

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

MARIA DO CÉU CARVALHO

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: a experiência dos
alunos da Escola Técnica Estadual Santa Cruz, FAETEC, RJ (2011-2019).

RIO DE JANEIRO

2023

Maria do Céu Carvalho

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: a experiência dos alunos da Escola
Técnica Estadual Santa Cruz, FAETEC, RJ (2011-
2019).

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado,
Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-
Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y
Políticas Públicas.

Orientador/a: Profa. Doutora Natália Valaderes Lima

Rio de Janeiro

2023

Ficha Catalográfica

CARVALHO, Maria do Céu.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: a experiência dos alunos da Escola Técnica Estadual Santa Cruz, FAETEC, RJ (2011-2019). Rio de Janeiro: FLACSO/FPA, 2023.

136f.:il

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2023.

Orientador/a: Natália Valaderes Lima

Maria do Céu Carvalho

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: a experiência
dos alunos da Escola Técnica Estadual Santa
Cruz, FAETEC, RJ (2011-2019).

Dissertação apresentada ao curso Maestría
Estado, Gobierno y Políticas Públicas,
Faculdade Latino-Americana de Ciências
Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte
dos requisitos necessários à obtenção do título
de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas
Públicas.

Aprovada em

Profa. Dra. Natália Valaderes Lima
FLACSO Brasil/FPA

Prof. Dr. Alexandre William Barbosa Duarte
Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Me. Danilo Marques Silva
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. André Ricardo Barbosa Duarte (suplente)
Secretaria Municipal de Educação de Contagem/MG

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Manuel Joaquim de Carvalho e Iracema dos Anjos (In Memoriam).

Aos meus irmãos Maria de Jesus Martins, Licínia da Purificação Rosa de Carvalho e José Manoel Coelho.

Aos gatinhos Estela, Tuneca e Pompom.

Aos colegas de turma da FLACSO, companheiros nesta jornada.

Aos amigos e amigas, companheiros e companheiras, por todo o encorajamento e apoio recebido.

Aos militantes, sindicatos e movimentos sociais que não se cansam de lutar por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Aos pesquisadores na área de educação e trabalho, especialmente a aqueles em cujos trabalhos esta dissertação se referencia.

À Escola Técnica Estadual Santa Cruz e seus diretores, funcionários, professores e alunos.

Aos alunos e alunas participantes deste estudo, sem os quais este trabalho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

À Fundação Perseu Abramo e à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais pela oportunidade que me foi dada de levar adiante este estudo.

À Prof.^a Dr.^a Natália Valadares Lima por toda a orientação e acompanhamento do trabalho de escrita.

Aos alunos e alunas egressos da Escola Técnica Estadual Santa Cruz que se dispuseram a colaborar com esta dissertação.

A Admar Branco Brandão, Monia Wazlawoski e Stephanie Zuma, revisores do texto, bem como aos profissionais responsáveis pela transcrição das entrevistas: Maria Cristina Custódio Mendes e Ramon Felipe Souza.

Mais do que possível, uma política pública de educação para os que vivem do trabalho é estratégica para o processo de rompimento com a democracia formal e de construção da democracia real a partir das contradições que se estabelecem entre capital e trabalho (Kuenzer; Grabowsky, 2006, p.26).

RESUMO

Este texto tem como objetivo avaliar o impacto da oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos destinos acadêmicos e profissionais dos alunos formados na Escola Técnica Estadual Santa Cruz entre os anos de 2011 e 2019. O referencial teórico contou com os trabalhos de Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos nas áreas de trabalho e educação. A fundamentação metodológica relacionada ao estudo de caso e às ferramentas *survey* e entrevista semiestruturada para a produção de dados quantitativos e qualitativos se embasaram em Antônio Gil e Rosália Duarte. O estudo demonstra a relevância da oferta para a formação propedêutica, profissional e cidadã dos sujeitos. Os alunