre o trabalho como princípio educativo e da nova LDB ao Fundef; Gramsci (1979) em que trata sobre a escola única ou unitária; Alves e Oliveira (1996) sobre a crise capitalista e a reestruturação produtiva, além de outros cujas análises foram relevantes para este estudo sobre o Ensino Médio Integrado.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se da análise documental baseada em Leis, Resoluções, Decretos, Diretrizes, Pareceres, cuja intencionalidade, conforme Bardin (1997, p. 9) é “representar o conteúdo de um documento de uma forma diferente da original a fim de, num estágio ulterior, facilitar sua consulta e diferenciação”.

Dos documentos, confrontados com as análises dos autores já anteriormente citados, foi possível elaborar um quadro de referências sobre a intencionalidade e a materialização das políticas educacionais voltadas para o objeto deste estudo. Os documentos a que me refiro são: a Lei n. 9.394/ 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Decreto n. 2.208/1997, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394/ 1996; a Resolução CNE/CEB n. 03/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; o Decreto n. 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394/1996; o Parecer CNE/CEB n. 39/2004, que regulamenta a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional

Técnica de nível médio e no Ensino Médio; a Resolução CNE/CEB n. 01/ 2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004; a Lei n. 11.741/2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, 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; a Lei n. 12.061/2009, que altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei n. 9.394/1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público; a Emenda Constitucional n. 59/2009; o Parecer CNE/CEB n. 7/2010, que regulamenta a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Projeto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (2006); e outros.

A pesquisa de campo abrangeu duas escolas da rede pública estadual: a Escola A com dois cursos na área de Serviço – Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitações em Turismo em Hospitalidade e Gestão e Empreendedorismo, na forma integrada ao Ensino Médio; e a Escola B com o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Eletromecânica, na forma integrada ao Ensino Médio, da área de Indústria.

Para a definição da Escola A e da Escola B, levou-se em consideração a localização de ambas no mesmo no bairro, denominado “Ivar Saldanha”, em São Luís, capital do Estado; considerou-se, ainda, terem iniciado os cursos integrados no ano de 2006, além do histórico de cada uma em relação à oferta de cursos profissionalizantes. Ademais, intrigou-se sobre o porquê da Escola A encaminhar-se contrária à experiência da integração enquanto que a Escola B para sua consolidação.

No que se refere aos sujeitos de investigação, a amostra considerada foram os alunos concluintes do (os) curso (os) integrados de cada escola. Foram “ouvidos”, mediante questionários, com perguntas abertas e de múltiplas escolhas, 11 alunos do curso Técnico em Gestão e Empreendedorismo e 19 alunos do curso Técnico em Turismo e Hospitalidade, o (a) coordenador (a) de cada um dos cursos supracitados e um(a) supervisor(a) escolar da Escola A. Esclareço que na Escola A

houve mudança de gestor no período da investigação, o que dificultou o acesso às informações pretendidas.

Da Escola B foram pesquisados 43 alunos, sendo 31 de uma turma e 12 de outra, ambas do curso Técnico em Eletromecânica. Entretanto, a pesquisa ficou restrita à gestora geral²².

Realizou-se a observação direta dos espaços e ações dos sujeitos da pesquisa nos primeiros meses do segundo semestre do ano de 2010, não sem antes dos contatos com uma técnica da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, responsável pela Coordenação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio, para obtenção dos dados que o curso da investigação requereu.

Com base no exposto, estruturou-se este trabalho da seguinte forma: Na Introdução constam os passos para delimitação e análise do objeto proposto como também os procedimentos que o curso de uma investigação requer.

O Capítulo 1 tem como objetivo analisar a partir de uma perspectiva histórica a política e a organização da educação brasileira para o Ensino Médio brasileiro e a relação com a Educação Profissional. Para tanto, se parte da análise das Reformas Capanema dos anos 1940, o percurso controvertido da articulação até ao momento de instituição do caráter de educação básica do ensino médio e a articulação restrita com o ensino técnico. Por fim, à discussão as competências -, a categoria central nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio e a relação com o ensino técnico.

No Capítulo 2 examinam-se os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio durante a década de 2000.

No Capítulo 3 analisa-se a experiência da integração no Estado do Maranhão, não antes da explicitação do contexto mais amplo no qual ela se desenvolveu. Traz-se para o centro do capítulo a concepção e condução do ensino médio integrado, a identificação de seus motivos, a explicitação de seus objetivos, a sua organização, os sujeitos que a ele concorreram, além da análise dos dados de cada escola, com vistas à identificação das expectativas, desafios e possibilidades.

²²A gestora geral é quem faz o acompanhamento das atividades do curso integrado, cabendo aos técnicos da escola apenas o trabalho com o ensino médio de caráter geral. Esta informação foi prestada informalmente pela própria gestora geral.

Por fim, nas considerações finais destaca-se que a articulação entre os percursos de formação geral e profissional na forma do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio pode representar a possibilidade real de formação integral. Faz-se algumas indicações, em caráter provisório, para que a articulação possa promover a verdadeira integração entre a educação básica e a educação profissional.

CAPITULO 1

O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: análise histórica de suas funções sociais e a relação com a educação profissional

Este capítulo tem como objetivo analisar, a partir de uma perspectiva histórica, a política e a organização da educação brasileira para o Ensino Médio brasileiro e a relação com a Educação Profissional.

O ponto inicial desta análise são as Reformas Capanema dos anos 1940 e o percurso controverso da articulação entre o ensino secundário e o ensino técnico. Em seguida, centra-se na institucionalização do caráter de educação básica do Ensino Médio e a articulação restrita com o ensino técnico. Traz-se à discussão a competência como categoria central das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, apontando para a sua compreensão tendo em vista as demandas do capitalismo contemporâneo.

Nos últimos anos, verifica-se que o Brasil vem se tornando gradativamente influente no cenário político e econômico internacional, dada a sua posição como uma das principais economias emergentes do mundo. Em contrapartida apresenta um quadro desigual quanto ao alcance das políticas sociais, e as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente “pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado” (DOURADO, 2010, p. 681).

Mas alguns avanços na democratização das políticas educacionais têm sido propostos, mais recentemente, às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental e envolver toda a educação básica por meio da institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006; a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e à aprovação da emenda 59/2009²³, que ampliou a

²³A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009 acrescenta § 3º ao artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da

obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, IFETs, campi e cursos, e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras (DOURADO, 2010).

Ressalta-se que no Brasil foi praticamente resolvido o problema da universalização do Ensino Fundamental, pois conforme dados da avaliação do PNE, o acesso da população de 7 a 14 anos está quase garantido, considerando que a taxa de atendimento a essa faixa etária foi de 97,6%, em 2006, segundo o IBGE, afirma Aguiar (2010). Entretanto, ainda:

[...] ostenta distorção idade/série no ensino fundamental, que significa a continuidade do atraso no percurso escolar; déficit de aprendizagem nesta faixa etária; e negação do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Motivam esta situação os altos índices de reprovação que continuam a existir (AGUIAR, 2010, p. 718).

Em se tratando do Ensino Médio, há que se ressaltar que é uma etapa que tem motivado inúmeros debates, tanto por causa dos seus problemas de acesso quanto pela sua qualidade²⁴, ou ainda, de sua identidade, pois embora a LDB n. 9.394/1996 o “defina como etapa conclusiva da educação básica, que deverá receber recursos para o atendimento à demanda de matrícula e à qualidade de ensino”, afirma a autora supracitada, os indicadores de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mais recentes, relativos ao Ensino Médio não são animadores, revelando assim os limites e alcance de políticas e ações empreendidas²⁵.

A questão que envolve a identidade do Ensino Médio (propedêutico, acadêmico, profissionalizante, integrado) ainda constitui um problema a ser equacionado, mas é importante salientar que o MEC tomou a iniciativa de coordenar as discussões da proposta de um Ensino Médio Integrado como uma alternativa de

educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

²⁴Os dados disponíveis para o ensino médio apresentam um quadro preocupante, uma vez que apontam crescente retração quando comparados à evolução de matrícula ocorrida entre 1991 e 2001 e ao movimento ocorrido no ensino fundamental entre 2000 e 2008. Os dados referentes ao fluxo, que indicam o grau de eficácia dessa etapa de ensino, mostram o crescimento de taxa de repetência de 18,65% em 2000 para 22,6% em 2005; de evasão, de 8,0% em 2000, para 10% em 2005; do tempo médio de conclusão de 3,7% para 3,8% no mesmo período (Sobre os dados disponíveis para o ensino médio sobre matrícula, distorção idade-série, vínculo administrativo, infraestrutura e custo do aluno, ver KUENZER, 2010, p. 860).

²⁵Os dados do ENEM para o ano de 2009 mostram que os mil piores resultados foram obtidos por escolas públicas, sendo 97,8% estaduais (KUENZER, 2010, p. 861).

ruptura com a histórica dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante,²⁶, o que resultou na revisão dos dispositivos estabelecidos no Decreto n. 2.208/1997, mediante a emissão do Decreto n. 5.154/2004, que visa promover a formação técnica integrada ao Ensino Médio.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio é uma nova modalidade de organização do Ensino Médio que tem como proposta a superação da dicotomia com a educação profissional, mediante “a integração de seus objetivos e métodos”, contemplando, num único currículo, os componentes curriculares da educação geral e os da formação profissional. A intenção é que todos os componentes curriculares sejam oferecidos simultaneamente durante todo o curso até a sua conclusão.

Assim, a história do Ensino Médio está ligada à tensão entre educação geral e educação profissional. Trata-se de uma questão que neste capítulo se coloca relevante, a partir dos dispositivos legais que lhes deram forma, as razões, os motivos, e interesses de iniciativas, propostas ou reformas com vistas à superação ou não dessa dicotomia.

1.1 A relação entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional: o percurso controvertido da articulação

A tensão permanente entre formação geral ou formação profissional vem alimentando o debate educacional no Brasil, e desde a década de 40 vêm se desenvolvendo propostas de estrutura e organização do ensino médio e sua relação com o ensino técnico-profissional.

²⁶ Segundo ZIBAS (2005, p. 1080), “após a instalação do Governo Lula, houve a preocupação de se estabelecer um debate amplo sobre o ensino médio e técnico, concretizado por meio de seminários e oficinas, entendidos conforme Frigotto e Ciavatta (2004b, p. 19) como “um processo vivo de reflexão e de sociabilidade [...], abrindo o diálogo com a comunidade educacional em busca das melhores alternativas para os diferentes problemas existentes”. A coletânea *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*, publicada pelo MEC/SEMTEC (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004a), que divulgou parte dos debates, traz à luz diferenças teóricas e político-ideológicas inconciliáveis entre os potenciais colaboradores do novo governo”, afirma a autora.

A partir de 1942, na vigência do Estado Novo (1937 -1945)²⁷, foram promulgadas as Leis Orgânicas²⁸ dos Ensinos Industrial, Secundário, Comercial, Normal e Agrícola. Especificamente para o Ensino Secundário, o ponto central da Reforma Capanema, foi promulgado o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, de orientação predominante de cultura geral e humanística²⁹. Quanto ao Ensino Técnico-Profissional oficial³⁰, ramo especial do Ensino Médio, foi criado visando à garantia da “formação humana” do trabalhador, além de sua formação técnica ou profissional; o suprimento das diferentes áreas da economia nacional de mão-de-obra, “suficiente e adequada”, e de profissionais aptos a desempenharem as suas atividades; e a “mobilização contínua” de “eficientes construtores” da economia e da cultura nacionais (NÓBREGA apud XAVIER, 1990 p. 112).

²⁷O Estado Novo (1937-1945), um novo regime instaurado por Getúlio Vargas, foi fundado em nome da nação para atender às suas aspirações e necessidades, devendo estar em contato direto com o povo. Nesse sentido, foram dissolvidos os partidos tradicionais herdados da República Velha – expressões dos interesses locais e incapazes, portanto, de formar a “nação”. Estas foram as razões do decreto de 2 de dezembro de 1937 que dissolveu os partidos. Assim, o pano de fundo da ideologia do Estado Novo foi o mito da nação e do povo, duas entidades abstratas que por si sós não significam absolutamente nada. Na realidade, esse foi o momento em que, através da ditadura, se procurou suprimir os localismos e viabilizar um projeto realmente nacional. Identificando nação e povo, e ambos com o ditador, sem a distância interposta dos partidos, o Estado Novo tinha a ilusão de que finalmente o povo governaria a si próprio e a nação se reencontraria. O ditador era então a encarnação viva do povo e da nação. Nesse período foi outorgada a Constituição de 1937, sob inspiração do Estado corporativo do regime fascista italiano, tendo como uma das principais características o predomínio do poder Executivo, considerado o “órgão supremo do Estado” (KOSHIBA, 1996, p. 286).

²⁸As Leis Orgânicas do Ensino compunham-se de seis decretos-leis executados de 1942 a 1946, sob a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, abrangendo os níveis médio e primário do ensino nacional.

²⁹As finalidades do ensino secundário estabelecidas pela lei são: 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

³⁰São três os decretos-leis que deram organização ao ensino técnico-profissional: o 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), o 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial), e o 9.613, de 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola). O ensino técnico-profissional foi organizado em dois ciclos – um fundamental, geralmente de 4 anos, e outro técnico, de 3 a 4 anos. No que concerne ao ensino industrial, além do industrial básico de 4 anos, existia, no mesmo ciclo, o curso de mestría, de 2 anos. Já o 2º ciclo possuía, além dos cursos técnicos de 3 a 4 anos, o curso de formação de professores (pedagógico) de 1 ano. Ao lado desses cursos de formação, estavam previstos na lei cursos artesanais (destinados a dar treinamento rápido), de duração variável, e os de aprendizagem (destinados à qualificação de aprendizes industriais). O ensino comercial ficou organizado com um só curso básico de quatro anos de 1º ciclo e vários cursos técnicos (comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado) de três anos de 2º ciclo. Já o ensino agrícola, ficou organizado em dois ciclos: o básico agrícola de quatro anos e o de mestría, de dois anos, no primeiro ciclo, e vários cursos técnicos de três anos, no segundo ciclo (agricultura, horticultura, zootécnica, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola). Previa a lei ainda a existência de três tipos de cursos pedagógicos: o de economia rural doméstica, de dois anos; o de didática de ensino agrícola e o de administração de ensino agrícola, ambos de um ano (ROMANELLI, 2007, p. 155-156).

O Ensino Secundário, por seu turno, foi organizado em dois ciclos, o primeiro compreendido por um só curso - o Ginásial, com quatro séries, e o segundo ciclo, subdividido em dois cursos paralelos - o Clássico, voltado para um maior conhecimento de filosofia e um acentuado estudo das letras antigas; e o Científico, voltado para um estudo maior de ciências³¹, ambos constituídos cada um por três séries, “os quais não apresentavam pelo currículo nenhum caráter de especialização” (ROMANELLI, 2007, p. 157), dado o seu conteúdo literário, acadêmico, “humanista”³².

Um aspecto da legislação que se destaca se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Nesse caso, o destino do aluno já era traçado no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico; caso quisesse reorientar sua escolha, o aluno deveria interromper o curso em andamento e recomeçar em noutro ramos, mas sem a chance de ver o aproveitamento dos estudos realizados, e mesmo o acesso ao ensino superior era limitado, apenas permitido no ramo profissional correspondente (ROMANELLI, 2007; XAVIER, 1990).

Essa legislação abriu amplo espaço para que a escola contribuísse para a divisão de classes³³ e “desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 86), apesar de algumas soluções conciliatórias que foram implementadas para amenizar a função propedêutica do ensino secundário. A primeira tentativa data dos anos de 1950, com as Leis de Equivalência, para assegurar em primeiro lugar a possibilidade de os alunos do primeiro ciclo, de qualquer ramo, ter acesso ao segundo ciclo secundário (Lei n. 1.076/50), e depois, em 1953, quando foi aprovada a Lei n. 1.821, que permitiu aos concluintes dos cursos técnicos matrícula em cursos do ensino superior (FRANCO, 1994), desde que relacionados com a habilitação técnica obtida

³¹ Conforme artigo 4º, Capítulo II, Nos Ciclos e nos Cursos (BRASIL, 1942).

³² Sobre a organização dos currículos dos cursos, ver Título II, Da Estrutura do Ensino Secundário, Capítulo II, Dos Cursos Clássico e Científico, Artigos 12 a 15 (BRASIL, 1942).

³³ A profissionalização técnica, em nível médio, não atendia adequadamente as aspirações sociais relacionadas a esse ramo de ensino, pois em pleno processo de industrialização do país a lei não garantia a implantação da infraestrutura necessária à efetiva preparação da mão-de-obra, especialmente no que se refere ao caráter prático e instrumental da aprendizagem, que assegurasse aos egressos desse ramo colocação profissional efetiva e imediata. Ademais, a longa duração dessa formação profissional afastava os segmentos da população que estariam mais interessados nela. A indústria, por sua vez, exigia uma formação mínima do operariado, o que teria de ser feito de modo mais rápido e mais prático. Por outro lado, persistia a escola acadêmica de interesse das classes médias, desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferiam os cursos de formação, dispendendo de tempo para uma escolarização mais prolongada (XAVIER, 1990).

e mediante estudos de adaptação e aprovação em exame vestibular.³⁴

Outras tentativas de modificações na organização curricular do ensino foram realizadas mediante novas medidas legais, tanto pelo governo federal quanto por alguns Estados. Nesse sentido, tem-se a legislação de 1958-, Circular nº 01 de 04/07/1958-, de que trata das instruções do Ministério da Educação e Cultura, no âmbito secundário, para a organização das Classes Experimentais.

A justificativa para referida legislação estava na existência, no Ensino Médio, da rigidez na estrutura do ensino, legalmente estabelecida a partir de 1930, que não permitia a articulação entre a escola do tipo propedêutico e a do tipo profissionalizante.

A partir daí foram introduzidas as Escolas e Classes Experimentais, alternativas criadas para quebrar a dicotomia entre os diversos tipos de escola de nível médio, pois a sociedade brasileira, segundo Warde (1989, p. 197):

Havia sofrido uma série de transformações estruturais, que não comportavam mais essa separação entre o intelectual e o manual. Isto porque, a sociedade moderna, em sua fase urbano-industrial, como que determinava a superação da dicotomia – típica da sociedade tradicional, ou seja, a de base agrário – comercial. E não só isso, a dicotomia entre aqueles tipos de escola significava uma discriminação inconcebível numa sociedade que se abre à democracia.

As experiências de maior destaque, em São Paulo, foram os Colégios Vocacionais de São Paulo, o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, os Pluricurriculares e o Grupo Experimental da Lapa. Para GARCIA (1989), essas classes eram em sua maioria organizadas em escola particulares católicas, para uma clientela feminina, pertencente à elite e inspiradas em modelos franceses, com ênfase nos problemas metodológicos, mas sem nenhuma vinculação profunda com as mudanças da sociedade brasileira de então.

Essas Classes e Escolas Experimentais foram incorporadas à Lei n. 4.024/1961, pois quase em nada acrescentaram ao sistema escolar, apesar de que em seus termos tornaram possível a flexibilidade dos currículos dos graus e ramos do ensino. Não houve alteração definitiva da situação dualista extremamente rígida existente no nível médio, pois essas legislações não romperam com a divisão entre o Curso Secundário e os cursos profissionalizantes.

Na metade da década de 1940, precisamente em 1945, ocorreu a queda

³⁴Os dispositivos da Lei n. 1.821/53 só foram regulamentados no final de 1953, pelo Decreto federal n. 34.330/53, efetivando sua aplicação a partir de 1954.

do Estado Novo. Nesse momento, o país viveu um clima de “democratização”, surgindo daí até 1964 um movimento ideológico que invadiu as ruas, despertando a sociedade brasileira para um amplo movimento popular, resultando na formação de partidos, na eleição para a presidência e na constituinte. Não obstante, dessa experiência democrática estavam ainda distantes as massas populares (SAVIANI, 1988, p. 61).

Mas essa reabertura política, pós-Estado Novo, trouxe consigo a adoção de uma nova Constituição, promulgada em 18 de setembro de 1946, caracterizada como “liberal [*que*] regularizou a vida do país procurando garantir o desenrolar das lutas político-partidárias dentro da nova ordem” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 110, grifo meu).

A nova Constituição estabeleceu que à União coubesse legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, consagrando todo o Capítulo II do Título VI à educação e à cultura, e propôs ainda os requisitos mínimos para que essas diretrizes e bases fossem estipuladas.

A partir daí houve um significativo avanço nas medidas que visavam a uma política educacional de âmbito nacional, “princípio este grandemente defendido desde a década de 20 pelo grupo que pregava a modernização educacional” (RIBEIRO, 1993, p. 145). Assim, baseado na doutrina da Constituição de 1946, que Clemente Mariani, Ministro da Educação e Saúde Pública, constituiu uma comissão composta por educadores de variadas tendências com o objetivo de realizar estudos e propor um anteprojeto de reforma geral da educação nacional.

Entretanto, a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 4.024, promulgada em 1961, ocorreu em meio à polarização de interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da obrigatoriedade da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para o outro, ambos incorporados na proposta do Ministro Clemente Mariani (FREITAG, 1986).

No tocante à organização do ensino, a lei nada mudou, pois a estrutura tradicional do ensino foi mantida: ensino pré-primário, ensino primário, ensino médio e ensino superior. Em relação ao Ensino Médio, ficou estabelecido que a educação de grau médio destina-se à formação do adolescente (Art. 33), que será ministrado em dois ciclos, o ginásial, de 4 anos, e o colegial, de 3 anos, ambos por sua vez

compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961, art. 34 e 47).

Quanto ao currículo, a lei não o prescreveu fixa e rigidamente para todo o território nacional, em cada nível e ramo, e o que foi estabelecido é que em cada ciclo houvesse disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas, e que o currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo seria comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias (§ 3º Art. 35). Desataca-se, conforme este ordenamento, a possibilidade de transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino (BRASIL, 1961, art. 41).

Desta forma foi reconhecida a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível de ensino para fins de prosseguimento nos estudos. O reconhecimento trouxe consigo a possibilidade ao aluno, em qualquer ramo do ensino médio, ingressar em estudos superiores, desde que se submetesse ao vestibular, além de transferência de um para outro, na mesma série ou na posterior, aproveitando os estudos já realizados.

Considera-se esta nova situação -, a do “reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico”, - um grande avanço, mas essa flexibilidade, na prática, não rompeu com a dualidade da estrutura do ensino médio brasileiro, já que permaneceram “dois ramos distintos de ensino” (KUENZER, 1998a, p. 368).

Durante a ditadura militar, instaurada em 1964, esta situação dual extremamente rígida existente no nível médio sofrerá alteração mediante a Lei n. 5.692/1971, que define as diretrizes e bases para a reforma do ensino de 1º e 2º graus. A lei veio completar o ciclo de reformas educacionais empreendidas pelo golpe militar com o propósito de ajustar a educação brasileira à construção do “projeto nacional” de redenção, de desenvolvimento, de “Pátria Grande”, o então chamado projeto de construção do “Brasil - Potência” (SAVIANI, 1988, p. 131).

As mudanças que ocorreram na estrutura de ensino tornaram a educação primária e ginásial em 1º grau, e o colegial em 2º grau. O ensino secundário tornou-se obrigatoriamente técnico-profissional com duração de três ou quatro anos, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou

2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente (BRASIL, 1971a, art. 22), destinado à formação do adolescente.

Em relação ao currículo, ficou estabelecida a obrigatoriedade da oferta de um núcleo comum, em âmbito nacional, e de uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971b, art. 4º). A parte diversificada, de formação especial, no 2º grau foi destinada à habilitação profissional (BRASIL, 1971b, § art. 5º), e, somente, excepcionalmente, essa parte especial do currículo poderia assumir o caráter aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais (BRASIL, 1971b, § 3º, art. 5º).

Neste caso, a escola passou a funcionar como uma agência de habilitação de técnicos em profissões específicas, pois segundo Moraes (1996, p. 126), “a distinção deixa de ser feita entre ramos de ensino para ser realizada entre currículos orientados para habilitações profissionais”.

Ao estabelecer a profissionalização compulsória e generalizada, a Lei n. 5.692/1971 substituiu a equivalência amparada pela legislação anterior pela única trajetória escolar, e vários fatores foram determinantes para a profissionalização do ensino médio, dentre os quais o tratamento dado à educação, que passou a ser tratada como capital humano -, uma esfera específica das teorias de desenvolvimento humano -, sob as determinações do modelo empresarial, baseado na racionalização econômica, peculiar ao sistema de produção capitalista.

Essas questões, segundo Kuenzer (1998a, p. 368), estão relacionadas com o ajuste que o governo militar propôs: “a nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro”.

Porém, o discurso governamental era o de que a reforma³⁵ do ensino de 2º grau tinha como objetivo suprir uma suposta carência de profissionais de nível médio e, ao mesmo tempo, possibilitar aos alunos concluintes –, que não conseguissem ou não quisessem realizar cursos superiores –, a formação profissional necessária para ingressar no mercado de trabalho. Nesse sentido,

³⁵Segundo Geramano (1993, p. 159), a reforma educacional de 1971 “constitui a décima desde a proclamação da República. As outras foram às seguintes: Benjamin Constant (1890); Amaro Cavalcanti (1892); Eptácio Pessoa (1901); Rivadávia Correa (1911); Carlos Maximiliano (1915); João Luiz Alves (1925); Francisco Campos (1931); Gustavo Capanema (1942); LDB (Lei de Diretrizes e Bases)-1961”.

pergunta-se: a reforma de que se trata não seria uma forma de atender às demandas por força de trabalho “qualificado” objetivando a inserção do país no grupo do Primeiro Mundo pela via do crescimento econômico?

Em discurso no *Painel: Validação da Lei n. 5.692/71* (1985), o Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, justificou a adoção do ensino profissionalizante, baseando-se na história da educação brasileira a partir da colonização, isto é, a partir da existência de uma dualidade: uma escola para a elite e outra para o povo, “academicista, [para] a classe dominante, e para o povo, a escola do bate-sola, [...] a do marceneiro, e assim por diante. Que queríamos nós? Queríamos uma escola que não tivesse vergonha de se dedicar à formação para o trabalho (GERMANO, 1993, p. 175, grifo meu).

No entanto, graves foram as consequências geradas por essa política educacional, impregnada pela Teoria do Capital Humano³⁶, que considera a educação como qualificadora da força de trabalho, em nível técnico.

As escolas particulares se desobrigaram da profissionalização compulsória e passaram a ofertar a formação do tipo geral e acadêmica, determinante para os que pretendessem ingressar na universidade. O Parecer n. 853/1971, do Conselho Federal de Educação, possibilitou esse acerto, pois determinava que “qualquer conteúdo da parte de educação geral pode ser tratado sob forma instrumental e, assim considerado, integrar a parte de formação especial do currículo” (ROMANELLI, 2007, p. 252).

Segundo a referida autora, este é um problema de incoerência da reforma de 1971, pois o art. 5º da Lei n. 5.692/1971 determina que:

§3º - Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Mas a consagração da subsistência da educação geral e acadêmica se

³⁶“Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, que, ao longo da década de 1950, construiu a noção de capital humano, entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis que *potenciam* a força de trabalho das diferentes nações. A tese básica defendida por ele em 1973, e que se tornou senso comum, foi de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Trata-se de uma perspectiva integradora da educação escolar ao mundo do emprego e da estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão nos países de capitalismo dependente e periférico” (FRIGOTTO, 2009, p. 131).

deu através da Resolução n. 2/1972, do Conselho Federal de Educação, que em seu art. 10 determinou que os estudos cumpridos pelo aluno, correspondente a 1/3 dos estudos especiais na fase final da última série do 2º grau, lhe possibilitavam concorrer às vagas para os cursos superiores existentes. Nesse sentido, deu caráter legal aos estudos que não eram os de formação profissional.

Há que se destacar que, para todo egresso da escola profissional de nível médio, estavam abertas as possibilidades de acesso aos cursos superiores. Porém, as condições objetivas das escolas profissionalizantes, com um “conteúdo de classe” e, caracterizadas por uma reforma feita às pressas para adequação do modelo de ensino ao modelo econômico não lhe possibilitavam esse acesso.

Contudo, vários estudos fizeram críticas à profissionalização compulsória implantada pelos governos militares. Para Moraes (1996), essa reforma implicou a descaracterização e maior desqualificação do Ensino Médio. Os currículos escolares foram empobrecidos, com a retirada e esvaziamento dos conteúdos de formação geral, tão necessários para a compreensão crítica da realidade social.

Nesse sentido, a profissionalização compulsória fracassou e, vários foram os motivos. Germano (1993, p. 184-186, grifo original) assinala, dentre outros:

[...] os limites de recursos por parte do Estado: a *opção caduca* por referida formação, medida contrária às tendências dos países de economia capitalista, com relação à ‘qualificação’ da força de trabalho através da formação básica e geral; desatualização do sistema educacional em relação ao ocupacional; a resistência *passiva* à profissionalização compulsória por parte das diferentes classes sociais, não estancando assim a demanda para a universidade; a não implantação efetiva na maioria das escolas da rede pública por falta de recursos, como também a não adoção pelas particulares; a redefinição da profissionalização, pelo próprio MEC, introduzindo as ‘habilitações básicas’ (Parecer 76/75) para formação profissional genérica a ser completada pelas empresas. Por último, em 1982, a revogação da obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau pela Lei 7.044, de 18 de outubro.

Para Zibas (2005, p. 1070), “a “cassação branca” – por meio da Lei n. 7.044, de 1982 – daqueles artigos da legislação de 1971 que instituíram a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau significou, principalmente, a [...] vitória dos segmentos médios [...] de garantir um percurso escolar mais longo para os seus filhos”.

Não obstante a intervenção do Estado, durante a ditadura militar, o país não conseguiu ingressar efetivamente no bloco do Primeiro Mundo, já que a meta era construir o *Brasil - Potência*, mesmo tendo que fazer uso do seu aparelho

repressivo para impedir qualquer tipo de obstáculo. Na questão referente às políticas sociais, havia um discurso em defesa da democratização do acesso à educação escolar básica, imprescindível, para que todos tivessem igualdade de oportunidades em relação ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, os esforços foram dirigidos para acumulação de capital, mesmo com custos elevados, o que foi determinante para que os programas sociais ficassem em segundo plano. Enfim, a generalização da profissionalização no ensino médio caiu por terra, antes mesmo de começar a ser implantada, mediante Parecer 76/1975, que restabeleceu a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei 7.044/1982.

Por outro lado, “os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto da capacidade propedêutica do ensino médio” (ZIBAS, 2005, p. 1069). Sendo assim, a partir daí a profissionalização compulsória vai cedendo espaço, de modo que ao final da década de oitenta e primeira metade da década de noventa, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei n. 9.394/1996.

1.2 O caráter de educação básica e a articulação restrita entre o ensino médio e o ensino técnico

A crise do capital depois de meados dos anos 1970 trouxe consigo a configuração de *novas* estratégias para sua superação, dentre as quais a reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica e articulada às políticas neoliberais. Em seus traços mais gerais, tratou-se da adoção de práticas produtivas, monetárias e financeiras, comprometendo todos os países por meio de acordos mundiais, passando a exigir também adequações nos campos político e cultural (SEVERINO, 2006, p. 302). Todavia, de imediato, causaram fortes impactos no mercado de trabalho, na organização dos trabalhadores e no seu movimento sindical e operário, por outro lado, passaram a exigir novas demandas de formação humana.

No Brasil, o ‘ajuste neoliberal’ foi posto como estratégia de saída de crise do Estado e do capitalismo, após os anos 1980, que se convencionou chamar de

década perdida. A educação passou ser importante porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação, tendo o país “assumido” um novo conceito de educação escolar, mediante a oferta de uma educação básica, sólida e ampla com o propósito de mudar o perfil educacional da sociedade e da força de trabalho brasileiras, para alcançar a chamada ‘competitividade sistêmica’ (FOGAÇA, 1999).

Nessa perspectiva, os impactos não se resumiriam apenas à elevação da capacidade produtiva do país, mas alcançariam, também, a melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro, de modo a garantir sua inserção e permanência nesse *novo* momento de produção capitalista como produtor e consumidor e, como cidadão.

Ao mesmo tempo, por meio do ordenamento jurídico e das medidas programáticas, a ação do governo federal passou a focalizar o item “qualidade do ensino”, reformulando os conteúdos curriculares e implantando uma política de monitoramento do desempenho do sistema educacional mediante o processo de avaliação permanente (SAEB, ENEM etc.), dentre outras ações cujo propósito foi a eliminação da “pedagogia da repetência” para assegurar a terminalidade do Ensino Fundamental da clientela escolar.

Em se tratando do Ensino Médio, o Ministério da Educação se “ocupou” com a construção do seu novo perfil curricular descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação em 2008, considerando-se a proposta encaminhada pelo referido Ministério. Esta normalização curricular, obrigatórias para todas as escolas, regulamenta alguns artigos da LDB, e dá direções mais duradouras da educação nacional que, conforme Domingues et al. (2000, p. 69), “por estarem mais próximas da ação pedagógica, funcionam como indicações que possibilitam acordos de ações e requerem revisões freqüentes”.

Nesse sentido, o Ensino Médio, que ao longo de várias reformas foi “ignorado, negligenciado e mal compreendido”, nos anos 1990 seu significado ganhou nova intensidade. Para Mello (1998), o país ansiava, naquele momento histórico, mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica para superar o status de privilégio que o ensino médio ainda possuía no Brasil; tais considerações levaram a autora afirmar que a partir daí o Ensino Médio poderia atender, com qualidade, clientelas de

origem, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas.

A reforma³⁷ educacional estabeleceu um modelo único de formação pelo ensino médio, ocorrendo no momento em que a sociedade contemporânea é atingida por profundas alterações tecnológicas, econômicas e financeiras. A idéia do Ensino Médio como parte da educação básica está em consonância com esta transformação da vida social, com as profundas alterações no processo produtivo que se intelectualizou, se *tecnologizou*, e que passou a exigir um novo profissional cuja formação inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas etc. (DOMINGUES et al., 2000).

Do ponto de vista dessa nova concepção do Ensino Médio, o marco institucional é a LDB³⁸, em seguida o Decreto n. 2.208/1997, e mais especificamente a Resolução CEB n. 3/1998, baseada no Parecer CEB n. 15/1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “versão mais elaborada de conceitos e princípios políticos e pedagógicos que aparecem anteriormente em documentos preliminares do Ministério” (MARTINS, A. M., 2000, p. 75).

Considerada universalmente, a expressão Ensino Médio se refere ao nível de escolaridade situado entre o ensino fundamental e o ensino superior. Na

³⁷Behring (2007, p. 149) afirma que, “embora o termo reforma tenha sido usado pelo projeto em curso no país nos anos 1990 para se autodesignar, ela parte da perspectiva de que se esteve diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da idéia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica”.

³⁸“As balizas fundamentais do ensino médio e da educação profissional estão definidas, respectivamente, nos capítulos II e III da LDB n. 9.394/96. Como componente da educação básica e de seu coroamento, o ensino médio orienta-se pelas disposições gerais e específicas do capítulo II, ou seja, assume as finalidades previstas nos artigos 22 e 25, e as diretrizes curriculares detalhadas nos artigos 26, 27 e 36. A formação comum voltada para a cidadania e o trabalho (art. 22) deve ser assegurada por uma base curricular nacional (art. 26), tratada com a flexibilidade necessária ao atendimento diversificado dos alunos (inciso II, art. 27). Em termos específicos, o ensino médio - centrado na formação geral - orienta-se por finalidades (incisos I a IV do artigo 35) que envolvem a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos pelo educando, sua preparação básica para o trabalho e a para a cidadania numa perspectiva de educação permanente articulada com as transformações científicas e tecnológicas, e seu aprimoramento como ser humano. Suas diretrizes curriculares destacam no inciso I do artigo 36 “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. “A educação profissional, articulada num sistema paralelo ao ensino regular de todos os níveis, é rapidamente tratada nos artigos do capítulo III e mais delineada pelo Decreto 2208/97” (BUENO, 2000a, p. 125). A Lei n. 11.741, de 6 de julho de 2008, altera dispositivos da Lei n. 9.394/96, acrescentando a Seção IV-A denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e dos seguintes arts. 36-A 36 - B, 36 - C e 36-D. O § 2º e 4º do art. 36 e o parágrafo único do art. 41 da Lei n. 9.394/96 foram revogados.

estrutura escolar brasileira atual corresponde à etapa final da educação básica, com três anos de duração e com um mínimo de 2.400 horas, e cuja definição se dá na Lei n. 9.394/1996 pelo Título V: Dos Níveis e das Modalidades de Educação e de Ensino; Capítulo II: Da Educação Básica; Seção IV: Do Ensino Médio.

O Ensino Médio, entendido como uma etapa de ensino que corresponde à parte final da formação geral, tornou-se constitucionalmente gratuito, co-requisito para cursos de educação profissional de nível técnico e o certificado conclusivo naquela etapa do ensino é considerado pré-requisito para o diploma da educação profissional de nível técnico. Consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras (CURY, 2002).

Nessas circunstâncias, pergunta-se: como se articulará o Ensino Médio com a educação profissional de nível técnico? De acordo com a LDB n. 9.394/1996, “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 36). Os meios para progredir no mundo do trabalho, em sua fase inicial, devem ser desenvolvidos de maneira precípua pelo ensino médio, pois dentre as suas finalidades específicas, se inclui “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (inciso II art. 35).

Ocorre que a própria lei estabelece uma distinção entre essa preparação e a habilitação profissional (§ 4º do art. 36), que poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas, afirma Cury (2002).

Em se tratando da articulação, a Lei n. 9.394/1996 a admite ao prescrever que o desenvolvimento da educação profissional será em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, conforme está expresso no artigo 40.

Neste caso, a lei não impediria uma integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico, desde que resguardadas as horas a que o Ensino Médio deve cumprir além de sua função formativa. Assim, o termo articulação “como ponto de composição ou como ponto de conexão entre dois segmentos de uma mesma realidade permitira a possibilidade de integração, mas

deve-se reconhecer, todavia, uma redação pouco cartesiana do § 2º do artigo 36 da LDB”, afirma Cury (2005, p. 23), pois a educação profissional passa a ser complementar à educação básica, devendo ser realizada durante toda a vida dos indivíduos.

Convém ressaltar que a reforma do Ensino Médio dos anos 1990 nasceu de espaços e concepções distintas: pelo Ministério do Trabalho, o processo de discussão ficou sob os cuidados da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), tendo sido elaborado o documento *Questões Críticas da Educação Brasileira*, após um amplo debate envolvendo governo, universidades, empresários, agências de formação profissional, trabalhadores e instituições da sociedade civil, sobre a educação brasileira e a formação profissional.

Por outro lado, coube ao Ministério da Educação e Cultura, mediante a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) dirigir as discussões voltadas para a definição da identidade do Ensino Médio e a otimização da relação custo-benefício, que culminou com a proposta, tanto de sua flexibilização, quanto da separação entre formação acadêmica e formação profissional. Sendo assim, foi colocada em questão a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio, e destas discussões resultou o documento *Planejamento Político-Estratégico para 1995/1998*, relativo ao Ensino Médio, no qual consta a proposta da flexibilidade e da separação entre formação acadêmica e profissional

Mas a definição exata da separação entre Ensino Médio e Educação Profissional surgiu muito antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): desde a Carta de Jomtien, (1990); do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993); do texto de campanha do governo FHC, *Mãos à Obra, Brasil!* (1994); do *Planejamento Político-Estratégico 1995-1998* do MEC; do Projeto de Lei n. 1.603/1996, substituído pelo Decreto n. 2.208/1997, até ao texto final do Plano Nacional de Educação que, reportando-se às recomendações de Jomtien, associa o ensino médio ao processo de modernização do país.

Esse processo de reformas dos anos 1990 não se deu sem obstáculos. As publicações de educadores brasileiros puseram em evidência o caráter contraditório das políticas educacionais do país, além do Fórum em Defesa da Escola Pública que reuniu diversas instituições em favor da educação durante o processo da Constituinte

Na esteira da contramão destaca-se a Emenda Constitucional n. 14/1996,

regulamentada pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, que modificou tanto a responsabilidade do governo assim como as relações sociedade e Estado. No tocante ao Ensino Médio, a norma estabeleceu uma nova redação ao inciso II do artigo 208 da Constituição Federal que de “progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade ao ensino médio gratuito” passa a ser “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Tais modificações, segundo Saviani (2007a, p. 83) têm o sentido de adequar à norma constitucional a orientação da política educacional traduzida também no texto da nova LDB.

A mudança representou “uma redução da força imperativa da norma constitucional” (CHIECO, 1998, p. 105) em relação à gratuidade, permitindo, inclusive, o repasse progressivo das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. Enfim, a relação obrigatoriedade/gratuidade no ensino médio ficou comprometida.

Assim, a sequência de documentos oficiais e legais, entremeados das recomendações das organizações internacionais, dos acordos financeiros e das medidas normativas, segue uma cronologia que precisa ser destacada.

Para Bueno (2000a, p. 136), “as propostas da base curricular nacional e de organização do ensino médio”, elaboradas na Semtec - MEC com a colaboração de especialistas internacionais e nacionais e encaminhadas ao CNE pelo Aviso Ministerial 307, de 7/7/97³⁹, para apreciação e deliberação, são assumidas como ponto de partida pelo Parecer CEB/CNE 15/98 e pela Resolução CEB n. 3, de

³⁹Esses estudos foram precedidos pelo próprio MEC, por intermédio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), responsável pela qualidade técnica da proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, do documento original às discussões da CEB, consubstanciadas no Parecer CEB nº15/98, também o trabalho realizado pela própria CEB quando formulou as DCNs do Ensino Fundamental, em 1997. Desta forma, beneficia-se do conceito de diretrizes que a legislação atual adotara, assim como o seu próprio significado. Também o papel do CNE, e por fim, os princípios (estéticos, políticos e éticos) que deveriam orientar o currículo. Outras *contribuições escritas, comentários, sugestões, indicações bibliográficas* foram também incorporadas, segundo MELLO (1998): as do Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), em 1996, juntamente com a Secretaria de Educação de São Paulo; a comunidade educacional brasileira (representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino estaduais), em duas audiências públicas organizadas pelo CNE; além da *participação solidária* de muitas entidades educacionais (ANPEd, CNTE, CONSED, o Fórum dos Conselhos Estaduais, a UNDIME, as universidades públicas e privadas, as associações de escolas particulares de ensino médio, as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR), a SEMTEC, e as escolas técnicas federais). Finalmente, as *contribuições individuais e anônimas de inúmeros educadores brasileiros*. Toda essa *presença qualificada* resultou na formulação da nova organização curricular para o Ensino Médio brasileiro. Sobre a legitimidade do CNE e os interlocutores da audiência pública sobre as diretrizes curriculares para o ensino médio, ver Bueno (2000ba, p. 172), em que discute como esses debates se realizaram em que apenas parte dos debatedores detém informações.

26/6/98.

Mas, segundo Mello (1998), o envio do documento, por iniciativa do ministro, não visou apenas cumprir a lei, que determina ao MEC elaborar a proposta de diretrizes curriculares para deliberação do Conselho, visou, também, estimular o debate em torno do tema no âmbito desse próprio colegiado e da comunidade educacional por ele representada.

Entretanto, “as propostas do MEC - desdobramento lógico da LDB - pretendem conduzir a redefinição da identidade do ensino médio numa dimensão de contemporaneidade e modernidade” (BUENO, 2000a, p. 136). Tratou-se, portanto, da redefinição da identidade do Ensino Médio, cuja terminalidade passou ser a consolidação e o aprofundamento da educação básica.

Assim, o resultado do trabalho da CEB, após “esforços, estudos e consultas” a muitas e variadas vertentes, está consubstanciado no Parecer n. 15/98, relatado pela Conselheira Guiomar Namó de Mello, processo nº 230001.000309/97-46, aprovado em 01/06/1998. No entanto, sucessivas foram as versões do documento do CNE, que realizou correções, ampliações e aperfeiçoamento que “resultou num tratado acadêmico de 70 páginas, uma espécie de ‘livro branco’ do ensino médio brasileiro” (BUENO, 2000b, p. 137).

Composta por 15 artigos, a Resolução CNE/CEB n. 3/98, em consonância com os “valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB”, abrangendo a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade e a Ética da Identidade, define a organização e os procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular das escolas. Nesta formulação curricular, os princípios pedagógicos orientadores para formação das competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos são a Identidade, a Diversidade e a Autonomia.

Além daqueles, há os princípios de Interdisciplinaridade, que destacam uma visão epistemológica do conhecimento e o da Contextualização, que se remete às formas de ensinar e aprender. Estes últimos, adotados para estruturar o currículo do ensino médio, são os promovedores da integração da base nacional comum, organizada em áreas do conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza; matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias), com a parte diversificada. Portanto,

Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo, de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes: base nacional comum/parte diversificada, e formação geral/preparação básica para o trabalho (NUNES, 2002, p. 96).

Dessa forma, o CNE teve a tarefa de sistematizar princípios e diretrizes gerais, contidos na LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional; dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada e a formação para o trabalho.

Contudo, “embora não tenham a mesma permanência da LDB, mas como a expressão dela” (BUENO, 2000a, p. 138), as Diretrizes se constituem como indicações para uma ação consensual e têm como característica a determinação “legal da ação pedagógica”.

Mas o discurso não é novo, segundo Domingues et al. (2000), pois embora tenha se perdido na trajetória, no processo de implementação das reformas, ele está presente nas Leis n. 4.024/1961 e nº 5.692/1971. Para os autores, do nível nacional à unidade escolar, tem se chegado, quase sempre, a um currículo único, e que a perda ocorrida desnuda a falsidade desses princípios, uma vez que o currículo se torna único.

Essa inovação está na definição das áreas do conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias), que devem ser tratadas metodologicamente para poder assegurar a interdisciplinaridade e a contextualização. Esta última, por sua vez, deverá também organizar a integração da parte diversificada com a base nacional comum, composta pelas áreas acima especificadas. A função da parte diversificada será a construção da identidade da escola através da prioridade de uma das áreas do conhecimento.

Quanto à interdisciplinaridade, não se constituiu nenhuma outra novidade, pois a Resolução n. 3/98 não aponta para a integração entre as disciplinas objetivando criar novos conhecimentos, apenas explicita a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre as diferentes disciplinas para trocas de experiências e metodologias, pois:

[...] que se pretende por interdisciplinaridade compreende muito mais uma atitude metodológica em relação às disciplinas do currículo, do que propriamente propor uma discussão epistemológica acerca de rupturas de fronteiras e fusão de estatutos teóricos entre as diferentes ciências, visando à produção de novos conhecimentos. (MARTINS, A.M. 2000, p. 76).

A questão da integração entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho merece também destaque. A Resolução n. 3/98 estabelece que não haja dissociação entre elas e, que a preparação básica para o trabalho não se confundirá com a formação profissional (artigo 12). Admite, no entanto, a formação profissional, realizada em carga horária adicional às 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas mínimas previstas na lei para o Ensino Médio. Admite, também, que os estudos concluídos nesse nível de ensino, tanto da base nacional comum quanto da parte diversificada, poderão ser aproveitados para obtenção de uma habilitação profissional em cursos realizados concomitante ou sequencialmente, até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o Ensino Médio (artigo 13).

Pode-se afirmar, com base no exposto, que a centralização na formação acadêmica / propedêutica persiste ao longo das reformas educativas do país assim como a dualidade escolar no Ensino Médio, corroborada por uma educação profissional paralela. É preciso considerar o Decreto n. 2.208/1997 que regulamenta a educação profissional, propondo uma organização curricular própria e independente do ensino médio. Dessa forma, não é novidade a divisão curricular entre base nacional comum e parte diversificada, presente nas Leis n. 4.024/1961 e n. 5.692/1971.

Outro ponto a ser destacado é o que propõe a Resolução n. 3/98 como um dos principais eixos norteadores do currículo do Ensino Médio, ou seja, trabalhar as diferentes ciências relacionando-as ao seu uso tecnológico.

A preocupação, segundo Martins, A. M. (2000), para desvendar o mundo da ciência pura e relacioná-la à ciência aplicada pode ser encontrada em diversas propostas curriculares, pois as reformas imprimidas nos anos 1980, pelas secretarias estaduais e municipais de educação, introduziram uma discussão metodológica acerca dos conteúdos desenvolvidos nas diferentes disciplinas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, em que propuseram uma aproximação maior entre os problemas e temas pesquisados nos centros de produção do conhecimento e seu uso didático, propiciando uma formação mais adequada e

próxima da realidade vivenciada pelo aluno. Entretanto, o que essa legislação parece indicar é:

[...] uma relação unilateral entre a concepção de instrumentalidade da ciência e a possibilidade de preparação básica para o trabalho, o que denota um equívoco. Não há mecanismo institucional que garanta que os princípios pedagógicos norteadores dessas diretrizes, por mais corretos que possam parecer *de per se*, contemplem essa preparação (MARTINS, A.M 2000, p. 82, grifo da autora).

Portanto, o modelo pedagógico centrado na competência deve ser centro de debate teórico e metodológico sobre o papel do Ensino Médio e sua vinculação com o processo de formação profissional. Sendo assim, é o que se pretende fazer no que se segue.

1.3 Competências: categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio

A ordem de organização do Ensino Médio, no Brasil, tem a ver com as manifestações de unificação desse nível de ensino feitas pela União Européia e pelas orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, neste país denominado de *Educação - um Tesouro a Descobrir* (1999).

Conhecido por Relatório *Jacques Delors*, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, defende a tese de que para poder dar resposta ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens ou de quatro pilares: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e, finalmente, *aprender a ser*, sobre o qual se fundariam esses outros saberes.

Essas aprendizagens são desafiadoras, segundo o relatório, porque para o mundo em mudanças,

[...] não basta, de fato que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 1999, p. 89).

Dessa forma, a Comissão, responsável por esse relatório,

[...] pensa que cada um dos ‘quatro pilares do conhecimento’ deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (DELORS, 1999, p. 90, grifo do autor).

Essas orientações, sem dúvida nenhuma, contribuíram para a revisão da política educacional de todos os países, uma vez que foram elaboradas com base nas contribuições, segundo um de seus defensores, “de especialistas de todo o mundo, características que o torna imprescindível diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais que estamos vivendo” (SOUZA, 1999c, p. 9). Nessa perspectiva, cabe à educação:

Assinalar novos objetivos, [*ou seja*], mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isso supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 1999, p. 90, grifo meu).

Eis o porquê da defesa do papel do conhecimento, da informação e da inteligência (as capacidades cognitivas e não cognitivas – as emoções, a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e outros atributos) das pessoas no processo produtivo (RAMOS, 2001).

Contudo, deve-se refletir sobre o “método de competência”, que se afigura como efetiva pedra de toque das diretrizes curriculares do Ensino Médio e técnico do país, afirma FERRETTI (2000), pois segundo Hirata (apud FERRETTI, 1997, p. 260, grifo da autora):

[...] um enfoque pelas competências é que ele permite concentrar a atenção sobre a pessoa mais do que sobre o posto de trabalho e possibilita associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetivas características dos novos modelos produtivos. A grande qualidade – e talvez o risco? – do conceito de competência é a de remeter *sem mediações*, a um sujeito e a uma subjetividade.

Em se tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas na Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998,

[...] se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização

pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (art. 1º).

Mello (1998), ao justificar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, mediante o Parecer CNE/CBE n. 15, de 1º de junho de 1998, afirmou que a pretensão foi o de ir além das normas formais para sensibilizar os educadores e a sociedade sobre a importância e a urgência de repensarmos as finalidades e as práticas institucionais e pedagógicas do Ensino Médio de nosso país.

O desafio, segundo a autora, para nossa escola pós-obrigatória, na medida em que caminha para universalização, é deixar de pensar a si mesma como responsável só pelas cabeças “bem cheias” e construir uma identidade responsável também por corações bem informados e cabeças “bem feitas”.

Esse tom assumido pelo governo em discurso e, muito usado para composição do currículo do Ensino Médio, pareceu tratar-se de uma forma de abordagem do conhecimento apresentado como a principal variável na explicação das novas formas de organização social e econômica.

Assim, pode-se afirmar que se trata da:

[...] aparente coincidência entre certos elementos do discurso ‘educacional’ do novo capitalismo e certos princípios do discurso educacional crítico (GEE et al., 1996). A insistência do discurso crítico no papel que teria a educação na produção de pessoas críticas parece se reproduzir, ponto por ponto, na retórica da literatura empresarial centrada nas modificações do processo produtivo: [...] (SILVA, 1999, p. 78).

É necessário destacar que as reformas educacionais conduzidas pelas mãos neoliberais foram alguns dos canais da transferência da lógica empresarial para o campo educacional.

Nos anos 1990, o governo considerou o Ensino Médio o “nó da educação nacional”, entretanto, assumiu o modelo de formação geral, contemplando “numa única modalidade de ensino médio, finalidades até então dissociadas em currículos diversificados e orgânicos, nos quais a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade constituem pedras de toque” (BUENO, 2000a, p. 136).

Esse “novo” caráter propedêutico atribuído ao Ensino Médio mediante a Resolução CNE/CEB n. 03/98 está voltado para o desenvolvimento das competências, e que têm:

Um sentido muito mais amplo do que o acadêmico propedêutico: além de preparar para continuar os estudos em nível profissional ou superior também deve dar conta das competências sociais e cognitivas necessárias para seguir aprendendo, conviver, produzir e definir uma identidade própria (MELLO, 1998, p. 2).

Adentrando no terreno das discussões sobre a tradução de “conceitos-ponte ou jargões” presentes na retórica oficial que se relacionam ao campo educacional, principalmente na ênfase aos processos psicopedagógicos da aprendizagem, faz-se necessário por em suspeição o “discurso ideológico que envolve as teses da valorização humana [...]” (FRIGOTTO, 1995, p. 99).

Para Perrenoud (1999), o desenvolvimento de competências desde a escola pode parecer um caminho para sair da crise do sistema educacional. Para o autor, é um absurdo agir como se esse conceito e os problemas fossem novos, pois na escola, nas carreiras ditas nobres, esse desenvolvimento das faculdades gerais ou do pensamento sempre foi tratado, além da assimilação dos conhecimentos, e que a abordagem atual, dita por competências, não faz senão acentuar essa orientação.

Indaga o autor: desenvolver uma competência é assunto da escola? Ou a escola deve limitar-se à transmissão do conhecimento? Para ele, o debate sobre *cabeças bem feitas ou cabeças bem cheias*, reanimado pelo debate sobre competências, faz com que a escola procure seu caminho entre duas visões do currículo: ou a do campo mais amplo possível do conhecimento, sem nenhuma preocupação com sua mobilização nas situações exigidas, ou a do campo que limita, drasticamente, a quantidade de conhecimentos, mas exercitados no âmbito escolar, para sua mobilização em situação complexa.

A primeira visão parece dominar a história da escola obrigatória, em particular no Ensino Médio, afirma o autor. Porém, ele sinaliza um equilíbrio dessas tendências ao longo das décadas, pois:

O dilema não pára de ser redescoberto, de ser aparentemente decidido, antes de renascer alguns anos depois, sob outros vocábulos. É um dilema *coletivo*, na medida em que o sistema educacional vive desde seu nascimento, em tensão entre essas duas lógicas, encarnadas por atores que ocupam posições antagônicas [...] (PERRENOUD, 1999, p. 11, grifo do autor).

O que, então, fazer? Apropriar-se de conhecimentos profundos ou ter

perícia em sua implantação? O dilema, denominado pelo autor de educativo é, sobretudo, uma questão de *prioridade*. Como é impossível fazer tudo, no tempo e no espaço de uma formação profissionalizante inicial ou de uma escolaridade básica, o que fazer de mais útil?

A pedagogia das competências foi erigida pelo fato dela implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados tendo em vista as demandas do capitalismo contemporâneo. Dessa forma, a abordagem por competência está no centro de várias reformas curriculares em muitos países, principalmente no Ensino Médio. Pergunta-se: qual o significado da noção de competência?

Para Kuenzer (2001, p. 16), “é preciso considerar que o conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem ensejado múltiplas interpretações, e nem sempre com a necessária clareza epistemológica, o que por si só já demanda cuidados”.

Segundo Perrenoud (1999, p.7), é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles:

[...] que para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários *recursos cognitivos* complementares, entre os quais estão os conhecimentos, que são as representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação (grifo do autor).

Assim, admite o autor, que quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, mas as competências, *manifestadas* pelas ações, não são, em si, conhecimentos; elas *utilizam, integram* ou *mobilizam* conhecimentos. Assim,

[...] uma competência nunca é a implementação ‘racional’ pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situação de ação (PERRENOUD, 1999, p. 8, grifo do autor).

Já para Hirata (1994), “a competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França [...]”. É, segundo a autora, uma “noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para autores (cf. D. Kergoat,

1982, 1984; M. Freyssenet, 1997, 1992)” (HIRATA, 1994, p. 132).

Para Tanguy e Ropé (apud KUENZER, 2001, p. 16), “competência é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada”, o que significa que a “competência é inseparável de ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere” (DELUÍZ apud FERRETTI, 1997, p. 259).

Contudo, é imprescindível que se explique que não se trata de algo novo, e sim o porquê da ascensão da noção de competência em educação escolar:

[...] como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 12),

Ferretti (1997, p. 229, grifo do autor) oferece subsídios para elucidação dessas questões:

O chamado ‘modelo de competência’ surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, é usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. Por outro lado, embora seu desenvolvimento dependa da correlação de forças entre os envolvidos, tende, por sua ênfase na individualização e nos resultados, a privilegiar a negociação ao embate, o envolvimento à postura crítica.

A “questão crítica” que o mundo empresarial enfrenta hoje está relacionada ao desenvolvimento das competências em curto e longo prazo. Naquele, a empresa volta-se para o desenvolvimento de uma pedagogia interna, associando o setor de recursos humanos ao da produção, no segundo caso, ela volta-se basicamente para os dois sistemas abaixo especificados, com o propósito da formação da mão-de-obra futura:

- a) o de formação profissional, via agências articuladas e/ou subvencionadas pelo empresariado;
- b) os sistemas educacionais regulares, tentando interferir nos rumos que o ensino, em geral, e o público, em especial, possam assumir. Nesse sentido, sob a égide da qualidade total e em nome da competitividade, mas também da equidade, buscam instrumentalizá-los, articulando-os a seus objetivos (FERRETTI, 1997, p. 230).

Portanto, a noção de competência, incorporada na educação básica

brasileira, especificamente no Ensino Médio, refere-se ao domínio de princípios científico-tecnológicos, dos conhecimentos da linguagem e das ciências sociais (§ 1º artigo 36 da Lei n. 9.394/96).

Daí às atribuições ao Ensino Médio, através das Diretrizes Curriculares Nacionais, para o desenvolvimento de “competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras” (BRASIL. CNE/CBE. Parecer nº 15/98, p. 17).

Qual, então, “o aporte teórico que tem orientado a construção de um conceito de competência na doutrina educacional brasileira” (RAMOS, 2001, p. 164)? Segundo a autora, uma abordagem detalhada sobre a noção de competência é destacada nos textos de Ruy Berger (1998 e 2000) – Secretário de Educação Média e Tecnológica - e o documento básico de 2000, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 1999), ao qual se associa à discussão teórica de Nilson Machado (1999) e Lino Macedo (1999).

A epistemologia genética de Jean Piaget e a lingüística de Noam Chomsky são os *aportes teóricos* que dão significado à noção de competência na reforma do Ensino Médio brasileiro:

Na consolidação desse embasamento teórico, parece haver uma certa filiação ao *inatismo* de Chomsky sobre a existência, na ontogênese do conhecimento, de uma estrutura ou de uma capacidade inicial inata própria da espécie humana de construir o conhecimento; de construí-lo na interação com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizá-lo frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo, por meio do desempenho, as possibilidades que as estruturas mentais (por Piaget) ou a gramática interna (por Chomsky), permitem em potencial (Berger, 2000). Piaget considera inato apenas o funcionamento geral da inteligência. Porém, apesar dessa convergência, a referência teórica do significado conferido à noção de competência tem como base o princípio que efetivamente faz convergir o pensamento de ambos os autores (RAMOS, 2001, p. 162, grifo da autora).

Nesse sentido, converge Berger (2000), ao afirmar que a competência é a construção dos esquemas mentais de mobilização dos conhecimentos, das emoções e do fazer. Já para Machado (1999), essa noção de competência considera a mediação entre os universos do conhecimento tácito e do conhecimento explícito, ou entre conhecimento e inteligência, já Macedo (1999), mesmo que não leve sua abordagem à construtividade do conhecimento, também converge com as idéias de mobilização, interação e mediação que envolve essa noção.

Assim, vários são os problemas decorrentes da tentativa de implantação dessa pedagogia, pois as competências são:

[...] desenvolvidas através das múltiplas experiências pedagógicas propiciadas pelas relações sociais e produtivas, se revelam em ações, que por sua vez só podem ser mensuradas através da aferição de resultados. Isto exige a redefinição do 'modelo pedagógico' brasileiro, isto é, repensar a relação transmissão de conhecimentos e aprendizagem, uma vez que esse modelo deve contemplar as competências a desenvolver, as estratégias para fazê-lo e os mecanismos para avaliá-las. Ou seja, supõe-se possível uma racionalidade pedagógica quase linear, em que todas as variáveis possam ser controladas; para tanto, considerando a multifacetariedade dos processos pedagógicos que não se encerram na escola, há que muito bem definir o que deverá ser *aprendido* e o que será avaliado, em forma de ações verificáveis (KUENZER, 2001, p. 18, grifo da autora).

A mensuração das competências nos tempos e espaços escolares exige reduções que, sem dúvida nenhuma, provocarão o esvaziamento do processo de ensino do seu significado, pois “se entendemos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, e, portanto, ‘históricas’, elas ‘extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social” (KUENZER, 2001, p. 18).

Portanto, mesmo que a tentativa de racionalização pedagógica queira ampliar-se “para a totalidade das ações que compõem a práxis humana, um novo dilema resultará disso, ou seja, a pedagogia das competências oscilará entre o reducionismo e a generalidade, agora com mais intensidade do que nas antigas tentativas” (KUENZER, 2001, p. 18).

Finalmente, uma das ideias disseminadas pelo governo nos anos 1990, em favor da pedagogia da competência, era a de que o ensino organizado sobre os saberes disciplinares seria fator de êxito para uns e de fracasso para outros, proposição que poderia ser ilustrada pela constatação de que os alunos reprovados no ensino de caráter geral têm êxito no ensino profissional.

Justificam-se a noção de competência que destaca as diferenças e particularidades individuais, que coloca o aluno singular no centro do sistema educativo, “instaurando-se o princípio de cursos individualizados em lugar de habilitações mais ou menos estanques” (RAMOS, 2001, p. 257).

Essa “pedagogia diferenciada”, centrada na aprendizagem, na valorização do aluno como sujeito da aprendizagem e na construção significativa do conhecimento, foi defendida por Perrenoud (2000), ao compreender que o currículo

de formação do aluno é uma “seqüência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade” (apud RAMOS, 2001, p. 258).

Assim, muitas são as razões utilizadas para legitimar essa forma de desenvolvimento curricular que de fato revigora a teoria do capital humano, ao colocar o domínio de competências como requisito para o ingresso no mercado de trabalho e para a geração de emprego e renda.

Portanto, o risco para essa abordagem individual e individualizante do conceito de competência pode estar exatamente na tendência em ignorar ou tornar secundário o fato de que as competências “têm um conteúdo subjetivo e individual que é construído ao longo da história de vida do trabalhador, o qual partilha de experiência e práticas coletivas” (DELUIZ apud FERRETTI, 1997, p. 261).

O problema da imprecisão do conceito de competência não se esgota aqui, uma vez que ele está presente no discurso oficial e nos seus documentos de política, sendo necessária certa cautela a respeito de suas vantagens⁴⁰, pois há muitos interesses por parte dos envolvidos, ou seja: do sistema formador, do mercado de trabalho e das políticas públicas.

Finalmente, ao longo deste capítulo discutiu-se a organização do Ensino Médio e a sua relação com o ensino técnico, constatou-se a falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário pelas Reformas Capanema, sendo possível com as Leis da Equivalência em 1950.

A articulação completa do ensino profissional com o sistema regular de ensino só veio ocorrer mediante a Lei n. 4024/1961, estabelecendo-se a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível de ensino para fins de prosseguimento de estudo.

Essa flexibilidade não rompe a dualidade da estrutura do Ensino Médio brasileiro, pois permaneceram dois ramos distintos de ensino: o médio e o técnico, mas com o estabelecimento da profissionalização compulsória e generalizada em 1971, a distinção passa ser realizada pelos currículos orientados para habilitações profissionais.

Dessa forma, foi substituída a equivalência conquistada em 1961 pela

⁴⁰Os exemplos que evidenciam uma apropriação muito particular do conceito de competência, que se distancia da sua origem teórico-epistemológica, são tratados por Kuenzer (2001, p. 10), com base em Roupé e Tanguy (1994), pois indicam os pontos críticos da pedagogia das competências.

única trajetória escolar, porém com a reforma dos anos 1990 estabeleceu-se um modelo único de formação pelo Ensino Médio. Neste caso, foi mantida a articulação, mas cada qual com a sua própria organização curricular e independente uma da outra.

No capítulo a seguir abordar-se-á o restabelecimento da possibilidade da articulação mediante o Ensino Médio Integrado, identificando-se os seus princípios e pressupostos.

CAPITULO 2

DOS PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS DA INTEGRAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO GERAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo se discute em primeiro lugar a relação entre trabalho e educação, construída a partir da crítica das teorizações e práticas burguesas. Para tanto, parte-se do confronto entre a burguesia e o povo e os reflexos na educação a partir do século XIX.

Em segundo lugar, aborda-se os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação do Ensino Médio Integrado. Nesta perspectiva, pretende-se avançar no sentido de compreender que a relação entre educação básica e educação profissional na forma integrada não prescinde de um princípio organizador que integre conhecimentos gerais e específicos no Ensino Médio, que contemple a formação geral e a profissional tendo vista a formação integral do aluno.

Hoje, de acordo com o Decreto n. 5.154/2004, a educação profissional pode ser oferecida nas modalidades integrada, concomitante ou subsequente, contudo, os antecedentes históricos e políticos dessa construção carecem de uma historicidade, sobretudo do trabalho tomado como princípio educativo, que como tal, deve organizar a relação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

No século XIX o crescimento do capitalismo traz consigo o processo de industrialização, que se difunde em toda a Europa e, para o qual a ciência deveria dar respostas e soluções práticas no campo da técnica. Há, então, um impulso muito grande para o desenvolvimento da ciência, enquanto um sustentáculo desse processo econômico e social assim como aos problemas dele decorrentes.

Nesse período ocorre também um processo de redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia, estimulada a assumir finalidades mais explicitamente laicas e uma identidade cada vez mais nítida de saber científico (CAMBI, 1999). Novas tarefas sociais lhe são apontadas e “um novo modelo de rigor epistemológico (passando da filosofia à ciência), mas ligando-a, assim, e intimamente, ao processo da ideologia, afirma o autor (1999, p. 465).

No momento, mais precisamente a partir da metade desse século, “dois modelos ideológica e epistemologicamente antitéticos” (CAMBI, 1999) se contrapuseram, estabelecendo entre si uma acirrada oposição/luta de classes, cada

qual defendendo os seus próprios valores e organização social, inclusive, educativos. Um modelo, inspirado no positivismo⁴¹, é o burguês; o outro é o modelo proletário⁴², de inspiração socialista.

Contudo, “se o século XIX aparece como o século do “triunfo da burguesia”, também foi o “do grande medo” burguês, do temor pelo “espectro” do socialismo – comunismo (como lembrou Marx)” (CAMBI, 1999, p. 407, grifo do autor).

Nesse contexto, o perfil das burguesias tornou-se mais articulado, pois desenvolveu seus diversos grupos (do empresarial e das profissões liberais até o comercial e o burocrático dos altos cargos, além da pequena burguesia do artesanato e dos cargos executivos), diferentes pela renda e pela tradição, mas agrupados por aspirações e por alguns aspectos do estilo de vida e, sobretudo, por uma nítida separação em relação ao povo, que também não se revela nada homogêneo no seu interior (dividido entre artesanato e indústria, entre cidade e campo, entre norte e sul, entre povo e plebe, entre proletariado e subproletariado).

Quanto ao povo, de acordo com Cambi (1999), mostra-se ainda mais fracionado e heterogêneo que os grupos burgueses, já que é dividido entre consciente ou não da sua própria exploração e entre a possibilidade ou não de um resgate econômico e político.

Contudo, várias são as consequências decorrentes desse processo, destacando-se a produção, por essas oposições sociais, dos projetos antagônicos e radicais no que diz respeito à educação e à pedagogia. Nesse sentido, à educação é atribuído o papel essencial, “quer para manter o equilíbrio e a harmonia social, quer para promover ajustes que resolvessem disfunções sociais ou mesmo para revolucionar a ordem existente” (LOMBARDI, 2005, p. 6).

Com efeito, buscando uma síntese desses projetos, constata-se que:

Numa sociedade socialmente tão lacerada, econômica e politicamente em grande transformação, conotada por uma fortíssima taxa ideológica na cultura, nos saberes e nas artes, na qual velho e novo, tradição e revolução convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido –

⁴¹O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época de seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo. O socialismo (CAMBI, 1999, p. 466).

⁴²O socialismo é a posição teórica (científica) da classe antagonista, que remete aos valores “negados” pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delineia estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa (principalmente entre capital e trabalho), delineando uma sociedade “sem classes” (CAMBI, 1999, p. 466, grifo do autor).

pelas diversas frentes sociais e ideológicas – ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de ‘espírito burguês’, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. As burguesias têm frequentemente uma visão paternalista da educação: o povo deve ser educado para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício (CAMBI, 1999, p. 408).

Todavia, também no âmbito das “pedagogias populares”⁴³ (as reformistas e as revolucionárias) encontram-se as que visam a uma emancipação como integração das classes populares e, aquelas que reclamam, pelo contrário, uma revolução da ordem burguesa, uma tomada de poder pelas “aristocracias operárias”.

Entretanto, compreende-se que os fundamentos do projeto pedagógico socialista devem ser buscados na perspectiva educacional de Marx e Engels iniciada com a divulgação do *Manifesto do Partido Comunista* no ano de 1848. Sabe-se, no entanto, que Marx e Engels não realizaram uma análise sistemática sobre a escola e a educação, mas no *Manifesto* formulam a relação de medidas que proletariado deveria tomar após a conquista da democracia, dentre elas, o ensino público e gratuito.

O socialismo marxista apresenta-se como o antagonista, mas ao mesmo tempo o herdeiro de toda a tradição burguesa. Nesse sentido, Marx e Engels não rejeitaram, mas assumiram todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, afirma Manacorda (1995), tais como: universalidade, laicidade, estabilidade, gratuidade, renovação cultural, assunção do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literários, intelectual, moral, físico, industrial e cívico.

Contudo, é o próprio ambiente da produção capitalista, a grande indústria, que permitiu a Marx e a Engels a formulação de uma teoria social capaz de formular a superação das condições de exploração e de impedimento da plena formação do homem. Mas o marxismo não se exime da dura crítica à burguesia por causa de sua incapacidade de realizar seus programas sociais, porém, acrescenta à crítica a defesa de uma concepção mais orgânica da união instrução/trabalho na perspectiva de uma formação do homem onilateral, conforme está colocado no décimo e último item do *Manifesto*: educação pública e gratuita de todas as crianças; abolição do

⁴³ Expressão conferida por CAMBI (1999, p. 409).

trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual; unificação da instrução com a produção material etc. (LOMBARDI, 2005)

Quanto ao trabalho, é, em primeiro lugar, uma atividade natural do homem, um ato entre ele e o mundo que não se contenta com a reprodução apenas das condições da vida – à maneira das atividades dos animais. Ele transforma tanto a natureza como o próprio homem. Por isso, o que interessa a Marx não é o trabalho como processo físico, biológico, mas também a manifestação da subjetividade humana e, é nisso que ele é propriamente humano (COLLIN, 2008).

O trabalho é uma atividade finalizada, mas não é uma atividade instintiva, pois o processo de trabalho põe em ação a *potência pessoal* do trabalhador (energia, capacidades intelectuais, habilidade); *os objetos do trabalho* (matéria – prima ou matéria já transformada) que formam o substrato de onde sairá o produto e os meios de trabalho (instrumentos e ferramentas). Este é exatamente o ponto de partida de uma história.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática humana (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção)⁴⁴ é o princípio da educação integrada. Sendo assim, a perspectiva de uma formação do homem onilateral está fundamentada na união instrução/trabalho.

Nesse caso, a educação não corresponde à instrução profissional de crianças e nem à instrução profissional universal.

Voltando à concepção de instrução defendida por Marx e Engels, ela está expressa nas *Instruções aos Delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores*, que se realizou no ano de 1866 em Genebra. Nesse texto Marx aceitou a tendência da indústria moderna de introdução de crianças e adolescentes de ambos os sexos na produção, desde que acontecesse de modo adequado às forças infantis, tendo recomendado que qualquer criança a partir dos nove anos deveria participar do trabalho produtivo e trabalhar tanto com o cérebro quanto com as mãos (LOMBARDI, 2005; MANACORDA, 1995; MANACORDA, 2007).

Nesse sentido Marx (1984, p. 554) defendeu uma unidade diversa entre instrução e trabalho, pois:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen,

⁴⁴ Com base em Ramos (2010).

brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

Dessa forma, o objetivo principal da união entre instrução e trabalho industrial é a formação do homem novo, consciente de suas potencialidades históricas. Trata-se de uma educação cujo objetivo é o homem onilateral, que prescinde de uma concepção rígida “da relação pedagógica e a rejeição, quer “de toda reminiscência romântica anti-industrial”, quer de toda didática baseada no jogo e em “outras atividades estúpidas” (MANACORDA, 1995, p. 298, grifo do autor).

Assim, as perspectivas de desenvolvimento do homem onilateral efetivam-se sobre a base do trabalho que a pedagogia marxista compreende como a manifestação da essência humana, mesmo possuindo uma contraditória fecundidade na economia política que separa o homem de seu trabalho, e que são de pior alienação, de perda da humanidade, de um homem despojado de todos os seus atributos.

Mesmo assim, a crítica compreende também que o homem possui todas as condições objetivas e subjetivas para atuar com vontade própria e conscientemente para abolir a exploração do trabalho, da divisão de trabalho e da sociedade de classes.

Portanto, os fundamentos da educação onilateral e politécnica eram decorrência da própria transformação da indústria, que revoluciona as bases técnicas da produção e, com ela, a divisão do trabalho. Articulando o desenvolvimento das forças produtivas com a implantação de transformações nas bases técnicas de produção, cujas dimensões promovem transformações na divisão do trabalho, é que Marx vislumbrou uma educação mais ampla, integral e flexível (LOMBARDI, 2005).

Entende-se que a exigência da onilateralidade é, portanto,

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 90).

Ademais, é importante conhecer a contribuição de Lênin, Krupskaja e Makarenko para a defesa da construção e implantação de uma pedagogia que relacione educação e trabalho, mediada pela concepção da politecnia e da formação

integral.

Nesse sentido, vários educadores e estudiosos construíram e implantaram, a partir da Revolução Russa de 1917, uma proposta pedagógica marxista pós-Marx e Engels⁴⁵: Lênin, um dos principais expoentes do marxismo, foi o primeiro revolucionário a assumir o controle de um governo. A sua companheira, Nadia K. Krupskaja, que ao redigir os seus *Materiais para a revisão do programa de partido*, em 1917, afirmou que o fim da escola é a formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho, e que a instrução politécnica, que Marx sublinha sempre e expressamente a sua necessidade, é também de grande importância para a formação geral. Enfim, que o conceito de politécnico abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesanal, e que o conhecimento prático dos diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico onilateral e para a formação de capacidades de trabalho universais (KRUPSKAJA apud MANACORDA, 1985, p. 314).

Outro personagem da pedagogia soviética dos anos 20 é Anton S. Makarenko (1888 – 1939), que elaborou uma pedagogia original, não espontânea (antirrousseauiana) e exigente, que se faz através da conexão entre instrução e trabalho produtivo, do qual as crianças poderiam ver os frutos concretos e no qual, necessariamente, seriam levadas à colaboração com o coletivo de que fazem parte. Assim, o trabalho, a colaboração, as perspectivas de alegria, a felicidade para todos os homens eram os métodos e os fins da pedagogia de Makarenko, tão exigente e rigorosa quanto otimista.

É importante lembrar que, a partir do século XX, emerge o socialismo, segundo Manacorda (1995), não como mais uma ideologia das novas classes sociais, mas já como a própria ideologia oficial dominante de Estados baseados na força destas classes novas, suscitadas pelo desenvolvimento do moderno industrialismo e, que pedagogicamente, trouxe consigo uma concepção nova da relação instrução-trabalho, que vai além da instrução profissional burguesa, cujo propósito é a formação de um homem onilateral.

⁴⁵Os princípios de uma educação pública socialista foram enunciados por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) e desenvolvidos, entre outros, por Lênin (1870-1924) e Pistrak, um dos primeiros educadores da Revolução Russa. Afirmava que sem teoria pedagógica não poderá haver prática revolucionária. Através dele, tem-se o projeto da revolução soviética no plano da educação, especialmente no nível do ensino primário e secundário. Ver outros educadores socialistas como Blonsky, Vygotsky etc. em Gadotti, 1993, p. 119-141.

Destaca-se, também, Antonio Gramsci (1891-1937), que no seu tempo repensou os princípios metodológicos do marxismo⁴⁶ nos seus *Cadernos do cárcere*, nos quais a reflexão pedagógica é predominante. Sua análise incide na crise da organização escolar e no novo princípio educativo, tendo como base Marx e as contradições da experiência soviética.

O ponto de partida efetuado por Gramsci no diálogo ideal entre democracia e o socialismo, em seus escritos, é a relação entre desenvolvimento científico e técnico e a escola com vistas ao desenvolvimento social e, ao considerar a escola uma das organizações da sociedade civil, ela deve tornar-se “escola única”, sem latim, até os 14 anos, e iniciação a uma cultura histórica e científica, eminentemente crítica, mas nutrida de noções que permitem superar o folclore e a concepção religiosa de mundo (CAMBI, 1999; MARTINS, 2005; FERRETTI, 2009).

Mas a situação concreta e dinâmica, que estava em pleno funcionamento na realidade do capitalismo no final do século XIX e início do XX, deu ao Estado burguês outros contornos e uma amplitude muito maior, acompanhado as alterações sofridas pelo âmbito da produção material que resultou em alterações substanciais nas relações de poder até então estabelecidas (MARTINS, 2005).

Nesse contexto, precisamente nos anos primeiros anos do século XX, Gramsci presenciou a crise orgânica da escola tradicional e as proposições de contraditórias soluções práticas e objeções teóricas (a multiplicação de escolas profissionais especializadas, a alternativa da escola nova), conseqüências da crise mais ampla da sociedade por causa das transformações em todos os seus setores.

Esse desenvolvimento histórico criou a “necessidade de um novo tipo de intelectual urbano”. Nesse sentido, Gramsci (1979, p.118) propôs a solução que racionalmente deveria seguir tal trajetória, no caso:

[...] a escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que saiba dosar justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

É esta escola, instrumento de uma educação socialista, anticlassista e

⁴⁶Segundo Cambi (1999, p. 562), Gramsci repensou a relação estrutura - superestrutura, a dialética, a crítica da ideologia e a sua visão da história (como luta de classes para a emancipação humana e como sucessão de modelos econômico-políticos cada vez mais complexos) no interior de uma condição histórica precisa: a não-difusão da revolução proletária na Europa, depois de 1917 russo, e as contra-revoluções preventivas e autoritárias presentes nos vários Estados europeus, a começar da Itália com o fascismo.

preocupada em contribuir para a elevação cultural, espiritual e moral das massas, que foi defendida por Gramsci. O estudioso italiano teceu críticas ao dualismo da escola – escola clássica (humanística) e escola profissional – aquela voltada para a burguesia, destinada a dominar e a governar a sociedade capitalista e, esta, para o operariado, destinados à exploração e à submissão.

Nesse sentido, as restrições de Gramsci à escola profissional são de que ela não responde aos anseios do proletariado -, apesar das aparências de uma escola para o povo -, pois lhe nega, pelos níveis que apresenta, a possibilidade de formar-se conscientemente para participar da sociedade. Em contrapartida, Gramsci “propõe uma escola que não hipoteque o futuro dos alunos, não restrinja sua inteligência, não deforme sua consciência; uma escola de liberdade e de livre iniciativa, [...], porém, com disciplina, autoridade e coerção (JESUS, 1989, p. 108).

O tipo de escola que concretizará esse ideal de educação e que se constituirá no ponto alto do processo educativo proposto por Gramsci é a escola única ou unitária ou de formação humanista ou de cultura geral que deveria assumir a função de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1979, p. 124).

A premissa teórica da proposta de uma escola única de Gramsci é o conceito e o fato do trabalho – mediador da relação homem-natureza e das relações entre os homens na vida social. Este é o elemento constitutivo do ensino, que se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. Contudo, sem desconsiderar nesse projeto formativo os pontos não comuns, se é que existem entre Marx e Gramsci em relação a ensino-trabalho, é importante lembrar que em Marx ocorre a integração do ensino no processo de trabalho de fábrica, enquanto que, em Gramsci, ocorre a integração do trabalho como momento educativo no processo autônomo e primário do ensino.

Assim, mesmo não acolhendo integralmente a premissa marxiana de um trabalho produtivo, industrial (remunerado), das crianças, Gramsci a compreendeu profundamente, mas lhe atribuiu motivos e desenvolvimento original. Vê-se, no entanto, a união de ensino e trabalho em Marx e Gramsci como o processo educativo cujo objetivo é a formação de homens onilaterais, e por essa razão, a escola única é a concretização, no marxismo, dos ideais pedagógicos gramscianos (FERRETTI, 2009; GADOTTI, 1995; JESUS, 1989; MANACORDA, 2007).

Pode-se afirmar que é atual essa análise assim como a indicação de uma solução racional efetuada por Gramsci sobre a escola única, com os seguintes princípios que lhe caracterizam: a) a idade escolar está condicionada às condições econômicas gerais, *já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata*; b) o Estado é quem deve assumir o encargo pedagógico, pois a educação pública é o único meio de se acabar com as divisões de grupos e castas; c) os recursos naturais e humanos deverão ser ampliados, especialmente os humanos, sobressaindo-se o corpo docente, pois a eficiência da escola é muito maior e mais intensa quando a relação entre professor e aluno é maior; d) a escola única deve funcionar como *escola-colégio*, dia e noite, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc.; e) quanto à sua estrutura curricular, deverá constar de um 1º grau (três a quatro anos de duração) onde se ensinarão as primeiras noções *instrumentais* (ler, escrever, fazer contas, história e geografia) e a parte relativa aos *direitos e deveres*. Gramsci não especifica bem claramente os outros graus, dizendo apenas que *o resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária*; f) elemento fundamental desta escola seria um forte elo entre ela mesma e a vida, conseguido pela superação de um ensino puramente dogmático e por um trabalho criador, autônomo e independente (JESUS, 1989).

Desse modo, conforme Frigotto (1996), a forma de se apreender a relação da escola com a materialidade social na qual ela se produz nos permite ver que a forma e o conteúdo que assume no seu desenvolvimento não é algo arbitrário. Nesse sentido, na escola, os processos educativos dependem de uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais.

Não obstante, no final do século XX e início do novo século, o homem foi produzindo profundas mudanças com impactos na produção material. Estas mudanças são consequências de mais uma das crises do capitalismo, que para seu enfrentamento originou-se a globalização econômica e a reestruturação produtiva.

Tais mudanças refletem-se explicitamente no mundo do trabalho, tendo a globalização da economia, a reestruturação produtiva e o modelo neoliberal de Estado mudado radicalmente as demandas que o capitalismo faz da escola e, em particular, da educação dos trabalhadores.

Nesse sentido, vê-se que as propostas de integração entre a educação geral e profissional também devem ser analisadas no contexto de crise estrutural do capital, sobretudo a partir dos anos 70. Essa crise foi tão intensa que, segundo Antunes (2002), trouxe consigo o desenvolvimento de práticas materiais da *destrutiva autorreprodução ampliada* visando à reestruturação do capital e, uma dessas práticas diz respeito às metamorfoses no processo de produção do capital e suas repercussões no processo de trabalho.

Curiosamente, a crise faz crescer o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas; em contrapartida produz conseqüências perversas tais como o desemprego, a precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação entre homem e natureza. Nessa lógica destrutiva desenham-se algumas respostas do capital à sua própria crise, segundo Antunes (2002, p. 37):

- 1) o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos;
- 2) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e antissocial.

Todavia, evidencia-se o agravamento do processo de exclusão social, pois tudo isso altera o mundo do trabalho, que sofre e produz pressões sociais, econômicas, políticas e culturais que agem no conjunto de classes sociais concretas e, em luta. A valorização do capital, tem em seu favor o uso da tecnologia, que não pode ser considerado como um mal em si mesmo, “mas como uma relação social que serve a determinadas causas, sobretudo, em se tratando do “novo” modelo de acumulação cujo objetivo é o suprimento da necessidade de crescimento do capitalismo (PINO, 2002).

Esse modelo, sintetizado por Harvey como *acumulação flexível*, apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo e, portanto, caracteriza-se pelo aparecimento de setores produtivos inteiramente novos, pela flexibilidade da produção, por novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, especialmente, por uma alta capacidade de inovação comercial, científica, tecnológica e organizacional (PINO, 2002).

Assim sendo, essas transformações, que vêm se processando na base material da sociedade capitalista, a partir dos anos setenta do século XX, põem

novas exigências aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente, que segundo Saviani (2005), têm levando os próprios empresários a se mostrarem mais sensíveis à questão, pois o que eles desejam é a capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos etc.

Mas, para que esta formação flexível se efetive é necessária uma formação geral adquirida mediante a escolarização ampliada, que abranja minimamente a educação básica a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir daí dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo de práticas laborais (KUENZER, 2007).

Portanto, a “pedagogia da acumulação flexível” tem como proposta a dinamicidade, o movimento, cabendo à educação assegurar o domínio dos conhecimentos que embasam tanto as práticas sociais quanto a capacidade de trabalhar com eles, através das competências que permitam aprender ao longo da vida.

Contudo, não há razão para investir em formação profissional especializada caso o trabalhador transite por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional; a “integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral resultará na articulação entre teoria e prática, resgatando-se [...] a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho [...]” KUENZER (2007, p. 1159).

Estariam, então, postas as bases para a proposta de superação da dualidade estrutural, por meio de superestruturas que integrem teoria e prática, dentre as quais se destaca o sistema escolar?

O que se pode afirmar é que essa superação não é possível tão somente através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática. “A dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho” (KUENZER, 2005, p. 1162).

No Brasil, essas mudanças intensificaram-se nos anos 1990, a partir da adoção, por parte do governo brasileiro de preceitos neoliberais que o conduziram à redefinição do papel do Estado no âmbito das políticas públicas.

Em face dessa realidade, o ensino médio brasileiro que esteve ao longo de várias reformas, ora centrado para preparar para o mercado de trabalho, ora para preparar para a “vida”, voltou-se para o desenvolvimento de competências genéricas

e flexíveis com vistas às “novas” exigências. Essa formação flexível se dá por meio da educação geral, para os que vivem do trabalho, que aprenderão conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado; mas para aqueles que exercerão atividades complexas na ponta qualificada das cadeias produtivas a educação é a básica, cujo propósito é a passagem para a educação científico-tecnológica e sociohistórica de alto nível, afirma Kuenzer (2005).

Contudo, é necessária a construção de um projeto de ensino que supere a dualidade entre formação específica e formação geral, “que reconheça e valorize o diverso”, e que o trabalho seja compreendido como princípio educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo com vistas à formação humana.

Enfim, que a proposta de integração entre a educação básica e a educação profissional em um único currículo deve pautar-se em:

- a) o sujeito concebido como ser históricossocial concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- b) a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- c) o trabalho como princípio educativo no sentido de permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- d) a seleção de conteúdos baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e o processo ensino-aprendizagem se apóie numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;
- e) o processo de ensino vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentem os segundos e esses evidenciem o caráter produtivo concreto dos primeiros;
- f) a profissionalização se centre nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna em geral e profissional em particular;
- g) a compreensão histórica do processo de produção da área profissional e de suas contradições, como parte de uma totalidade constituída pela produção material e pelas relações sociais modernas, possibilite uma formação politécnica e omnilateral dos sujeitos (RAMOS, 2010, p. 52-53).

Assim sendo, a ideia da integração tem uma historicidade que pode ser apreendida facilmente, mas sua matriz está na educação socialista que pretendia ser onilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

2.1 Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio

A expressão *continuidade descontínua*⁴⁷ é oportuna para caracterizar o processo de constituição da identidade do ensino médio brasileiro⁴⁸, ora articulado, esforço parcialmente atingido na primeira LDB de 1961, ora uma experiência fracassada de profissionalização, pela Lei n. 5.692/71 (GRABOWSKI, 2004), ora independente, com uma organização curricular própria, isto é, separado da educação profissional, e que parece, através da nova LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, e do Decreto n. 2.208/1997, um retorno à reforma Capanema, nos idos dos anos 1940, - o marco da institucionalização da dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional.

Com a desvinculação da educação profissional do ensino médio, mediante o Decreto n. 2.208/1997, o Ministério da Educação impôs um retrocesso no campo educacional, pois estabeleceu a quebra na equivalência nestas modalidades de ensino, própria da Lei n. 4.024/1961. Contudo, identifica-se desde a década de oitenta debates sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

Foi Saviani, segundo Frigotto (2005, p. 42), que lançou a proposta de organização do ensino médio com base na noção politécnica⁴⁹, isto é, “de [incorporá-lo aos] processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna”. Nesse contexto, o debate teórico travado pela comunidade

⁴⁷Termo cunhado por Garcia (1999) para se referir ao fenômeno de alterações constantes da política educacional, pois as ações, a cada período de tempo mudam de rumo. Ou seja, a cada troca de ministros da Educação no país ocorre o abandono de propostas que vinham sendo executadas, ocorre mudança de prioridades enunciadas devido à alta rotatividade no comando da política educativa. Por analogia, a trajetória do ensino médio no país.

⁴⁸Ensino médio é o que está no meio, entre o ensino fundamental e o ensino superior, e é essa condição que lhe confere como “despido” de identidade própria.

⁴⁹“O ideário da politécnica buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir - se - ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35-36). A politécnica relaciona-se com “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno (SAVIANI, 2003, p. 140).

educacional demandava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

A Lei n. 9.394/1996, que representa um marco na história da educação brasileira, dada a sua construção com a participação cidadã de diferentes segmentos da sociedade civil organizada na área da educação, deu abertura para uma série de reformas na educação brasileira, dentre as quais esteve àquela realizada pelo Decreto n. 2.208/1997 e pela Portaria n. 646/97⁵⁰, que regulamentaram a educação profissional e sua relação com o ensino médio.

A partir desse decreto e de outros instrumentos legais, a educação profissional de nível técnico passou a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio, ao qual se lhe reservou um caráter propedêutico. A educação profissional de nível técnico podia até ser oferecida de forma concomitante ao ensino médio – mas com matrículas separadas – ou sequencial àquela.

No início do governo Lula ocorreu um movimento de revogação do Decreto n. 2.208/1997, que segundo Frigotto (2005) constitui-se num processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONGs e de instituições empresariais, resultando daí o Decreto n. 5.154/2004, o “fruto de um conjunto de disputas, [...], um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, na escola” (FRIGOTTO, 2005, p. 26).

Mesmo assim, a gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n. 2. 208/1997 e a publicação do Decreto n. 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela democratização do país e pela remoção do *entulho autoritário*, destaca o autor. Assim, em termos formais, o governo oferece novas bases para a educação de nível médio, dando origem à proposta do ensino médio integrado.

⁵⁰A Portaria 646/1997 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada instituição federal no ensino médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, os quais conjugavam ensino médio e educação profissional. Na prática, essa Portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no país, mas que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria 2.736/2003.

Essa formalidade é defendida por Cordão (2005), que destaca que nessa forma de relacionamento entre o ensino médio e a educação profissional de nível médio não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no ensino médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela revogada Lei n. 5.692/71. Segundo o autor, o Parecer n. 39 do CNE/CEB, de 8/12/2004, de sua autoria na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que foi homologado pelo ministro da Educação em 6/1/2005, deu origem à Resolução CNE/CEB n. 01, de 11/3/2005, que *aproxima* as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio das disposições do Decreto federal n. 5.154/2004.

De acordo com o decreto, as formas para articulação entre o ensino médio e educação técnica de nível médio são as seguintes: a integrada, a concomitante e a subsequente.

- 1.A Integrada: “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (inciso I do § 1º do artigo 4º).
- 2.A Concomitante, “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso” (inciso II do § 1º do artigo 4º). Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas: a) “na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis” (alínea “a” do inciso II do § 1º do artigo 4º); b) “em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades disponíveis” (alínea “b” do inciso II do § 1º do artigo 4º); e c) “em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados (alínea “c” do inciso II do § 1º do artigo 4º).
- 3.A Subsequente (inciso III § 1º do artigo 4º), “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio”.

Cabe lembrar, segundo Frigotto (2005), que o decreto é um ato do Poder Executivo, e deve ter como característica a transitoriedade. Neste caso, revogá-lo por outro decreto é normal, mesmo que isso, a priori, denote uma atitude antidemocrática. O decreto é um instrumento que normatiza, regulamenta a lei; mas ele não pode inovar, não pode contrariar a lei, como é o caso do Decreto n. 2.208/1997, que determinou a separação entre o ensino médio e a educação profissional.

Destaca-se ainda que no documento *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (2008c) há a defesa para que o Ensino Médio assuma,

dentro de seus objetivos, o compromisso de atender verdadeiramente a diversidade nacional, sua heterogeneidade cultural, considerar os anseios das diversas “juventudes” e da expressiva fração da população adulta que acorrem à escola, sujeitos concretos em suas múltiplas necessidades. Isso implica, conforme consta no referido documento, compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização desta etapa de ensino, e, sobretudo, estabelecer princípios para a formação do jovem e do adulto, fomentadores no processo de construção da nação brasileira soberana que se quer firmar.

Nessa perspectiva, se posiciona a defesa pela “profissionalização” no ensino médio, - uma imposição da realidade. No entanto esta não pode representar a única vertente da política para o ensino médio. Nesse sentido, propõe dois modelos para o ensino médio integrado no Brasil: o ensino médio integrado, que compreende a integração da ciência, cultura e trabalho, sem a formação profissional e, o que denomina ensino médio integrado profissional, que pode ser realizado de duas formas: ensino médio integrado com a educação profissional técnica de nível médio e normal médio.

Mas, legitimada pela democracia representativa, em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei n. 11.741⁵¹, que “altera dispositivos da Lei n. 9.394/1996, 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”.

Em seu art. 1º, a Lei altera a redação dos artigos 37, 39, 41 e 42 da LDB n. 9.394/96:

Art. 37.
 §3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, [...].
 Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia [...].

Já no art. 2º da nova lei lê-se: O capítulo II do Título V da atual LDB passa a vigorar acrescido da seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e dos artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D:

Art. 36-A. [...], o ensino médio, atendida a formação geral do educando,

⁵¹O Projeto de Lei n. 919/2007 originou a Lei n. 11.741/2008, que altera a LDB, e localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II, Da Educação Básica, explicitando que esta oferta educacional é integrante deste nível de ensino.

poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas [...].

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

I - articulada com o ensino médio;

II - subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio [...].

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, [...], será desenvolvida de forma:

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

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

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado [...] (BRASIL, 2008a).

Quanto à integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, em um curso único, com matrícula única, no mesmo estabelecimento de ensino, convém refletir-se que:

[...] a formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação [...] na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade? (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Ao que parece, há mudança de foco, a partir do Decreto de n. 5.154/2004 e reforçada pela Lei n. 11.741/2008, que apesar de destacar a questão da formação integral, não foge à lógica capitalista do mercado. Além disso, explicita uma preocupação com a formação geral do indivíduo e não somente com a preparação para o trabalho, não devendo desconsiderar-se a importância do desenvolvimento

de princípios técnicos e filosóficos da formação humana.

Essa formação, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, quer dizer que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob as dimensões da vida (o trabalho, a ciência e a cultura) com vistas à formação onilateral dos sujeitos.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 33).

A revogação do Decreto n. 2.208/1997 e a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, cujo conteúdo foi incorporado à LDB por meio da Lei n. 11.741/2008, que restabelece a possibilidade de integração curricular dos ensinos técnicos e médio, se constituiu no grande desafio do atual governo de efetivamente implantá-la. Ademais, a questão da separação entre a educação profissional e formação geral não foi ainda resolvida, pois a única novidade do ordenamento jurídico a partir de 2004 é a proposta de simultaneidade.

Entretanto, os “novos rumos” para a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica tomaram parte dos programas, discussões e debates dos candidatos à presidência do país nas eleições de 2010. A presidenta eleita, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), em seu discurso de posse se comprometeu dar prioridade a luta pela qualidade da educação, da saúde e da segurança juntamente com a erradicação da miséria.

Nesse sentido, o tema da profissionalização dos jovens tem sido bem defendido no contexto atual, inclusive durante a campanha eleitoral de 2010. Entretanto, o debate não é novo, ele ressurge no momento em que a política econômica está dirigindo suas ações para incentivar e investir em capital produtivo.

Antes disso, havia uma hegemonia do capital financeiro e um processo de desindustrialização. Com os investimentos produtivos e o crescimento de setores como o de petróleo, por exemplo, o Estado passou a intervir mais diretamente na economia – o que foi aprofundado diante da crise econômica de 2008 (LEAL, 2011, p. 4).

Nesse processo de mudanças se inclui a educação e, o Ensino Médio articulado com a educação profissional técnica se mantém necessário nessa

retomada econômica⁵². Convém refletir-se sobre qual é o lugar que ocupará o Ensino Médio Integrado no contexto das atuais políticas educacionais, e esta é uma questão que pode ser tratada no âmbito do Parecer CNE/CEB n. 07/2010, aprovado em 7 de abril de 2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nele está contido que “devem-se observar as diretrizes comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas respeitadas suas especificidades e a dos sujeitos a que se destinam” (BRASIL, 2010, p. 30).

Cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) “é delimitada por sua finalidade, princípio e/ou por seus objetivos ou por suas diretrizes, claramente dispostos no texto da Lei n. 9.394/96 [...]” (BRASIL, 2010, p. 30).

Nessas etapas, “um princípio orientador de toda a ação educativa” é o respeito aos estudantes e “a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários” daqueles. Assim sendo, “é responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições” para que os estudantes (crianças, adolescentes, jovens e adultos) “com sua diversidade tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar”, das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 30).

As modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, e educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola) podem ser ofertadas, adicionalmente, em cada etapa do ensino.

Feitas estas considerações do Parecer CNE/CEB n.07/2010, destaca-se que esta é a concepção de Educação Básica das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que assim incorpora todas as modalidades de educação. Assim sendo, “devem presidir as demais diretrizes curriculares

⁵²Dentre as ações mais recentes, destaca-se o lançamento pelo Governo Federal do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que “tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. A medida intensifica o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país. Além das 81 unidades que estão em execução e devem ser inauguradas neste e no próximo ano, o Governo Federal deve anunciar nos próximos dias outras 120. Com as 140 existentes até 2002, mais as 214 inauguradas no governo anterior, a rede federal deverá contar com cerca de 600 unidades escolares administradas pelos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia e um atendimento direto de mais de 600 mil estudantes, em todo o país. Além disso, o Pronatec visa a ampliação de vagas e expansão das redes estaduais de educação profissional. Ou seja, a oferta, pelos estados, de ensino médio concomitante com a educação profissional. Esta ação será abarcada pelo programa Brasil Profissionalizado, parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que teve a adesão das 27 unidades da federação. Os recursos serão repassados para construção, reforma, ampliação de infraestrutura escolar e de recursos pedagógicos, além da formação de professores (SETEC NOTÍCIAS, 2011).

específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição” (BRASIL, 2010, p. 3).

O “tratamento integrado do trajeto curricular a ser percorrido da educação infantil ao ensino médio” (KUENZER, 2010, p. 854) tem a força institucional da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que dá nova redação ao inciso um do artigo 208 da Constituição Federal, que passa a vigorar com a seguinte alteração: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Dessa forma, o Estado prevê para si a responsabilidade da obrigatoriedade e gratuidade de todas as etapas da Educação Básica⁵³. Como se vê ao longo deste capítulo discutiu-se a relação entre trabalho e educação construída a partir da crítica das teorizações e práticas burguesas, tendo como ponto de partida o confronto entre a burguesia e o povo e os reflexos na educação a partir do século XIX.

Entretanto, a ideia da integração tem sua matriz na educação socialista que pretendia ser onilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

A opção por esse percurso histórico foi com o propósito de se colocar como necessária a construção de um projeto de ensino que supere a dualidade entre formação específica e formação geral, “que reconheça e valorize o diverso” e, que o trabalho seja compreendido como princípio educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo com vistas à formação humana.

Pensando assim, analisa-se no capítulo que segue a integração em forma do Ensino Médio Integrado na rede pública estadual maranhense. Uma questão que se põe como central é se poderia considerar essa experiência uma conquista para os alunos dessa rede; sendo possível descobrir, quando se conhece a origem e quem a defende. É o que se propõe no que se segue.

⁵³ Segundo Kuenzer (2010, p. 856), a democratização do acesso ganhou força constitucional, pelos menos para os ensinos fundamental e médio. No que diz respeito ao ensino médio, a autora registra os avanços relativos à democratização do acesso trazidos pela Lei n. 12.061/2009 que alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para garantir a universalização do Ensino Médio gratuito e para assegurar o atendimento de todos os interessados ao Ensino Médio público.

CAPÍTULO 3

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL MARANHENSE:

a retórica oficial e a necessidade de se conhecer a realidade

Neste capítulo analisa-se a concepção e desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na rede pública estadual maranhense, possibilidades e desafios, tendo como pressuposto que a articulação entre os percursos de formação geral e profissional na forma do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio pode representar a possibilidade real de formação integral dos jovens alunos da rede pública estadual maranhense.

Para tanto, faz-se brevemente a contextualização sociopolítica e econômica do estado do Maranhão e a delimitação de suas políticas educacionais a partir da reforma do Estado nos anos 1990, pondo-se em destaque o Ensino Médio Integrado na rede pública estadual desde a institucionalização até o quadro atual. Discute-se os dados obtidos com os sujeitos que compuserem a amostra da pesquisa realizada em duas escolas da rede pública estadual, situadas no município de São Luís, a capital do estado, tendo como referência os autores delimitados para este estudo.

3.1 Alguns antecedentes

O Maranhão apresenta-se recorrentemente entre os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), com a segunda maior taxa (55,9) de pobreza absoluta⁵⁴ no ano de 2008, perdendo apenas para o estado de Alagoas, com 56,6%. Observa-se que em relação à maior proporção de miseráveis no país, em 1995, o estado ocupava a primeira posição com 53,1%, seguida da do Piauí, com 46,8%, passando a ocupar, em 2008, a segunda colocação com 27,2%, perdendo apenas para o estado de Alagoas, com 32,3^o (idem, p. 5).

Em contrapartida, em relação ao ritmo de expansão do Produto Interno Bruto (PIB) per capita, é um dos estados da federação com maior ritmo de expansão (6,2%)⁵⁵, juntamente com Tocantins (9,2%) e Distrito Federal (6,5%) (idem, p. 90).

⁵⁴Rendimento médio domiciliar *per capita* de até meio salário mínimo mensal (IPEA, n.58,2010, p. 3).

⁵⁵O PIB (R\$ 1.000,00) do estado em 1999 era de 10.308, 256,16. Já em 2009 passou a ser 38.486.882,00 (IBGE 2009).

Contudo, o Maranhão possui uma infraestrutura⁵⁶, decorrente de planejamento governamentais e/ou da iniciativa privada, gerada ao longo das últimas décadas que consiste em uma extensa rede de ferrovias; a Estrada de Ferro Carajás, que liga as grandes minas do sudeste do Pará (gigantescas jazidas de minério de ferro e outros minérios, controlados pela Companhia Vale do Rio Doce) ao litoral maranhense e está em processo de licenciamento para duplicação de vários trechos, além de se interligar à Ferrovia Norte-Sul, em construção; o Complexo Portuário de São Luís, em permanente expansão, com a construção de novos píeres e portos; a hidrelétrica de Estreito, em construção na divisa com o Tocantins, uma série de termelétricas em planejamento ou processo de licenciamento ambiental, dentre as quais destaca-se a Termelétrica do Porto do Itaqui, em fase de construção no município de São Luís.

Associados a essa infraestrutura, segundo os autores antes mencionados, existem oito usinas em processamento de ferro gusa ao longo da Estrada de Ferro Carajás; uma gigantesca indústria de alumina e alumínio (Alumar), no município de São Luís, bases para estocagem e processamento industrial de minério de ferro (Vale), também em São Luís; um centro de lançamento de artefatos espaciais (Centro de lançamento de Alcântara – CLA, no município de Alcântara), grandes fazendas de monocultura agrícola mecanizada (soja, sorgo e milho) e de plantio de eucalipto no sul e sudeste do estado; exploração madeireira, principalmente na chamada Pré-Amazônia Maranhense; fazendas de criação de búfalos na Baixada Maranhense etc.

Observando os indicadores sociais, percebe-se que após vários anos de projetos de desenvolvimento, o Maranhão permanece sendo um dos estados mais pobres do país, com os piores indicadores de concentração de terras, riquezas e poder político.

Sendo assim, vários são os desafios que o Maranhão deve superar em diversas áreas, considerando os investimentos⁵⁷ que estão sendo instalados no estado, dentre os quais, educação e qualificação profissional, gestão ambiental, desenvolvimento científico e tecnológico, adensamento de cadeias produtivas,

⁵⁶Conforme Sant'Ana Júnior e Mendonça (2010, p. 12).

⁵⁷A implantação da Refinaria Premium I da Petrobrás no município de Bacabeira, a criação da fábrica de papel e celulose Suzano no município de Imperatriz, a aciaria do grupo Ferroeste em Açailândia, a descoberta de gás natural e petróleo, e a exploração de gás pela OGX em Capinzal do Norte e Santo Antonio dos Lopes são alguns dos exemplos apresentados pela Federação das Indústrias do Maranhão (FIEMA).

ampliação de infraestrutura e da logística, gestão pública de qualidade, organização e participação do empresariado e redução das desigualdades espaciais de renda⁵⁸.

Quanto aos indicadores educacionais, o estado registra hoje uma taxa de analfabetismo em 6,4% na faixa etária de 10 a 14 anos e, de 19, 1% na faixa de 15 ou mais (IBGE, 2009) enquanto que a sua taxa de escolarização em todos os níveis de escolaridade é, conforme se observa no quadro geral abaixo:

Tabela 1 - Taxa de Escolarização

	Bruta - Pré-escola	Líquida - Pré-escola	Bruta - EF	Líquida - EF	Bruta - EM	Líquida - EM
Maranhão (2009)	88,2 %	62,4 %	109,9 %	88,7 %	74,6 %	40,2 %
Região Nordeste (2009)	67,3 %	59,5 %	110,3 %	89,4 %	77,4 %	39,2 %
Brasil (2009)	62,2 %	50,6 %	105,7 %	91,1 %	83,0 %	50,9 %

Fonte: IBGE – PNAD - 2009

Em se tratando do Ensino Médio, o estado apresenta uma taxa de escolaridade líquida⁵⁹ de 40,2% enquanto que a taxa de escolaridade bruta é de 75,6%. Na Tabela 2 observa-se a distribuição de matrícula no Ensino Médio por modalidade que nos auxilia estabelecer a comparação entre a matrícula do Ensino Médio Integrado, que evoluiu de 820 para 1.904 no período de 2007 a 2010, e o Ensino Médio regular, que mesmo tendo apresentado uma queda no período citado, possui 277.850 matrículas, bem superior à daquele.

Tabela 2 - Distribuição de Matrículas do Ensino Médio por Modalidade – Rede Estadual do Estado do Maranhão.

Ano	Total	Ensino Médio			Educação Profissional de Nível Técnico		EJA		
		Regular	Integrado (1)	Normal Magistério	Concomitante (2)	Subsequente (3)	Presencial	Semipresencial	Integrado
2007	296.70	279.348	820	-	172	181	16.180	-	-
2008	307.967	278.185	2.397	4.866	-	140	20.835	1.352	192
2009	306.358	275.953	2.559	3.246	64	216	22.140	1.799	381
2010	307.567	277.850	1.904	1.623	183	-	24.253	1.297	457

Fonte: MEC - indicadores Demográficos e Educacionais - portal.mec.gov.br/index.php?...mec...indicadores-demograficos-e-educacionais. Acesso em: 11 de junho de 2011.

⁵⁸Esta é a visão do setor produtivo local, apresentada pela FIEMA, ao governo do estado em evento ocorrido no início do ano de 2011 (Indústria Maranhense apresenta os “gargalos” da economia ao governo. O Estado do Maranhão, Economia, p. 8, 22 de jan. 2011).

⁵⁹Conforme o INEP, por essa faixa é possível identificar o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino regular teoricamente adequado.

Quanto à qualidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶⁰ não correspondeu ao que foi projetado tanto no ensino de 5ª a 8ª série (6º ao 9º) ano, quanto no Ensino Médio regular.

A breve contextualização sociopolítica e econômica do estado do Maranhão faz remeter-se à Miranda (1997) que reflete sobre a história das sociedades latino-americanas, pois segundo a autora, tem sido uma sucessão de desencontros na tentativa de torná-las contemporâneas, ao perseguir aspirações de desenvolvimento, modernização, democratização e cidadania. Contudo, esse processo não tem sido único, linear, mas múltiplo, contraditório.

Por analogia, lembra-se do estado do Maranhão, que nos anos 1990⁶¹ adotou “programas de estabilização e reformas liberalizantes baseadas na descentralização administrativo-financeira, nos moldes das políticas fundamentais do processo de reforma global do governo federal”⁶² (MACIEL, 2002, p. 139).

A intencionalidade do governo do estado do Maranhão foi “a busca da eficiência para maximização de seu desempenho, da descentralização e regionalização de sua ação chegar mais rapidamente e de maneira eficiente ao cidadão” (MARANHÃO, 1998, p. 2 e 11). Na área da educação, as ações do governo do estado⁶³ ficaram sob responsabilidade da Gerência de Desenvolvimento Humano⁶⁴.

⁶⁰O IDEB observado na 3ª série do ensino médio foi: 2005 (2,4), 2007 (2,8) e 2009 (3,0). Ver IDEB (2010).

⁶¹Roseana Sarney Murad foi governadora do estado do Maranhão entre 1995 e março de 2002.

⁶²Nos Indicadores de Conjuntura Econômica do Maranhão, divulgado pelo IMESC (Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos) no início de 2008 há dados que mostram que um aspecto importante a respeito da economia maranhense na década de 1990: “é que esta derivou escasso ou nenhum dinamismo da melhora no cenário macroeconômico nacional pós - Plano Real. A década de 1990 constituiu para o Estado do Maranhão a verdadeira década perdida do ponto de vista do desempenho econômico, na qual sua taxa de crescimento global encolheu para 1,4% a.a., menos da metade da taxa de expansão da região Nordeste (3,6% a.a.) e inferior à já medíocre taxa de expansão do país (2,1% a.a.)” (INSTITUTO MARANHENSE..., 2008, p. 14) .

⁶³A taxa de analfabetismo do estado no ano de 1999 era de 16,3% na faixa de 10 a 14 anos e, de 28,8% na faixa de 15 anos ou mais. A população de estado era de 6.184, 538 (IBGE 2009).

⁶⁴Para tanto, “foram criadas as Unidades Regionais de Educação com o objetivo de promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa no governo do Estado do Maranhão, resultando no aumento do controle social das ações governamentais”. Atualmente as Gerências Regionais estão divididas em 19 (dezenove): Região da Pré- Amazônia Maranhense (URE Açailândia), Região do Médio Mearim (URE Bacabal), Região do Cerrado Maranhense (URE Balsas), Região do Centro Maranhense (URE Barra do Corda), Região do Leste Maranhense (URE Caxias), Região do Baixo Parnaíba (URE Chapadinha); Região dos Cocais (URE Codó), Região do Tocantins (URE Imperatriz), Região do Itapecuru, Região de Pedreiras, Região da Baixada Maranhense (URE Pinheiro), Região de Presidente Dutra, Região do Munim e Lençóis Maranhense (URE Rosário), Região do Sertão Maranhense (URE São João dos Patos), Região do Pindaré (URE Santa Inês), Região de Timon, Região dos Lagos Maranhense (URE Viana), Região do Alto Turi (URE Zé Doca), Região Metropolitana de São Luís. PORTAL DA SECRETARIA..., (2010). A governadora do estado em entrevista ao jornal O Estado do Maranhão afirmou que o *Movimento Brasil Competitivo* está fazendo um apanhado geral do estado para modernizar e dar eficiência a máquina administrativa e, que está aguardando esse estudo para criar gerências regionais. Ver em SÁ, Décio (2011).

Nesse contexto foi organizado o primeiro *Colóquio da Educação Maranhense* para, finalmente, serem definidas as ações do governo do estado, em parceria com o MEC, para a área. Tais ações ocorreram através de duas diretrizes básicas formuladas para o período 2000/2003: o *Fortalecimento da Ação Pedagógica e a Promoção da Equidade*.

A primeira foi considerada a principal política educacional do estado, “expressa na adoção de Propostas Curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino que contemplam as competências básicas a serem desenvolvidas na escola” (MARANHÃO, 1999, p. 8), com o objetivo de assegurar a unidade de padrões de ensino, usando como referência o “saber universal”, “função da escola democrática”.

A “forte atuação na área pedagógica”, segundo o governo maranhense, ocorreria mediante a implantação, a partir do início dos 2000, da proposta curricular do estado para o ensino fundamental, produzida de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo MEC e aprovados pelo CNE e, mediante um programa de assistência técnica para as escolas estaduais e municipais, seguindo um processo de adesão.

A segunda diretriz *Promoção da Equidade* foi planejada por causa da existência no estado de uma oferta desigual dos serviços públicos aos diferentes segmentos da sociedade e pela necessidade como princípio de justiça, do reconhecimento da igualdade de direitos no acesso à rede de proteção social, assim como ao pleno exercício da cidadania⁶⁵.

O governo maranhense procurou ser convincente na divulgação dessas propostas de ação para o setor educacional, reconhecendo, em discurso, a existência da fragmentação de redes no Ensino Fundamental. A estratégia foi assumir uma posição de indutor e coordenador do sistema de educação estadual, no sentido de criar uma efetiva articulação em firma de parcerias com o município para modificar os indicadores educacionais.

Para a concretização dessa diretriz “entraram em cena” os Gerentes Regionais, “os articuladores, catalisadores desse desafio”, mas a coordenação geral, o planejamento e a elaboração das estratégias para implementação das políticas

⁶⁵Segundo Martins, M. F. (2000, p. 40), “a falta de delimitação mais rigorosa para este termo tem possibilitado a utilização da palavra cidadania para qualificar ações com fins diferentes e até mesmo contraditórios”.

educacionais ficaram sob as determinações da Gerência de Desenvolvimento Humano, através da Gerência Adjunta para Educação, composta por uma Coordenação Geral e por dezenove Subcoordenações, criadas para coordenar, acompanhar, avaliar e prestar assistência técnica, quando necessária, em todas as Gerências Regionais no que se refere às especificidades das demandas: currículo; gestão educacional (avaliação do ensino e institucional; metodologias e tecnologias educacionais; estatísticas; capacitação docente/formação continuada e o estabelecimento de parcerias entre o Estado, Municípios e Universidade) (MACIEL, 2002).

Porém, esse programa de reforma de inspiração descentralizadora correspondeu a um discurso modernizador que admitiu a desigualdade, propondo a sua superação, desde que continuasse “dando suporte a políticas econômicas de caráter recessivo e políticas sociais inócuas ou de baixa eficácia” (FOGAÇA, 1999, p. 7).

Em se tratando de equidade, de acordo com Oliveira (1999, p. 74),

Refere-se à disposição de reconhecer o direito de cada um, mesmo que isso implique em não obedecer exatamente ao direito objetivo, pautando-se sempre pela busca de justiça e moderação. Esse entendimento do termo sempre esteve presente nas políticas educacionais brasileiras [...]. Entretanto, não parece ser essa a conotação atribuída à equidade social no atual momento. O conceito de equidade social, da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual.

Quanto ao Ensino Médio, o governo do estado realizou um seminário denominado *Reforma do Ensino Médio: Diretrizes e Parâmetros Curriculares*, cujo objetivo foi refletir sobre a concepção da reforma do Ensino Médio, apresentada pelo MEC nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares. Professores, Técnicos, Diretores, Assesores de Educação das Gerências Regionais e da GDH, em dois dias iniciaram a sua preparação para o programa *Escola Jovem*, o “desafio extraordinário de ser construído”.

Dentre os temas tratados, destaca-se a reforma do Ensino Médio – Diretrizes Curriculares Nacionais, por Maria Beatriz Gomes da Silva, na época Diretora do Departamento de Desenvolvimento da Educação da SEMTEC – MEC, tendo apresentado a proposta do novo Ensino Médio, que passou ser contemplado nos discursos oficiais do estado.

A reforma do Ensino Médio maranhense se expressa no documento de política denominado *Plano de Reforma e Expansão do Ensino Médio do Maranhão* (PEM) de 2000, tendo como bases legais e instrumentos institucionais:

- 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, destinado à preparação básica do jovem para o trabalho, para a cidadania e para continuar aprendendo;
- 2) Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – reorientação do perfil e identidade do Ensino Médio, tendo em vista o desenvolvimento de HABILIDADES E COMPETÊNCIAS, de acordo com as características regionais da clientela, incluindo a preparação geral para o trabalho;
- 3) Programa Escola Jovem – criado pelo MEC, para incentivar a expansão do atendimento e a implementação da Reforma pelos Estados (FALCÃO; SOUSA, 2000, p. 12).

Naquela ocasião, o governo divulgou que o Maranhão, até o ano 2020, teria um “ensino médio de excelência”, e que promoveria um sistema de qualidade com vistas à universalização desse nível de ensino. Admitiu, porém, que as competências e habilidades, a serem desenvolvidas, dependeriam da existência de alguns recursos indispensáveis, tais como: laboratórios, bibliotecas e outros ambientes, propícios à realização de práticas de diversas naturezas.

Outras medidas foram planejadas, seguindo os três “grandes” princípios que orientaram a Reforma e Expansão do Ensino Médio no estado:

- 1) Seletividade – escolher as atividades fundamentais; classificá-las por ordem de importância; verificar a inter-relação entre elas;
- 2) Gradualismo – gradação no exercício das atividades; abrangência física; intensidade na realização das ações; verificar a inter-relação entre elas;
- 3) Participação dos atores sociais – participação; mobilização; maior acesso a um EM de qualidade; formação de cidadãos críticos; maior participação com responsabilidade (FALCÃO; SOUSA, 2000, p. 21).

A concepção de uma política educacional centrada na qualidade do ensino foi a “tônica da política global do estado, pautada na determinação do governo em elevar os padrões dos serviços sociais básicos (MARANHÃO, 2000b, p. 16).

Nessa perspectiva, as políticas elaboradas pelo governo do estado maranhense, no sentido de melhorar a “qualidade dos serviços educacionais”, notadamente no que se refere ao Ensino Médio, se materializou mediante o *Plano de Reforma e Expansão do Ensino Médio*, o *Escola Jovem* e o *Plano de Investimento* (PI). O último com o objetivo de “melhorar a eficiência do Ensino Médio [...], sua cobertura e garantir maior equidade, a partir [...] de um padrão básico de atendimento, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento econômico e social do Estado (MARANHÃO, 2000b, p. 16).

Dessa forma, tomando como referência o *PEM* e a *Matriz de Priorização* (e a partir desta, o Governo “buscou a solução” dos problemas, das estratégias e atividades, numa perspectiva de ordenamento de prioridades), foi elaborado o *Plano de Investimento* (PI), cuja operacionalização seria de acordo com as diretrizes e normas, estabelecidas pela equipe responsável pelo programa *Escola Jovem* e pela GDH. Mas a execução ficou sob a responsabilidade de uma Unidade Gerenciadora em nível estadual, subordinada à Subgerência de Planos, Programas e Projetos Especiais que, por sua vez, subordinava-se diretamente à Gerência Adjunta para Educação/GDH.

Enfim, aquela reforma a que se referiu anteriormente não ultrapassou a mudança institucional – legal, pois os gerentes regionais e gerentes estaduais (equivalente a Secretários de Estado) tinham mais importância política do que administrativa e, nenhum dos compromissos norteadores da aludida reforma foram cumpridos, principalmente aqueles referentes “a redução das desigualdades regionais e sociais e a participação popular” (GUILHON, 2001; GOMES, 2006).

No entanto, a governadora do estado, Roseana Sarney Murad, renunciou o mandato em 2002 para concorrer à presidência do Brasil, por indicação seu partido, o PFL, mas devido ao *Escândalo Lunus*⁶⁶, acabou desistindo e se candidatou ao senado, sendo eleita.

A partir daí assume o governo um aliado seu, o vice-governador José Reinaldo Carneiro Tavares⁶⁷, que no final de seu governo apoiou o movimento *Frente de Libertação do Maranhão do qual* Jackson Kléper Lago era um dos líderes e candidato pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) para o cargo de governador na eleição de 2006.

⁶⁶Em 2002 foi envolvida em escândalo de corrupção com a empresa Lunus Participações, da qual é sócia, com a descoberta de R\$ 1.340.000 não-declarados, o que levou a perda de pontos nas pesquisas e posterior desistência da candidatura (WIKIPÉDIA, 2010).

⁶⁷José Reinaldo Carneiro Tavares rompeu com o grupo político integrante do movimento *Maranhão no caminho certo*, em que todos os governadores eleitos do Maranhão, desde 31 de janeiro de 1966, tinham a indicação e apoio do ex-presidente José Sarney e, atual presidente do Senado Federal. Governaram o estado: João Alberto (1990-1991), Edison Lobão (1991 – 1994), José de Ribamar Fiquene (1994-1994), Roseana Sarney (1995-2002) e José Reinaldo (2002-2006) (WIKIPÉDIA, 2010).

Contudo, mesmo tenha sido eleito teve seu mandato cassado em 2009, pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE)⁶⁸, por causa de denúncias relacionadas à campanha eleitoral, assumindo a partir daí a segunda colocada nas eleições, a senadora Roseana Sarney, que obteve 50,08% dos votos para exercer mais quatro anos (2011-2014) o mandato de governadora⁶⁹.

É válido acrescentar o quanto foi alta a abstenção dos eleitores nessas eleições, o equivalente a 23%, sendo considerada a maior de todo o Brasil.

Como se pode observar, esta é a realidade na qual foi implantado o Ensino Médio Integrado no ano de 2006 na rede pública estadual, quando exercia o cargo de governador José Reinaldo Carneiro Tavares, ex-aliado de Roseana Sarney Murad, a atual governadora do estado.

Não obstante desde 2005 a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), mediante a Superintendência de Educação Básica, iniciou a discussão para a implantação do Ensino Médio Integrado, juntamente com o MEC, justificando-o com a revogação do Decreto n. 2.208/1997 e a aprovação do Decreto n. 5.154/2004⁷⁰.

A justificativa do governo maranhense para implantação do Ensino Médio Integrado foi à de que dos homens despertaram para a importância da educação como necessidade proeminente para viverem com plenitude, como cidadãos envolvidos na sociedade. Também o fato das transformações tecnológicas que permeiam o mundo atual apontarem para mudanças tanto na estrutura, quanto na dinâmica do mercado de trabalho e, portanto, têm condicionado o perfil de profissionais a uma constante adequação a essas mudanças⁷¹.

⁶⁸REZEK (2008) afirma que essa interrupção foi caracterizada como golpe de Estado por via judicial.

⁶⁹ O governo divulgou quais os projetos que transformarão a educação do Maranhão em referência para o país: a criação de *Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral*, dos *Centros de Formação de Professores*, o *Escola Verde* (iniciativa pioneira no Brasil pela forma ambientalista correta) e o *Instituto Público de Idiomas*. Ver http://imirante.globo.com/plantaooi_imp2.asp?codigo=1=254965, em 28/9/2010. Ocorre que essa divulgação ocorreu às vésperas das eleições para o governo do estado. Anteriormente à divulgação, foi anunciado um programa de investimentos em obras e projetos educacionais, como o Programa Escola Viva, focalizado na escola, abrangendo a gestão educacional, a inclusão digital e a avaliação do ensino. Sobre esse programa de investimento, ver D'Eça (2009). Desde que assumiu o governo em 2009, a governadora do estado indicou 03 (três) secretários de educação.

⁷⁰Consta em documento da SEDUC (2006) que em 25 e 26 de julho de 2005 foi realizado um Seminário de discussão para implantação do Ensino Médio Integrado. Da Escola A, na qual realizou a pesquisa de campo, participaram 16 pessoas, contando ainda com 03 representantes do SENAC, tendo sido formada uma equipe para sistematização e elaboração do Projeto, além de 03 colaboradores.

⁷¹Conforme Projeto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (MARANHÃO, 2006, p. 2).

Não há dúvida de que estamos vivendo numa conjuntura marcada por transformações profundas, cuja base é a globalização econômica associada às práticas neoliberais, que demanda mudanças no âmbito do mundo do trabalho, bem como nos processos sociais de formação do sujeito. No entanto, cabe analisar-se se essas exigências convergem para uma educação de qualidade, que ao propiciar aos sujeitos o acesso ao conhecimento e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida (RAMOS, 2010).

Em se tratando do discurso da SEDUC, espera-se que não seja aquele que expresse a dinâmica do capitalismo no momento atual. Para saber, impõe-se a sua análise e, a partir dessa realidade refletir-se se as políticas educacionais do estado do Maranhão, especificamente aquelas voltadas para o Ensino Médio Integrado, estão em conformidade ou não com as *novas* demandas sociais e econômicas.

A partir do Decreto n. 5.154/2004, o governo maranhense propôs, pela SEDUC, o Ensino Médio Integrado para “oferecer aos alunos uma formação técnico - científica capaz de levá-los a outras instâncias superiores de estudo, promover a consolidação da educação básica, superando a dualidade entre formação geral e profissional, favorecendo o prosseguimento de estudo e, oferecer aos alunos uma opção de formação de nível médio no seguimento profissional desejado (MARANHÃO, 2006).

Quanto aos currículos dos cursos integrados, implantados nas escolas da rede pública estadual, foram fundamentados em quatro eixos: trabalho, cultura e ciência e tecnologia e, com base nos Referenciais Curriculares da Educação Profissional e do Ensino Médio, mediante o desenvolvimento dos eixos temáticos: Comunicação e Linguagem, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Humanas e Formação Profissional.⁷²

Para o ingresso na 1ª série dos cursos integrados foi realizado processo seletivo de caráter classificatório, não sem antes da aplicação de questionários junto às escolas de bairros próximos, de comunidades e de instituições pública e privada objetivando a projeção da oferta dos mesmos⁷³.

⁷²Contudo, uma dificuldade encontrada nas escolas em que a pesquisa foi realizada refere-se ao acesso aos Projetos dos cursos, sendo possível apenas na Escola A, especificamente, ao Projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Turismo em Hospitalidade, integrada ao Ensino Médio.

⁷³Outra dificuldade identificada nas duas escolas pesquisadas é que não dispõem de um banco de dados organizado sobre esse processo de consulta às comunidades entorno das mesmas.

No ano de 2006 os cursos foram implantados em seis escolas, quatro localizadas na zona urbana de São Luís, capital do estado, mediante a oferta dos cursos técnicos em Enfermagem, Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hospitalidade, e Eletromecânica. Na zona rural foi implantado o curso técnico em Agropecuária em duas escolas, sendo uma na Casa Familiar Rural no município de Açailândia, e uma no Centro de Formação Familiar por Alternância em Lago do Junco, atendendo 419 na zona urbana e 112 alunos na zona rural.

Em 2007, foi ampliada a oferta de turmas nos cursos implantados em 2006, sendo duas turmas por escola, em São Luís, capital do estado, e uma turma em cada escola do interior, além da implantação do curso técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola em Sucupira do Norte, atendendo 956 alunos (MARANHÃO, 2007).

Já em 2010, a previsão de matrícula foi para o curso de Formação de Professores da Modalidade Normal em nível médio em 22 municípios do estado, conforme dados divulgados pela própria SEDUC. Observa-se, com base nesses dados, que maior foi à oferta de matrículas para esse curso, com a previsão de 2.187.

A Tabela 3 apresenta a evolução dos cursos e matrículas na rede pública estadual maranhense, que registra um acréscimo no ano de 2010, mas conforme está demonstrado em Tabela 2, a sua oferta sempre foi limitada nessa rede, encerrando-se a partir do ano de 2011.

Tabela 3 - Ensino Médio Integrado na rede pública estadual

URE	MUNICÍPIO	ÁREA	CURSO	ESCOLA	Total de Alunos
SÃO LUÍS	São Luís	Indústria	Técnico Eletromecânica	CE Bacelar Portela	340
		Saúde	Téc. Enfermagem	CE Gonçalves Dias	172
		Serviço	Tec. Turismo e Hospitalidade	CE Coelho Neto	30
			Téc em Gestão e Empreendedorismo		30
AÇAILÂNDIA	Bom Jesus das Selvas	Saúde	Técnico Enfermagem	CE Ferreira Gullar Anexo II (Gastão Vieira)	84*
IMPERATRIZ	Imperatriz	Serviço	Técnico Contabilidade	CE Dorgival Pinheiro de Souza	140
ROSÁRIO	Barreirinhas	Serviço	Técnico Turismo e Hospitalidade	CE Joaquim Soeiro de Carvalho	39
PINHEIRO	Cururupú	Serviço	Téc.Turismo e Hospitalidade	EM Silvestres Fernandes	140*
VIANA	Cajapió	Saúde	Técnico Enfermagem	Deusdedith Cortez da Silva	140
	Matinha	Saúde	Técnico Enfermagem	Escola Alberto Silva Costa	106
		Serviço	Técnico Informática	Escola Alberto Silva Costa	111
	Palmeirândia	Serviço	Tecnologias de Comunicação e Informação	CEMP de Palmeirândia	70
		Meio Ambiente	Técnico em Gestão Ambiental e Urbanismo	CEMP de Palmeirândia	70
	Vitória do Mearim	Serviço	Técnico em Logística	CE Graciana Pinto Costa	70
BALSAS	Carolina	Serviço	Téc.Turismo e Hospitalidade	CE Sertão Maranhense	35*
SANTA INÊS	Bom Jardim	Saúde	Técnico Enfermagem	CE Gov. José Sarney	63
	Pindaré-Mirim	Serviço	Técnico em Logística	CE Joana Fernandes Morais Santos	70
CAXIAS	Caxias	Saúde	Téc. em Ag. Com. Saúde	CE Mª do Carmo Paiva	70*
ZÉ DOCA	Zé Doca	Serviço	Téc. em Administração	CE Dep. Raimundo Vieira Silva	70*
PRESIDENTE DUTRA	Presidente Dutra	Serviço	Técnico em Informática	CE Prefeito Remy Soares	70*
BARRA DO CORDA	Barra do Corda	Serviço	Téc. em Informática	CE João Pedro Freitas da Silva	70
					1.990

Fonte: Coordenação de Ensino Médio, Integrado e Regular, SEDUC (2010) * Cursos implantados no ano de 2010.

3.2 Ensino Médio na rede pública estadual maranhense: identificando as escolas pesquisadas

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede pública estadual, identificadas como Escola A e Escola B, que se situam à Rua Jorge

Damous, bairro Ivar Saldanha, zona urbana da cidade São Luís, capital do Estado do Maranhão⁷⁴, no segundo semestre do ano de 2010.

São Luís possui 133 escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio, sendo 68 estaduais, 61 privadas e quatro federais, totalizando 48.807 matrículas⁷⁵.

Em relação à opção pela pesquisa de campo, esclareço que a intenção foi apreender o movimento das relações entre o que é oficial e o alvo de suas intencionalidades, contudo estabelecendo limites à discussão teórica formalizada e desvinculada dos dados da empiria, de modo que a objetividade e neutralidade não ocupassem função preponderante.

Nessa perspectiva, informo que o processo para obtenção dos dados juntos aos sujeitos da amostra se deu, em primeiro momento, mediante contatos diretos com a direção e equipe técnica das Escolas A e B para a maior aproximação possível com os gestores, equipe técnica, corpos docente e discente assim como o acesso à documentação legal da escola. Ademais, não se pretendeu estabelecer a neutralidade, pois se sabe que ela inexistente ou que é meramente ilusória. Quanto à identificação das Escolas como A e B, esclareço ainda que considerou-se o fato de ter iniciado o processo de coleta dos dados na Escola que identifiquei como A e, em seguida, na Escola que identifiquei como B.

Convém se registrar que não ocorreu objeção das gestoras das Escolas A e B para a realização da pesquisa de campo com o uso de instrumento para coleta de dados, o que possibilitou a manifestação das contradições do fenômeno pelo respondente, além da compreensão mais completa de como e por que elas foram produzidas – condição indispensável para a busca de alternativas de superação.

Contudo, outras técnicas de coleta de dados foram também desenvolvidas, como a observação direta do *lócus* de pesquisa (estruturas físicas etc. e a “movimentação” na/da escola).

⁷⁴ Em 2010 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contou a população em 1,027,098 o que a torna o décimo-quinto município mais populoso do Brasil entre os 5.565 municípios brasileiros, 13º entre as capitais, 4º da região Nordeste e 1º do Maranhão. Sua área é de 831,7 km², e desse total 157,5656 km² estão em perímetro urbano. O município faz parte da Mesorregião do Norte Maranhense e Microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís localizada a norte do estado do Maranhão. O Índice de Desenvolvimento Humano do município é de 0.778, alto comparado ao IDH do Maranhão (WIKIPÉDIA, 2010).

⁷⁵ Fonte: MEC, INEP, Censo Escolar 2009.

3.2.1 Escola A - dois Cursos: Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Gestão e Empreendedorismo e em Turismo e Hospitalidade, na forma integrada ao Ensino Médio

A Escola A é estabelecimento integrante da rede pública estadual e foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação para oferta de cursos profissionalizantes sob as normas insertas na Lei n. 5.692/71, todos desativados. Porém, a partir da decisão da Câmara de Ensino Fundamental e Médio no sentido de estender a todos os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual as prerrogativas pela Resolução CEE/MA n. 292/02, o referido conselho votou a concessão do reconhecimento do Ensino Médio oferecido por esse estabelecimento de ensino, além da recomendação para a convalidação dos estudos realizados anterior a essa decisão⁷⁶.

Em relação aos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitações em Turismo em Hospitalidade e Gestão e Empreendedorismo, na forma integrada ao Ensino Médio, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão autorizou o funcionamento dos mesmos pela Resolução n. 265/ 2008, do Conselho Estadual de Educação (CEE), considerando o Parecer n. 321/2008 – CEE, da Câmara de Educação Básica, aprovado em 23 de outubro de 2008.

Quanto aos Planos dos Cursos, constatou-se a previsão da formação do Técnico em Turismo e Hospitalidade e em Gestão e Empreendedorismo em cursos na forma integrada ao Ensino Médio com a carga horária total de 4.600 e 4.200 horas/aula, respectivamente, acrescidas, em ambos os cursos, de 300 horas de Estágio Supervisionado⁷⁷.

A Escola A possui uma infraestrutura composta por 13 salas de aula, Laboratório de Química e Biologia, Laboratório de Informática, Sala de Vídeo, Refeitório, Biblioteca, Auditório, Sala de Professor, Sala da Secretaria, Sala da Diretoria e Quadra de Esportes. Contudo, carece de uma reforma em sua estrutura física, tanto em área interna quanto externa. Possui segurança privada, pois está localizada em área de recorrentes assaltos.

Em 2010 atendeu em torno de 950 alunos, contando com aproximadamente 45 professores, equipe pedagógica e pessoal administrativo.

⁷⁶Conforme Resolução n. 274/2003 – Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

⁷⁷Estado do Maranhão, 2008.

Ocupa a posição n. 13.511, com média total de 502, 63, no *ranking* completo dos colégios no ENEM⁷⁸. Quanto à oferta de cursos em 2010, observa-se que:

Tabela 4 - Total de cursos, turnos, séries da Escola A em 2010:

Curso	Turno	1ª Serie	2ª série	3ª série	Total
Geral	Matutino	05	03	02	10
	Vespertino	05	03	01	09
	Noturno	01	02	02	05
Integrado	Matutino	-	-	02	02
<i>EJ</i>	<i>Noturno</i>	<i>03</i>	<i>01</i>	-	04

Fonte: Secretaria da Escola/2010.

Nessa escola aplicou-se 11 questionários com os alunos de 01 (uma) turma constituída por 13 alunos do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Gestão e Empreendedorismo, na forma integrada ao Ensino Médio, cuja matrícula inicial era de 33 alunos e, com 19 alunos de uma turma do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Turismo e Hospitalidade, na forma integrada ao Ensino Médio, constituída por 22 alunos, mas com matrícula inicial de 36 alunos no ano de 2010. 11 professores responderam o questionário, além do (a) coordenador (a) de cada um dos cursos técnicos e 01 (uma) supervisora escolar com atuação no turno matutino. Não manteve contato com a supervisora do turno vespertino.

Na prática, o funcionamento dos cursos ocorreu da seguinte forma nessa Escola A: os estudos dos componentes curriculares gerais do Curso de Gestão e Empreendedorismo ocorreram no turno vespertino e os estudos dos componentes curriculares específicos (profissionalizantes) em três manhãs. Já no Curso de Turismo e Hospitalidade, os estudos dos componentes curriculares gerais eram realizados no turno matutino e os estudos específicos em três tardes, cada curso sob a coordenação de um professor indicado pela gestora geral. Quanto aos critérios para essa indicação, não foi possível saber, pois a gestora que fez a indicação fora destituída da função pelo Secretário de Educação da época, conforme informações prestadas na própria Escola. Contudo, manteve contato com a nova

⁷⁸ Ver redessociais.ig.com.br/Enem/index.php?_pag_pg = 1012. Acesso em 11 de julho de 2010.

gestora geral, na época, que pouco dispunha de informações sobre os cursos da Escola A.

3.2.2 Escola B - um Curso: Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Eletromecânica, na forma integrada ao Ensino Médio

A Escola B é estabelecimento integrante da rede pública estadual e, em 2010 atendeu em torno de 1.260 alunos, contando com 157 professores, equipe pedagógica e administrativa. Possui uma infraestrutura que considero de boa qualidade, biblioteca ampla, laboratórios, quadra interna, uma Sala de Professores, equipada com computador e internet, bebedouro, mesa e cadeiras apropriadas.

A aprovação do Plano do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Eletromecânica, na forma integrada ao Ensino Médio, foi mediante a Resolução n. 070/2008, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, com base no Parecer n. 080/2008, do próprio conselho (MARANHÃO, 2008c).

Esse curso foi estruturado em três anos, com a carga horária de 3.600 (três mil e seiscentas) horas, acrescidas de 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular. Na prática, o seu funcionamento ocorreu igualmente aqueles da Escola A: os estudos gerais em um turno e os estudos específicos em outro turno, mas neste caso, sob o acompanhamento da própria gestora geral da escola.

Quanto à oferta de cursos em 2010, observa-se que:

Tabela 5 - Total de cursos, turnos, séries da Escola B em 2010:

Curso	Turno	1ª série	2ª série	3ª série	Total
Geral	matutino	10	08	06	24
	vespertino	10	08	06	24
	noturno	10	05	03	18
Integrado*	matutino	-	-	04	04
	vespertino	-	-	-	-
EJA	-	-	-	-	-

Fonte: Secretaria da Escola/2010.

Na Escola B foram aplicados 43 questionários, com os alunos do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Eletromecânica, na

forma integrada ao Ensino Médio, sendo 31 de uma turma e 12 de outra, ambas compostas cada qual por 35 alunos concluintes. Nesta escola, os dados da pesquisa foram obtidos também com a gestora geral e uma supervisora escolar, que neste caso não se mostrou à vontade em prestar as informações pretendidas, mas o fez rapidamente, segundo ela, por causa da sobrecarga de trabalho nos dias em que estive na escola e, porque se voltou mais especificamente para os problemas do Ensino Médio regular.

No entanto, as atividades docentes e discentes desse curso estavam sob orientação e acompanhamento da própria gestora geral, com quem mantive contato permanente no período da pesquisa de campo. Em relação aos professores da Escola B, o acesso não ocorreu como esperado, pois nos dias estabelecidos pela gestora geral ora estavam ministrando aulas, ora em horário de intervalo, ora em reunião, o que inviabilizou a obtenção dos dados conforme se estabeleceu.

3.3 Ensino Médio na rede pública estadual maranhense: identificando os sujeitos investigados

Na Escola A, no Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Gestão e Empreendedorismo, na forma integrada ao Ensino Médio, oito dos 11 alunos, aos quais foram aplicados os questionários, pertencem ao sexo feminino, quatro em idade entre 15 a 17 anos. Porém, sete daquele total, estavam entre 18 a 21 anos, todos solteiros. A renda mensal de 06 (seis) alunos girava em torno de zero a um salário mínimo e, de quatro alunos em torno de um a dois salários mínimo. Em relação ao nível de instrução do pai, três são alfabetizados e quatro concluíram o Ensino Médio, apenas um concluiu o curso superior. Quanto às mães, sete não concluíram o Ensino Fundamental, três concluíram o Ensino Médio, nenhuma realizou estudos em curso superior.

Em relação ao estudo e trabalho, 10 alunos somente estudavam e um aluno informou que estudava e trabalhava, neste caso como atendente em lanchonete; seis realizavam atividades extra-escolares como cursos de inglês e computação; desses, apenas um aluno praticava esportes. Gostam de fazer leitura através da rede internet, seguida de revista de entretenimento. Costumam ouvir músicas nas horas de lazer e, todos os alunos investigados cursaram o Ensino Fundamental em escola pública, apenas um concluiu outro curso profissionalizante

de nível técnico.

Quanto ao mercado de trabalho, 10 alunos informaram que obtiveram informações por meio da televisão.

No que se refere aos alunos do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Turismo e Hospitalidade, na forma integrada ao Ensino Médio, da Escola A, 10 são do sexo feminino, com idade em torno de 18 a 21 anos, oito são do sexo masculino com idade entre 15 a 17 anos, 19 alunos informaram que o estado civil era solteiro. A renda familiar mensal da família de 07 (sete) alunos correspondia a um a dois salários mínimos e de cinco alunos de zero a um salário mínimo. Os demais estavam na faixa de dois a três e de três a quatro salários mínimos.

Em relação ao nível de instrução dos pais, seis possuem o Ensino Médio completo, cinco não concluíram o Ensino Fundamental, apenas dois concluíram o ensino superior, os demais alunos limitaram-se a não responder essa questão. Quanto às mães, 11 concluíram o Ensino Médio, porém nenhuma fez o curso superior.

Ao se tratar de estudo e trabalho, 16 alunos informaram que apenas estudavam. Dos que trabalhavam, o faziam em assistência em informática, recepção e designer gráfico. Quanto às atividades extra-escolares, nove afirmaram que não as realizavam, mas oito disseram que sim, dentre as quais, computação, música, esportes e cursos de idiomas. Preferem a rede internet para realização de leitura, e que assistem televisão durante as horas de lazer. Todos os alunos pesquisados cursaram o Ensino Fundamental em escola pública e, se informam sobre o mercado de trabalho por meio da rede de internet, seguida de jornais e televisão.

A coordenadora do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Turismo e Hospitalidade, na forma integrada ao Ensino Médio, também da Escola A é Bacharel em Turismo, com especialização em Gestão e Hotelaria. Atua há mais de três anos no magistério, tendo assumido a coordenação do curso a partir do primeiro semestre de 2010, por indicação da gestora geral na época. Contudo, o seu contato de trabalho é de duração limitada junto a SEDUC.

Destaca-se que a sua responsabilidade restringe-se ao acompanhamento do que ocorre em relação ao desenvolvimento das atividades dos componentes curriculares específicos. Exerce outra atividade, além da docência, atua “como autônoma com vendas”. O coordenador do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Gestão e Empreendedorismo, na forma integrada ao

Ensino Médio, concluiu o curso de Administração, cursou especialização em Gestão Estratégia e Planejamento e, atua no magistério há dois anos, tendo assumido a Coordenação desse curso apenas para o acompanhamento de componentes curriculares específicos no início do ano de 2010, após a sua contratação para vínculo empregatício temporário pela SEDUC. Atuou também como professor, responsável pelo estágio supervisionado do curso.

Os professores respondentes foram selecionados levando-se em consideração tanto aqueles responsáveis pelas disciplinas específicas quanto pelas disciplinas gerais dos cursos. A investigação ocorreu em intervalos das aulas no 2º (segundo) semestre do ano de 2010. Foram 11, sendo: dois com formação em Administração de Empresas, um em Pedagogia, um em Química Industrial, um em Processamento de Dados, um em Letras, dois em Hotelaria, dois em Direito, e um que não a identificou, que se dispuseram responder ao questionário, alguns com interesse em “contar tudo” sobre os “fatos” relativos aos cursos. quatro desses professores informaram já possuíam a experiência no magistério há mais de 15 anos, seis se colocaram na faixa de zero a dois anos dessa experiência.

Em relação ao tempo de atuação na Escola A, três informaram de dois a três anos; um de meses, mas sete não prestam essa informação. Finalmente, seis exerciam outra atividade além da docência (consultoria jurídica, publicidade, estatística, artesanato, advocacia) e cinco não realizavam outra atividade além da docência. Sete do total de 11 professores não trabalhavam em outra escola. Contudo, nenhum dos 11 professores respondentes possui a titulação de mestre e de doutor, apenas três informaram que concluíram uma especialização, sem informar qual.

Quanto à supervisora escolar respondente, exercia sua função na Escola A já há dois anos, sendo responsável, no período da coleta destes dados, pelo acompanhamento pedagógico dos dois cursos integrados no turno matutino, mas apenas relacionados aos aspectos dos componentes curriculares gerais. No turno vespertino, esse acompanhamento era realizado pelos coordenadores do curso⁷⁹, entretanto, voltados aos componentes específicos do curso.

⁷⁹“O coordenador deve conhecer o significado do Curso, bem como sua proposta adequando-a a realidade na qual está inserido para que possa atender as necessidades daqueles que estão participando do curso e conseqüentemente para a elevação da qualidade educacional”. Dentre as atribuições do coordenador, destaca-se “discutir as diretrizes do projeto pedagógico do curso em parceria com diretores, técnicos e professores” (MARANHÃO, 2009). Entretanto, não identifiquei nos momentos da investigação a ocorrência dessa discussão e nem o seu planejamento.

A despeito “dessa divisão de tarefas”, aqui cabe recorrer-se a Machado (2010) sobre a possibilidade de êxito de um trabalho integrado. Segundo a autora, essa questão passa pelo entendimento consensual que os educadores do ensino médio e do ensino técnico possam construir sobre alguns pontos de partida fundamentais, dos quais o anterior é base. Assim, é fundamental ocorrer certa convergência sobre que ser humano e que profissional se quer formar, como também quais estratégias seriam as mais indicadas para traduzir operacionalmente os valores e as perspectivas que foram priorizados (MACHADO, 2010).

O planejamento, a organização, a sistematização, o controle e a orientação do processo didático, da atuação docente e da atividade cognoscitiva dos alunos precisam se mostrar com coerência interna e evidenciar, de forma consistente, a construção intencional desses sentidos e perspectivas (MACHADO, 2010, p. 83).

Portanto, a integração, conforme Bernstein (apud Ramos, 2005, p. 114), coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Senso assim, aquela “divisão de tarefas” a que se refere não converge com essa perspectiva de um currículo integrado.

Na Escola B, no Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Eletromecânica, na forma integrada ao Ensino Médio, 21 são do sexo masculino e 22 do sexo feminino. Quando da aplicação do questionário, 22 estavam em idade de 15 a 17 enquanto 21 alunos se encontravam entre 18 a 21 anos, todos solteiros, 17 deles com renda familiar mensal em torno de 0 (zero) a um salário mínimo, seguida da renda de um a dois salários mínimos de 12 anos.

Em relação ao nível de instrução do pai, constatou-se que 17 possuem o Ensino Médio completo, porém 14 não concluíram o Ensino Fundamental, tendo penas 05 (cinco) deles concluído um curso superior. Quanto às mães, 22 possuem o Ensino Médio completo, duas concluíram o curso superior, contudo nove não chegaram a concluir o Ensino Fundamental e sete o Ensino Médio.

Do total de alunos pesquisados, 41 apenas estudavam, 31 não responderam se realizavam atividades extra-escolares. Os quatro alunos que responderam esta questão disseram que realizavam atividades relacionadas a idiomas e computação. Informaram, ainda, por ordem de preferência os tipos de

leitura que mais gostavam de fazer -, a bíblia em primeiro lugar, seguida da rede internet e jornais. Ouvir musica é o que costumam fazer nas horas de lazer, seguida de leitura e conversa com os colegas.

Quanto ao Ensino Fundamental, 36 alunos informaram que concluíram em escola pública e, em relação ao mercado de trabalho, disseram que obtiveram informações pela rede internet, televisão e escola.

A única gestora que compõe o quadro dos respondentes concluiu o curso de Pedagogia, é especializada em administração e magistério superior. Com uma experiência de mais de 28 anos de atuação em escola pública, e de 10 anos atuando como professora e coordenadora pedagógica na Escola B. Concorreu às eleições para escolha dos gestores escolares em 2003, tendo sido eleita.

Finalmente, quanto ao perfil dos alunos das Escolas A e B e ao seu contexto socioeconômico e cultural, o que se percebe é que possuem vários pontos comuns: a maioria é do sexo feminino, em idade de 18 a 21 anos, com o pai e a mãe portadores de escolaridade média. Têm renda entre zero a um salário mínimo e realizaram os estudos fundamentais em escola pública, além de recorrerem à rede internet para obtenção de informações sobre o mercado de trabalho. Poucos praticam esportes, mas gostam de ouvir música nas horas de lazer.

3.4 O Ensino Médio Integrado na rede pública estadual maranhense: identificando a fala os sujeitos

Perguntados sobre os motivos que os levaram a optar pelo Ensino Médio Integrado, o desejo de profissionalização para ingresso no mercado de trabalho foi o que se pôs como o mais indicado pelos alunos dos três cursos⁸⁰, seguido da opção de que trata da possibilidade de ter uma formação geral e profissional técnica.

Em relação à proposta pedagógica do curso, 10 respondentes do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio habilitação em Gestão e Empreendedorismo, na forma integrada ao Ensino Médio, a desconhecem, porém 13 alunos do Curso de Turismo e Hospitalidade, ambos da Escola A, informaram que a conhecem por intermédio do “coordenador da escola”. Na Escola B, 20 dos 43 alunos pesquisados responderam que não a conhecem, no entanto, em se tratando

⁸⁰Cinco alunos do Curso de Gestão e Empreendedorismo de 11 respondentes, 17 do Curso de Turismo e Hospitalidade, do total de 19 alunos e, 27 do total de 43 alunos respondentes do Curso de Eletromecânica.

do tempo de duração do curso apenas aqueles do Curso de Gestão e Empreendedorismo consideram-no inadequado para “as aulas práticas”, opinião partilhada por 29 respondentes do Curso de Eletromecânica da Escola B.

Em nenhum momento da investigação foi possível ter acesso às propostas pedagógicas dos cursos das três escolas na quais se realizou a pesquisa de campo, e as razões foram: Na Escola A o coordenador do Curso de Gestão e Empreendedorismo levou-a para casa, o armário no qual essas propostas foram arquivadas apenas a gestora geral possuía a chave para abri-lo, que recém designada para a função, em mais de um momento de realização desta pesquisa, não foi localizada na escola. Na Escola B, essa questão era sempre transferida para o próximo retorno desta à escola.

Quanto à identificação, importância e dificuldades em relação às disciplinas⁸¹, se manifestaram assim:

Tabela 6 – Das disciplinas: identificação, importância, dificuldades

Curso	Mais Identificação	Menos identificação	Mais importante	Menos importante	Dificuldades
Eletromecânica	Auto Cad	Controle de Qualidade	Estágio Supervisionado	Nenhuma	Resistência de materiais
Gestão e Empreendedorismo	Marketing e Propaganda	Gestão de Pessoas	Marketing e Propaganda	Nenhuma	Métodos e Técnicas
Turismo e Hospitalidade	Empreendedorismo e Planejamento Estratégico	Projeto Eletivo	Planejamento Estratégico	Nenhuma	Métodos e Técnicas

Pertinente destacar-se que são 23 disciplinas, além do estágio supervisionado, que compuseram o currículo do Curso Gestão e Empreendedorismo da Escola A. Na última série desse curso foram 17 disciplinas, além do estágio supervisionado. Quanto ao Curso de Turismo e Hospitalidade, também da Escola A, 22 disciplinas compuseram o currículo, além do estágio, sendo 15 na última série e mais o estágio supervisionado.

⁸¹O Conselho Nacional de Educação assinalou pelo Parecer CNE/CEB n. 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB. São empregados, concorrentemente e sem rigor conceitual, os termos disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular. Esse parecer havia retomado o Parecer n. CNE/CEB n.5/97 (que tratou de *Proposta de Regulamentação da Lei n. 9.394/96*), o qual, indiretamente, unificou aqueles termos, adotando a expressão componente curricular. Considerando outros pareceres (CNE/CEB n. 16/2001 e n.22/2003), o Parecer n. 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina) (BRASIL, 2009, p. 12).

A disposição em identificar essas questões relacionadas às disciplinas dos cursos tem a intenção de se destacar que embora tenham sido planejados considerando os quatro eixos estruturantes do currículo (comunicação em linguagem, ciências exatas e da natureza, ciências humanas e formação profissional), na prática, conforme se observou, foi mantida a sua estruturação por disciplinas, segmentadas, justapostas, sem articulação.

A avaliação que se faz é que houve uma sobrecarga de conteúdos e atividades para o aluno, pois na perspectiva de um curso integrado “não se trata de somar currículos e/ou as cargas horárias [...], mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia (RAMOS, 2010, p. 51).

Quanto às dificuldades dos alunos dos três cursos das escolas desta pesquisa foram relacionadas aquelas referentes ao não entendimento do conteúdo administrado, pois o consideram complexo. Outra dificuldade apontada está relacionada à falta de afinidades com as disciplinas indicadas por eles, mas o bom desempenho e a capacidade do professor foram apontados pelos respondentes com a maior causa da identificação.

Perguntados sobre se existe relação entre os conteúdos de formação geral e os de formação profissional, os respondentes dos três cursos apontaram que existe essa relação, consideram-na “importante e exigida pelo mercado de trabalho”. Quando se referem aos conteúdos ministrados, se atenderam às exigências da formação profissional para o mundo do trabalho, os 43 alunos respondentes do Curso de Eletromecânica da Escola B se mostraram divididos, 15 alunos afirmaram que sim, porém 15 disseram que não, que é inexistente e, “que só ocorrerá na empresa”. Já os alunos da Escola A, dos dois cursos pesquisados, afirmaram que existe essa relação.

Essas questões são importantes para repensar o processo educativo escolar, que “deve ter como fundamento o caráter social do homem, como ser histórico e social, que se produz ao produzir e reproduzir a vida social”, afirma Correa (2005, p. 138). Adotar esse fundamento como base implica considerar que as relações sociais e materiais contribuem muito mais do que a transmissão de conhecimentos curriculares oficiais, para a formação dos nossos jovens, e orientar o trabalho docente nessa direção, em todos os espaços – tempos escolares, afirma a

autora. Contudo, não foi dessa forma que pude observar no campo da pesquisa.

Quanto à participação em algum “Projeto de Atividades” desenvolvido pelos professores, os respondentes dos dois cursos da Escola A responderam que não participam, contudo um aluno informou a sua participação em um “Projeto” sobre “promoção de festas em datas comemorativas” no Curso de Gestão e Empreendedorismo, também de um “projeto” sobre “conservação do centro histórico da cidade de São Luís” desenvolvido pelo Curso de Turismo e Hospitalidade, porém eles não foram desenvolvidos de forma integrada com vários professores, afirmaram os respondentes.

Foi possível identificar junto a três respondentes do curso Técnico em Eletromecânica a participação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Citam, ainda, os Projetos sobre “óptica”, “carros tunados”, e “fabricação de óleo de cozinha na fabricação de sabão”, que envolveram vários professores, contudo, não expressam mais informações sobre referidos “projetos”.

Os trabalhos de grupo foram apontados como a metodologia mais utilizada pelos professores dos três cursos, seguidos das visitas técnicas, das aulas práticas em laboratórios e da aula expositiva. Contudo, o quadro branco foi o recurso didático mais utilizado nos cursos, informaram os alunos dos cursos pesquisados. Quanto aos instrumentos utilizados pelos professores para a avaliação da aprendizagem, identificou-se que a prova escrita foi a mais indicada pelos alunos, seguida do trabalho em grupo.

Interessou-me sobre o estágio curricular supervisionado, se sabiam da existência de celebração de convênio com empresas etc. para a sua realização, obtendo-se resposta afirmativa pelos alunos.

O estágio curricular supervisionado foi planejado para ser realizado no contraturno escolar, totalizando 480 horas anuais distribuídas em dois semestres letivos: no primeiro, com 8 horas/aulas semanais exploradas em quatro dias da semana (2h/a por dia), por meio de exposições dialogadas no interior das escolas e visitas técnicas (total: 160h/a); no segundo semestre, 16 horas/aulas semanais exploradas em quatro dias da semana nos campos de estágio supervisionado (total: 300 h/a) e 20h/a para sistematização e apresentação do relatório de estágio (MARANHÃO, 2008b, p. 4).

Esse é o aspecto legal, entretanto, no plano prático se constatou que os alunos dos três cursos integrados não estavam realizando o estágio curricular

obrigatório no período da investigação, tendo sido informada pela Coordenadora do Curso de Turismo e Hospitalidade da Escola A que os alunos concluintes do ano de 2009 sequer receberam o certificado de conclusão do curso integrado. A própria SEDUC não providenciara o seguro contra acidentes pessoais para os alunos, uma exigência formal para a realização dos estágios,⁸² afirmou a referida Coordenadora. Neste caso, em conversa informal com a secretária da Escola A, fui informada que os alunos recebem o certificado, quando solicitado, mas contendo apenas as informações referentes aos componentes curriculares gerais.

Esta é uma questão que se põe como relevante, pois a formação integrada nas escolas da rede pública requer a discussão e elaboração das estratégias acadêmico - científicas de integração. Sendo assim, Ciavatta (2005) apresenta alguns pressupostos para a realização da educação profissional como formação integrada e humanizadora. Um desses pressupostos é aquele que trata *da adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica*:

Tanto os processos de ensino- aprendizagem como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através de disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.) (Ciavatta (2005, p. 100).

Mas se a instituição não faz cumprir o que está inserto nos dispositivos da Lei n. 11.788/2008, a quem cabe recorrer? É imperativo para a escola “se preparar para a logística dos estágios, necessária para dar cumprimento das suas atribuições previstas no artigo 7º da Lei n. 11.788/2008” (BRASIL, 2009, p. 20). O estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo [...] (art. 1º, idem) e, que faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando (§ 1º do artigo 1º, idem).

Portanto, a avaliação que fizeram dos seus cursos integrados é que prepararam para o mercado de trabalho, opção em maior escolha, seguida daquela

⁸²A SEDUC em Aviso de Licitação, convite n. 004/2011, divulgado em 14 de maio de 2011 pelo jornal O Estado do Maranhão em Economia, 10, solicita Serviços de Seguro de Vida de Acidentes Pessoais Coletivo para estagiários do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Pública Estadual de Ensino.

que possibilita articulação entre a formação geral e a preparação para o mercado e trabalho.

Interessou-me também se a Escola A possui o projeto pedagógico. Os respondentes, com exceção da Coordenadora do Curso de Turismo e Hospitalidade, informaram de sua existência, porém obtiveram-na por meio da direção da escola. A supervisora escolar informou que “leu o documento”, mas não participou de sua elaboração, o mesmo pode-se afirmar dos professores, pois embora afirmem de sua existência, não participaram de sua elaboração. A gestora geral da Escola B afirmou que ele existe, tendo sido elaborado com os professores “por área, orientando as discussões e sugestões”.

Nesse sentido, pergunto: qual a compreensão dos respondentes sobre o projeto pedagógico? Teria a participação de todos os sujeitos da escola? O projeto político-pedagógico deve se constituir na referência norteadora, em todos os âmbitos, da ação educativa da escola, porém se observou nas Escolas A e B que “guardá-lo” tornou-se mais seguro. Ocorre que ele se faz mais presente no plano conceitual do que no processo educativo escolar. Esta é uma questão que deveria ser respondida pelo gestor escolar, importante protagonista para que ele seja bem sucedido.

Quando perguntados se conhecem a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de nível médio, a supervisora escolar e os coordenadores responderam que a conhecem; e ao serem indagados como obtiveram conhecimento da mesma, as respostas foram as seguintes: “por meio de cursos promovidos pela SEDUC” e a que direção “lhe passou a documentação”, respectivamente. Os professores afirmaram que a conheceram em reuniões com a direção geral e pela rede internet, porém não tiveram nenhuma participação em sua elaboração.

Essa é uma questão que se infere, pois se há de trabalhar na preparação dos professores e demais sujeitos educativos. A manutenção dos princípios da integração e a coerência nas ações são um desafio e um objetivo a ser permanentemente buscado por todos.

Ao voltar-se para a concepção de Ensino Médio Integrado, a gestora geral da Escola B afirmou que é uma “oportunidade para o aluno da classe baixa e média para ingressar no mercado de trabalho e que não impede de ingressar na universidade; o aluno estuda todas as disciplinas do núcleo comum”. Os professores

respondentes da Escola A vêem-na como “uma oportunidade boa para os alunos terem um curso e uma qualificação, para que posteriormente possam se especializar e entrar no mercado de trabalho”.

Mas identificamos aqueles que a conceberam com aquele “que precisa de condições oferecidas pela escola para que ocorra e que se trata de um ensino em tempo integral que seja manhã e tarde com atividades educacionais e recreativas”.

O Coordenador do Curso Gestão e Empreendedorismo da Escola A o concebe como aquele “que a ênfase profissional é o mercado de trabalho, e que prepara o aluno já para uma visão de mercado”. Para a Coordenadora do Turismo e Hospitalidade “o curso é muito bom porque o aluno tem mais essa possibilidade que é o técnico profissionalizante, porém a clientela tem muita dificuldade, embora com o curso, as oportunidades aumentam”. Outra concepção, e à da supervisora escolar, de que “o aluno recebe a formação do ensino médio junto à outra formação específica para a área profissionalizante escolhida”.

Como se vê, existe certa convergência no que se refere à função do Ensino Médio Integrado, pois para os professores, supervisora escolar e coordenadores de curso da Escola A é a preparação para o mercado de trabalho. A gestora geral da Escola B também assim se manifesta.

Infere-se que deve ser revista a relação da escola com o trabalho: ao invés de pensar em formar para o mercado de trabalho, deve-se tomar o mundo do trabalho como elemento da reflexão na escola para que o aluno possa, de fato, intervir na realidade, que dela é parte e totalidade.

Quanto a adesão das Escolas A e B ao Ensino Médio Integrado, os respondentes das Escolas A e B afirmaram que ocorreu em 2006, exceção à coordenadora do curso de Turismo e Hospitalidade que afirmou desconhecer, também nada sabia sobre quais os sujeitos que a decidiram; igualmente informado pelo Coordenador do Curso de Gestão e Empreendedorismo. Para a gestora geral e supervisora escolar, foram os gestores públicos estaduais que decidiram assim.

Dos 11 professores da pesquisa de campo, apenas um se manifestou afirmando “que no ano de 2006 houve esclarecimento com a relação do Ensino Médio e a Educação Profissional”, contudo, não informou quem o fez. 06 (seis) respondentes informaram como e quando ocorreu a adesão da instituição pelo Ensino Médio Integrado, porém, identificou-se que quatro não sabiam como e quem decidiu pela sua oferta.

Outra questão é a que se refere ao planejamento, se o fazem por área. 08 (oito) responderam que ocorre “quinzenalmente, com a participação do coordenador para estruturar as atividades e organizar os horários”. Mas identificou-se junto à Coordenadora do Curso de Turismo e Hospitalidade que aqueles da “educação geral não realizavam o planejamento com os de formação específica” e, que no início do curso o planejamento era realizado semanalmente, passando a sê-lo no final de cada mês, sem a participação da equipe pedagógica da instituição. No entanto, segundo os professores, a equipe pedagógica o faz para “corrigir erros”

Contudo, conforme a supervisora escolar, o planejamento ocorria mensalmente, tendo a sua participação e da gestora adjunta. Essa participação a que se refere corresponde o acompanhamento ao coordenador do curso, observando as cadernetas escolares, o planejamento. Na Escola apenas um, essa atividade se dá bimestralmente “com orientação pela equipe pedagógica”.

Em relação aos programas das disciplinas, pretendeu-se saber se foram elaborados com base nos referenciais do ensino médio e da educação profissional. A resposta da gestora geral é que “muitos professores não são do quadro permanente”, mas segundo a coordenadora do Curso de Turismo e Hospitalidade, os professores “seguem a ementa feita por técnicos da SEDUC”, já para o coordenador do Curso de Administração e Empreendedorismo, “a ênfase é na área profissional e cada área faz suas ponderações”. Para a supervisora escolar, “se observarmos os Projetos dos Cursos, percebemos certo equívoco nos currículos, principalmente em relação à disciplina “Projeto Eletivo””.

Quanto aos professores, identificou-se que um “não tem conhecimento se os programas estão baseados nos referenciais, mas ele acredita que estão neles baseados”, outro afirmou “que não sabe a respeito de”. Os demais não se manifestaram.

Em face dessas contradições, seriam necessários, do ponto de vista organizacional, que os diversos conhecimentos sejam desenvolvidos integrados, tendo o trabalho como o princípio integrador daquelas dimensões constitutivas da prática social (ciência e cultura). Este desafio deve ser constituído processualmente pelos sistemas e instituições de ensino, visando a práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade (RAMOS, 2010). Para tanto, é fundamental que a

separação entre o geral e o específico seja desconstruída.

Mas ao se perguntar aos professores se compreendem a integração, responderam afirmaram, contudo, somente três elaboraram seus comentários, como:

Os assuntos devem ser trabalhados de forma integrada para melhor aproveitamento dos conteúdos (Professor 01).

Acredito que esteja relacionada com uma formação que prepare para o exercício da cidadania (Professor 02).

É a forma contextualizada do que se aprende com o mercado de trabalho (Professor 03).

Essa é uma das responsabilidades da direção da escola, informa a gestora geral da Escola B, porém, alguns professores não a compreendem. O Coordenador do curso de Gestão e Empreendedorismo “acredita que eles só têm noção que além da educação profissional, tem que ter visão de integração de todos os professores. Para tanto, existe o planejamento”.

Portanto, “a integração não é só curricular. Ela precisa ser também feita no planejamento com todas as áreas do conhecimento”, afirma a supervisora escolar.

Considero um avanço a possibilidade da articulação mediante o Ensino Médio Integrado com a aprovação do Decreto n. 5.154/2004, no sentido de romper a separação entre educação básica e educação profissional, entre formação geral e profissional. Mas é preciso explicar o que se entende por integração. “É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê”? (CIAVATTA, 2005, p. 84). A palavra toma sentido moral em alguns usos correntes, afirma a autora e, em se tratando da ideia de ser íntegro remete a inteiro, completo, reto, imparcial. Contudo, não é essa a perspectiva da integração de que se trata.

O sentido é de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. 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 [...] (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Portanto, a integração que se defende é aquela que toma o trabalho como princípio educativo, isto é, como organizador da concepção de educação em todos os níveis, com a intenção de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, “de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar

trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (GRAMSCI apud CIAVATTA, 2005, p. 84).

Outra questão levantada junto aos sujeitos da pesquisa é em reação as dificuldades para implantação e oferta do Ensino Médio Integrado. Foram apontadas pelos respondentes, em relação às condições humanas que “os profissionais da educação pública são desmotivados: salários baixos e falta de recursos para o ensino de qualidade” (supervisora escolar).

Constatou-se como dificuldade, pelos Coordenadores de Cursos da Escola A, a mudança de gestores (geral e adjunto) e a falta de apoio por parte dos técnicos da SEDUC para execução do estágio curricular. Em relação à SEDUC, conforme os Coordenadores, por causa do atraso do encaminhamento do protocolo para assinatura de contrato relativo “ao seguro de vida” dos alunos, além da falta de informação sobre o repasse dos recursos financeiros para alimentação, para melhoria do laboratório de informática e para construção de refeitório. nove professores não responderam essa questão, mas dois consideram como dificuldade “a falta de professores efetivos e qualificados”.

O apoio financeiro para a implantação de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi mediante convênios no âmbito do PRODEB – Programa de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2009). Entretanto, as informações sobre os recursos financeiros não foram disponibilizadas pelas escolas nas quais se realizou esta pesquisa, pois não foram encontradas as pastas com os documentos comprobatórios. As informações do governo federal é que foi repassado ao Maranhão o montante de R\$ 220, 000,00 para adequação da infra-estrutura, capacitação, materiais, entre outros (BRASIL, 2009).

As dificuldades materiais identificadas na Escola A foram às relacionadas ao laboratório de informática que necessita de reestruturação, pois as mesas e cadeiras não são adequadas, de poucos livros específicos disponíveis na biblioteca, da falta de recursos para alimentação e de instrumentos audiovisuais.

Quanto à ação integrada com empresas/instituições, segundo os respondentes da Escola A, foram firmados convênios por intermédio da SEDUC com algumas empresas locais. Os professores afirmaram da inexistência de ação integrada, entretanto a gestora geral da Escola B informou que essa é uma iniciativa da direção da escola que busca parcerias com várias empresas locais.

Finalmente, procurou-se saber, sobremaneira, se existem avanços em

relação ao Ensino Médio Integrado. Para a gestora geral da Escola B e para Coordenadora do Curso de Hotelaria e Hospitalidade, da Escola A, existem avanços, pois os “alunos passam a ter conhecimento de uma área que não conheciam, não ficam apenas no básico, vão ser técnicos”, além da “inserção imediata nas empresas para execução de estágios remunerados”, afirmaram as respondentes, respectivamente. Entretanto, para os respondentes (professores, Coordenador do Curso de Gestão e Empreendedorismo e supervisora escolar), os avanços são inexistentes. Solicitou-se, ainda, que fizessem suas considerações e sugestões, questão completamente ignorada pelos professores. Para a gestora geral, “o estágio deveria ser não de responsabilidade da escola”, enquanto que para um dos Coordenadores, a SEDUC “deveria rever sua postura de não levar a sério o curso integrado, porém sabe que isso não vai mudar”; já para o outro Coordenador, “o curso integrado deveria fazer parte da escola, não ficar à margem”, o “ideal é que fizessem concurso para efetivar os professores”. Finalmente, segundo a supervisora da Escola A:

No início, a proposta foi animadora para as famílias e corpo docente. Com o tempo, a falta de acompanhamento da SEDUC fez os cursos profissionalizantes caírem numa rotina de trabalho descontextualizada e conteudista. Os alunos não estão preparados para a realidade do mercado atual, o que preocupa bastante, pois somos e fomos responsáveis por esta formação (supervisora escolar).

Com base no exposto, infere-se que a priorização do Ensino Médio Integrado na rede pública estadual maranhense não se efetivou. Esta questão remete à reflexão feita por Kuenzer (2010, p. 863) sobre as dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de qualidade do ensino médio integrado, na perspectiva dos que vivem do trabalho, que não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, uma vez que a ruptura entre o trabalho intelectual e a atividade prática, está na raiz da constituição do modo de produção capitalista. Na realidade maranhense está imbricada também às questões políticas, pois o Ensino Médio Integrado foi instituído no contexto de um governo que se promoveu “oposicionista” no ano de 2006. Convém refletir sobre esta questão.

Entretanto, as expectativas ao término do curso, segundo os alunos, foi o de conseguir um bom emprego. No entanto, informaram da pretensão em ingressar numa universidade, especificamente na Universidade Federal do Maranhão, em cursos afins. Para finalizar, informaram que estão preparados para ingressar no mercado de trabalho.

Apesar disso, a SEDUC não abriu vagas para o curso integrado no ano letivo de 2011, porém o governo do estado criou o Programa *Maranhão Profissional (2010)*, considerado “um instrumento de gestão para a formação profissional no âmbito estratégico e operacional com ações voltadas para suprir as demandas por contratações dos empreendimentos implantados e em fase de implantação no Maranhão”.

Os níveis de formação serão: a formação inicial e continuada, a capacitação técnica, a capacitação tecnológica, a graduação e a pós-graduação. Nesse sentido, as políticas e ações governamentais se voltam para a profissionalização de jovens e adultos, mas por intermédio de outro sistema, paralelo ao sistema educacional. Nesse sentido, os investimentos sociais, técnicos e financeiros ficarão bem distantes da escola da rede pública estadual maranhense.

Essa iniciativa do governo maranhense provoca muitas reflexões. Uma, a mais contundente, conforme Frigotto é a da necessidade de se desconstruir primeiramente, no imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital humano, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido no emprego (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Dessa forma, com os alunos da Escola A e Escola B buscou-se a identificação e o contexto socioeconômico e cultural em que estão situados e as impressões acerca dos cursos escolhidos (os motivos da opção pelo curso integrado, se conheciam ou não a proposta pedagógica, se o tempo de duração foi adequado ou não, quais as disciplinas com mais ou menos identificação e as mais ou menos importantes, se existiu ou não relação entre os conteúdos de formação geral e de formação específica, se atenderam as exigências da formação profissional para o mundo do trabalho, se participavam ou não de algum projeto (integrado ou não) desenvolvido pelos professores, qual a metodologia e recursos didáticos utilizados pelos professores, os seus instrumentos de avaliação, se sabiam ou não da existência de convênios para realização do estágio curricular, se já estavam realizando ou não o estágio curricular, a avaliação dos mesmos sobre o Ensino Médio Integrado e o que esperavam ao final do curso). Pretendeu-se saber menos sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento do currículo dos cursos, priorizando-se mais a concepção, a organização, as possibilidades e desafios dessa

experiência na rede pública estadual maranhense.

Com os demais sujeitos (gestora geral, coordenadores, técnicos e professores) decidiu-se saber qual a formação, o tempo de experiência profissional em educação e de atuação nas escolas, se exerciam alguma atividade além da docência, se trabalhavam em outras escolas e de qual rede (estadual, municipal, particular ou federal). Aos dados de identificação, integram os referentes às escolas e aos cursos integrados, a saber: se a instituição possuía ou não projeto pedagógico, se participaram ou não de sua elaboração, se conheciam ou não a proposta curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, como tomaram conhecimento e, se participaram de sua elaboração. Perguntou-se, ainda, qual a concepção de ensino médio integrado, como e quando ocorreu a adesão da instituição pelo curso integrado, quem/ quais decidiu/decidiram pela oferta do curso, se os professores faziam planejamento por área, se a equipe pedagógica participava ou não desse planejamento, se os programas das disciplinas seguiam os referenciais do Ensino Médio e da Educação Profissional, se compreendiam ou não o que é integração, as dificuldades e os avanços, se existiu ou não, e as sugestões.

Como se vê foram muitas questões, algumas respondidas, outras não, mas ao confrontar os dados da “fala” dos alunos, professores, técnicos e coordenadores, a intenção foi à de identificar e compreender as contradições e mediações, as múltiplas determinações que constituem o Ensino Médio Integrado na escola pública da rede estadual maranhense.

Portanto, a construção de uma proposta de oferta do Ensino Médio Integrado numa realidade educativa, marcada por disputas e dificuldades, é um dos maiores desafios. Entendo ainda que a compreensão limitada do que se concebe como integração pelos sujeitos da investigação das Escolas A e B, principalmente pelos professores Escola A se mostrou também com um grande desafio, mas segundo Machado, é preciso saber aproveitar a oportunidade “para renovar e inovar processos de ensino-aprendizagem”, de pôr em ação “propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação [...] das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base da formação de personalidades críticas e transformadoras” (MACHADO, 2010, p. 80).

Ao contrário do que se defende, mais de uma vez foi possível perceber como alguns dos professores vêem o aluno de um curso integrado da escola da rede pública estadual maranhense, “que não quer nada com a vida, que é limitado,

que não se esforça”. Porém, nas condições reais da escola, os professores enfrentam também desafios para a construção de sua própria existência humana e social, inclusive as atividades que desenvolve como docente, no entanto, é preciso rever certas atitudes com relação aos alunos, deixando de vê-los como desinteressados e sem vontade de estudar.

Outro desafio que se põe é o de estruturação de um curso em disciplinas de formação geral e específicas, justapostas, assim como o quadro de professores contratados temporariamente.

A concepção de integração e ação educativa não se efetivaram definitivamente mesmo porque os professores, os coordenadores e supervisora da Escola A não fizeram parte da gênese desse processo e de sua implantação. O distanciamento entre os professores, da base geral e da específica, conforme se constatou, não favoreceu a identificação com a integração, causada pela própria dinâmica da contratação temporária.

O financiamento público esperado não se concretizou da forma pretendida, o que gerou descontentamento e críticas, devido aos problemas como a adaptação feita às pressas de salas para refeitório, o não investimento em laboratório, em livros, a não aquisição de produtos necessários para a alimentação dos alunos, pois foi prevista a permanência do aluno na escola em dois turnos. A própria relação, fragmentada, entre os gestores, equipe pedagógica e os professores para levantar as questões do curso integrado funciona como um desafio. A crítica permanente foi à do distanciamento da SEDUC, segundo os Coordenadores dos cursos da Escola A, que viram como descaso.

Mas a expectativa social mais ampla é que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária, politécnica. Ou seja, que não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como *direito de todos* e condição da cidadania e democratização efetivas (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Sendo assim, é a concepção de ensino médio, politécnico ou tecnológico⁸³, que pode responder a este horizonte de formação humana.

Finalmente, com os alunos concluintes do Ensino Médio Integrado da

⁸³Para Cardozo, com base em Manacorda (2000), devemos diferenciar a noção de politécnico e de tecnólogo, pois o primeiro sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as diversas variações do trabalho, e o segundo significa a unidade ente a teoria e a prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto intelectual da atividade produtiva. A autora afirma que devemos lembrar que o sentido dos dois termos retrata a preocupação com a formação integral do homem. Ler mais em CARDOZO (2007, p. 225).

Escola A e Escola B buscou-se a identificação e o contexto socioeconômico e cultural em que estão situados e as impressões acerca dos cursos escolhidos (os motivos da opção pelo curso integrado, se conheciam ou não a proposta pedagógica, se o tempo de duração foi adequado ou não, quais as disciplinas com mais ou menos identificação e as mais ou menos importantes, se existiu ou não relação entre os conteúdos de formação geral e de formação específica, se atenderam as exigências da formação profissional para o mundo do trabalho, se participavam ou não de algum projeto (integrado ou não) desenvolvido pelos professores, qual a metodologia e recursos didáticos utilizados pelos professores, os seus instrumentos de avaliação, se sabiam ou não da existência de convênios para realização do estágio curricular, se já estavam realizando ou não o estágio curricular, a avaliação dos mesmos sobre o Ensino Médio Integrado e o que esperavam ao final do curso). Pretendeu-se saber menos sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento do currículo dos cursos, priorizando-se mais a concepção, a organização, as possibilidades e desafios dessa experiência na rede pública estadual maranhense.

Com os demais sujeitos (gestora geral, coordenadores, técnicos e professores) decidiu-se saber qual a formação, o tempo de experiência profissional em educação e de atuação nas escolas, se exerciam alguma atividade além da docência, se trabalhavam em outras escolas e de qual rede (estadual, municipal, particular ou federal). Aos dados de identificação, integram os referentes às escolas e aos cursos integrados, a saber: se a instituição possuía ou não projeto pedagógico, se participaram ou não de sua elaboração, se conheciam ou não a proposta curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, como tomaram conhecimento e, se participaram de sua elaboração. Perguntou-se, ainda, qual a concepção de ensino médio integrado, como e quando ocorreu a adesão da instituição pelo curso integrado, quem/ quais decidiu/decidiram pela oferta do curso, se os professores faziam planejamento por área, se a equipe pedagógica participava ou não desse planejamento, se os programas das disciplinas seguiam os referenciais do Ensino Médio e da Educação Profissional, se compreendiam ou não o que é integração, as dificuldades e os avanços, se existiu ou não, e as sugestões.

Como se vê foram muitas questões, algumas respondidas, outras não, conforme se pode observar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino médio integrado à educação profissional é uma alternativa de formação integral do jovem da escola pública. Essa possibilidade foi criada a partir da revogação do Decreto n. 2.208/1997 que normatizou a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Com o Decreto n. 5.154/2004 foi restabelecida a integração, podendo a instituição de ensino oferecer cursos integrados (apenas uma matrícula para a educação profissional técnica e o ensino médio), conforme normas insertas nos artigos 36 – B e 36 - C da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, que dá nova redação à Lei n. 9.394/1996. Ocorre que esta não é a única forma de articulação, pois permanecem no texto legal a concomitância (duas matrículas, na mesma instituição ou em instituições de ensino diferentes) e a subsequência ao ensino médio.

Considero o conteúdo desse decreto um avanço, mas considero ainda que ao preverem-se mudanças na educação brasileira que não sejam por atos normativos como é o Decreto n. 5.154/2004, mesmo porque a integração não se faz apenas na forma, mas também no conteúdo mediante o trabalho, o princípio organizador da relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Feita estas considerações, decidi pelo estudo sobre o Ensino Médio Integrado no Maranhão, concepção, possibilidades e desafios em escolas da rede pública estadual.

O pressuposto que defendi é que a articulação entre os percursos de formação geral e profissional na forma do Ensino Médio Integrado Profissional pode representar a possibilidade real de formação integral dos jovens alunos da rede pública estadual maranhense.

Para dar sustentação ao pressuposto acima delimitado desdobrei este estudo em objetivos específicos conforme segue: compreender a política do Ensino Médio Integrado no contexto da reforma do estado da década de 1990, não sem antes da análise do percurso histórico das políticas daquele e a sua relação com o ensino técnico; compreender os fundamentos das diretrizes para o Ensino Médio Integrado; identificar o percurso da concepção e do desenvolvimento da experiência da integração em escolas rede pública estadual maranhense; e identificar junto aos das escolas da rede pública estadual as expectativas em relação ao curso integrado.

Nessa perspectiva, optou-se, inicialmente, em analisar a partir de uma perspectiva histórica a política e a organização da educação brasileira para o Ensino

Médio brasileiro e a relação com a Educação Profissional, tendo como ponto de partida as Reformas Capanema dos anos 1940 em que se discutiu o percurso controvertido da articulação até ao momento de instituição do carácter de educação básica do Ensino Médio e a articulação restrita com o ensino técnico.

Fez-se, ainda, a discussão a respeito das competências -, a categoria central nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio e a relação com o ensino técnico. Neste caso, constatou-se que essa relação não se efetivou em sua totalidade, dada a existência de caminhos diferenciados de formação geral e de formação específica. A equivalência no plano formal foi instada, mas no plano dos valores e conteúdos mostrou-se diferenciada.

Nos fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio durante a década de 2000, destacou-se o trabalho como princípio educativo com vistas à formação humana em sua totalidade. Mas a integração entre a educação básica e a educação profissional, entre o Ensino Médio e o ensino técnico, embora garantida no plano formal, no interior das escolas públicas estaduais não foi priorizada.

Quanto à experiência da integração na rede pública estadual maranhense, mostrou-se o contexto mais amplo no qual ela se desenvolveu, a sua concepção e desenvolvimento, os motivos, os objetivos, a organização, os seus sujeitos, as expectativas, os desafios e possibilidades. Constatou-se que as expectativas dos alunos da pesquisa, ao término curso integrado, foram positivas. Mas o não acompanhamento sistemático aos cursos das escolas nas quais se desenvolveu o levantamento dos dados, as suas condições estruturais não condizentes e a própria prática docente desarticulada e descontínua foram considerados como desafios à experiência integradora.

Sendo assim, da análise dos dados e de sua problematização, inferiu-se que a experiência da integração não se materializou continuamente na rede pública estadual em decorrência das condições de infra-estrutura, de formação docente e de descontinuidade da ação pública estadual maranhense.

Reafirma-se que a articulação entre os percursos formativos na forma do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional técnica de nível médio pode representar uma oportunidade de formação integral do ser humano, imprescindível na realidade maranhense. No estado do Maranhão, no entanto, na escola rede publica estadual ela é interrompida na forma de curso integrado, tendo o governo

transferido o seu apoio técnico, financeiro e pedagógico ao *Programa Maranhão Profissional*, lançado no mês de maio de 2011, e que será executado paralelamente ao sistema regular de ensino.

Por fim, conclui-se que a integração na educação brasileira deve ser vista para além das questões legais, pois é necessária, com base em Ramos (2010), a compreensão histórica do processo de produção da área profissional e de suas contradições, como parte de uma totalidade constituída pela produção material e pelas relações sociais modernas, possibilite uma formação politécnica e omnilateral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLVEIRA, Manfredo Araújo de (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996, p. 109- 161.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002. cap. 2. p. 35-48.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Política social**: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, DF, 1942.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024 de 20 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692/71. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971a.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971b.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 dez. 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejamento político-estratégico**: 1995/1998. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, set. 1996.

BRASIL. Decreto Federal n. 2.208, de 17 abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. [Brasília, DF], 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. [Brasília, DF], 1998b.

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

BRASIL. Parecer CNE/ CBE n. 39/2004. [Brasília, DF], 2004b.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho 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. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil. Julho de 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de desenvolvimento da educação: programas. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 dez. 2008c.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer n. 7, de 7 abril de 2010. Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Comunicados do IPEA n. 58, de 13 de julho de 2010. Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil. Brasília, DF, 2010b.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 7-23, 2000a.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2000b.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOZO, Maria José P. B. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores**: a ideologia da empregabilidade. 2007. 281f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 303-364, jul./set. 1998.

CHIECO, Nacim Walter. O ensino médio. In: SILVA, Eurides Brito da (Org.). **A educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 105-115.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. et al. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-143.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís et al. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e Portugal**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 43-135.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005 a. p. 128-147.

CURY, Carlos R. J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvia S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade, campinas**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 05 fev. 2011.

DOMINGUES, José Luiz et al. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernando. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

FALCÃO, J, SOUSA, M. S. de. **Plano de reforma e expansão do ensino médio: síntese.** [S.l.:s.n], 2000.p.12-21.

FERREIRA, Eliza. B.; GARCIA, Sandra R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 148-173.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 105-128, 2009.

FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, J. dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 55-68.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Ensino médio: desafio e reflexões.** Campinas: Papyrus, 1994.

FREDERICO, Celso. Prefácio. In Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco J. S. & OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996, p. 7- 14.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005a. p. 21-56.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. **História da idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA, Walter E. Educação brasileira: da realidade à fantasia. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 227-245, 1999.

GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectiva. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989. p. 205-234.

GENTILLI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 111-177.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964-1985. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, C. A. Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para a maioria do ensino médio. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 25-41, 2000.

GRABOWSKI, Gabriel. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1998.

HIRATA, H. Da polarização da qualificação ao modelo de competência. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa **nacional por amostra domiciliar (PNAD)**. 2009. Disponível em: <www.ibge.org.br>. Acesso em: 30 mar. 2010.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Resultados e metas**. 2010. Disponível em: <www.inep.org.br>. Acesso em: 30 mar. 2010.

INDÚSTRIA maranhense apresenta os “gargalos” da economia ao governo. **O Estado do Maranhão**, n. 8, 22 jan. 2011.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Indicadores de Conjuntura Econômica do Maranhão**. São Luís, 2008.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOSHIBA, Luiz. **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1996. .

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acácia Z. A questão do 2º grau começa por uma questão de vontade política. In: _____. **A politecnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: SENEB, 1991. p. 113-123.

KUENZER, Acácia Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: _____. **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Z. Reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set., 1998a.

KUENZER, Acácia Z. A formação de educadores: novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.**, v., n. 63, p. 105-125, ago. 1998b.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998c. p. 55-75.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, Acácia Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

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

LEAL, Leila. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. **Revista Poli**: saúde, educação e trabalho. Rio de Janeiro, ano 3, n. 15, jan./fev. 2011.

LEAL, Maria Cristina. Educação brasileira nos anos 90: a busca de adequação à ordem social globalizada. **Ensaio**, v. 6, n. 20, p. 385-404, jul./set. 1998.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, p. 1-38.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p 80- 95.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **A reforma do ensino médio e os impactos na escola noturna**: uma análise da concepção da reforma pelos sujeitos da escola média noturna. 2002. 228f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2002.

MAGALHÃES, Mário. Valor de contrato de telecurso tem nova mudança. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 7, 5 set. 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1995.

MARANHÃO. Gerência de Desenvolvimento Humano. **Assistência preparatória pré-vestibular para os Planos Estaduais de Reforma da Educação Profissional (PEP) e do Ensino Médio (PEM) do Estado do Maranhão**. São Luís, 1998a.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Administração. Recursos Humanos e Previdência. **Reforma de estado**: um novo modelo de gestão para o Maranhão, SEARHP. São Luís: SIOGE, 1998b.

MARANHÃO. Gerência de Desenvolvimento Humano. **Diretrizes e estratégias para a política educacional do Estado do Maranhão**: síntese. São Luís, 1999.

MARANHÃO. Gerência de Desenvolvimento Humano. Gerência Adjunta para Educação. Projeto escola Jovem. **Projeto de Investimento-PI**. São Luís, 2000a.

MARANHÃO. Gerência de Desenvolvimento Humano. **Novo ensino médio, educação agora é para a vida**: plano de reforma e expansão do ensino médio do Maranhão. São Luís, [2000b].

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 350, de 11 de setembro de. 2003. Relatora: Maria do Perpétuo Socorro Azevedo Carneiro. São Luís, 2003.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional**. São Luís, 2007.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 321, de 23 de outubro de 2008. Relatora: Maria do Perpétuo Socorro Azevedo Carneiro. São Luís, 2008a.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação. Básica. Resolução n. 265, de 23 de outubro de 2008. São Luís, 2008b.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Trabalho do Estagio Supervisionado do Curso de Turismo e Hospitalidade.** São Luís, 2008c

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Trabalho do Estagio Supervisionado do Curso de Gestão e Empreendedorismo.** São Luís, 2008d

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Sugestões e orientações para o desenvolvimento das atividades do coordenador do curso/EMIEP.** São Luís, 2009.

MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 67-87, 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético - político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 123-159.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão.** Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Livro primeiro: o processo de produção de capital. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1984. v. 1.

MELLO, Guiomar Namó de. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio:** Parecer n. 15 CEB/CNE. [S. l.], 1998.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cad. Pesquisa**, n. 100, p. 49-56, mar. 1997.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: _____. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996.

NUNES, Clarice. **Ensino médio.** Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 67-97.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Quem ganha e quem perde com a política do ensino médio no Brasil? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 459-496, out./dez. 2000.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **A nova problemática do trabalho e ética**. In Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996. p. 163-194.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

PINO, Ivany et al. Editorial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 719-723, out. 2005.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-41.

PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002. cap. 4, p. 65-88.

PORTAL DA SECRETARIA de Estado da Educação do Maranhão. 2010. Disponível em: <www.portalseduc.org.br>. Acesso em: 30 mar. 2010.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

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

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1993.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**: 1930-1973. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROUSSEFF, Dilma. Discurso de posse. **Folha de S. Paulo**, ed. especial, n. 3, 02 jan. 2011.

SÁ, Décio. A pobreza não se combate sozinho, diz Roseana. **O Estado do Maranhão**, 8 maio 2011.

SANT'ANA JUNIOR, Horacio Antunes; MENDONÇA, Bartolomeu R. Um Maranhão de projetos de desenvolvimento e... conflitos ambientais. **Vias de Fato**: atualidade, São Luís, n. 12, dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico – crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007b.

SETEC NOTÍCIAS. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <informativo@mec.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético - políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 320.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho e currículo na era dos pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, Celso João et al. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola: São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83.

SOUZA, Paulo R. Apresentação da edição brasileira. In: DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1999. p. 9-10.

SUAREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita. In: GENTILI, Pablo et al. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 253-270.

WARDE, Mirian Jorge; RIBEIRO, M. L. S. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 195-204.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. 2010. Disponível em: <www.wikipedia.org.>. Acesso em: 30 mar. 2010.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campina: Papyrus, 1990.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p.1067-1086, out. 2005.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – CAMPUS DE MARÍLIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

Caro (a) Aluno (a)

O presente questionário visa à coleta de dados para análise do ensino médio integrado em escolas públicas do Estado, a partir das propostas de integração entre a educação geral e profissional, tendo em vista o trabalho de tese do Doutorado em Educação.

Obrigada pela sua valiosa colaboração!

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Instituição: _____

Curso: _____

Sexo: () Masc. () Fem.

Idade: () 15 a 17 () 18 a 21 () 22 a 25 () acima de 25

Turno: () Mat. () Vesp. () Not

Estado civil: () Solteiro () Casado () União estável () Outros

II - CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL

Dentre as opções abaixo, identifique a que corresponde a sua realidade:

1. Renda familiar mensal:

() 0 a 1 salário mínimo () 1 a 2 salários mínimos () 2 a 3 salários mínimos

() 3 a 4 salários mínimos () 4 a 5 salários mínimos () acima de 5 salários mínimos

2. Nível de instrução de seu pai:

() Alfabetizado

() Sem escolarização formal

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Curso Superior incompleto

() Curso Superior completo

() Pós-Graduação

1. Nível de instrução de sua mãe:

- Alfabetizada Sem escolarização formal
 Ensino Fundamental incompleto Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto Ensino Médio completo
 Curso Superior incompleto Curso Superior completo
 Pós-Graduação

2. Em relação ao estudo e trabalho:

- Você só estuda Você estuda e trabalha Bolsista Monitor
 Bolsista de Pesquisa Jr Estagiário Bolsista de Extensão

Se você estuda e trabalha ou é bolsista, responda:

Local de trabalho/estágio/bolsa: _____

Função que desempenha: _____

Atividades que desenvolve: _____

Carga horária semanal de trabalho/ estágio/bolsa: _____

Indique a razão pelas quais trabalha:

- Manter a família Sustentar seus gastos pessoais Adquirir experiência
 Complementar renda familiar Ajudar no trabalho da família
 Outros _____

A partir de qual idade você começou a trabalhar? _____

Realiza atividades extra-escolares?

- SIM NÃO

Se SIM, indique qual (is):

- Idiomas Computação Música Teatro Esportes Outros _____

5. Indique, por ordem de preferência, os tipos de leitura que você gosta de fazer:

- Obras literárias Revistas científicas Jornais Internet
 Bíblia Revistas de entretenimento Livros didáticos
 Histórias em quadrinhos Outros _____

6. Enumerar, por ordem de preferência, as atividades que costuma fazer nas horas de lazer:

- Leitura Dança conversar Trabalhos manuais Ouvir música
 Esportes Assistir televisão Passear Cinema Bares
 Namorar Internet Outros _____

14. Em relação às disciplinas do curso, relacione:

a) Aquelas com que você mais se identifica: _____

Justifique: _____

b) Aquelas com que você menos se identifica: _____

Justifique: _____

c) Aquelas que você considera mais importantes: _____

Justifique: _____

d) Aquelas que você considera menos importantes: _____

Justifique: _____

e) As que têm mais dificuldades

Justifique: _____

15. Você considera que no desenvolvimento das disciplinas existe relação entre a teoria e a prática (os conteúdos da formação geral e os conteúdos da formação profissional):

() SIM () NÃO () EM PARTE

Justifique:

16. Os conteúdos ministrados atendem às exigências da formação profissional para o mundo do trabalho:

SIM NÃO EM PARTE

Justifique: _____

17. Você participa de algum projeto de atividades desenvolvido pelos professores?

SIM NÃO

Qual projeto? _____

Como: _____

18. Os projetos são desenvolvidos de forma integrada, envolvendo vários professores:

SIM NÃO

19. A metodologia utilizada pelos professores (as) durante o curso favorece sua aprendizagem:

SIM NÃO

20. Indique as principais alternativas metodológicas utilizadas pelos (as) professores (as):

Aula expositiva palestras com profissionais diversos

Exposição dialogada Trabalhos em grupo

Seminários Aulas práticas em laboratório

Visitas técnicas Outros

21 Indique os recursos didáticos utilizados pelos professores para ministrarem as disciplinas:

Quadro branco Retroprojeter Data-show

Instrumentos e materiais de laboratório Outros _____

22. Indique os principais instrumentos utilizados pelos professores para a avaliação da aprendizagem:

Prova escrita Prova prática Trabalho Individual

Trabalho em grupo Outros

23. Você sabe se a instituição na qual você estuda mantém convênio com empresas para a realização do Estágio Curricular? SIM NÃO

24. Você já está no campo de estágio? SIM NÃO

25. Se SIM, foi encaminhado pela escola? SIM NÃO

O Estágio é remunerado? SIM NÃO

Se SIM, qual é o valor? _____

Se Não, como ingressou no campo de Estágio? _____

26. Existe acompanhamento do Estágio por parte da instituição?

SIM

NÃO

27. Se sim, qual é a periodicidade:

Semanal

Bimestral

Quinzenal

Início e final do Estágio

Mensal

Outros _____

28. Caso não esteja no estágio e vai elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso, explique como foi a opção pelo TCC: _____

29. Como você avalia o Ensino Médio Integrado? Marque a(s) opção (ões) correspondente (s) à sua avaliação sobre o Ensino Médio Integrado na sua instituição:

Prepara para o mercado de trabalho

Possibilita articulação entre a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho

Prepara para o vestibular (ENEM)

Não atende a necessidade da formação profissional

Não prepara para o vestibular (ENEM)

Outros. Identifique: _____

30. O que você espera após a conclusão do curso?

Conseguir um emprego

Fazer vestibular (ENEM)

Ter mais conhecimento

Aumentar o salário

Fazer um curso profissional de tecnólogo

31. Você pretende fazer vestibular (ENEM)?

SIM

NÃO

Se SIM, em que tipo de instituição: Pública

Privada

Indique qual: _____

Que curso superior pretende fazer? _____

Por quê _____

32. Após a conclusão do curso você acha que estará preparado para ingressar no mercado de trabalho?

SIM

NÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – CAMPUS DE MARÍLIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO (Gestores, Técnicos e Professores)

- Sexo: () Masc. () Fem.
- Turno de trabalho: () Matutino () Vespertino () Noturno
- Formação:
 - () Graduação..... () Especialização.....
 - () Mestrado..... () Doutorado.....
- Tempo de experiência no magistério: () 0 a 2 anos () 3 a 5 anos () 5 a 8 anos
() 9 a 12anos () mais de 15 anos
- Tempo de trabalho nesta instituição:.....
- Qual (is) disciplina(s) leciona:
- Exerce outra atividade além da docência?
() SIM () NÃO
- Se Sim, qual?..... Há quanto tempo:.....
- Em que turno:.....
- Trabalha em outra escola?
() SIM () NÃO
- Se Sim, indique a Rede:
() Estadual () Municipal () Particular () Federal Outra:.....

II – QUESTÕES

1. Esta Instituição possui Projeto Pedagógico?

() SIM () NÃO

Se Sim, como tomou conhecimento?

Participou da elaboração?

() SIM () NÃO

Se Sim, como?.....

.....

<p>2. Você conhece a Proposta Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? () SIM () NÃO Se Sim, como tomou conhecimento?..... Participou da elaboração? () SIM () NÃO Se Sim, como?.....</p>
<p>3. Qual a sua concepção de Ensino Médio Integrado?.....</p>
<p>4. Como e quando ocorreu a adesão desta Instituição ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?</p>
<p>5. Quem e qual/quais sujeito (os) (que) decidiu/decidiram pela oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?</p>
<p>6. Os (as) professores (as) realizam planejamento por área? () SIM () NÃO Se Sim, como ocorre?</p> <p>A Equipe Pedagógica participa do planejamento? () SIM () NÃO Se Sim, de que forma?</p>

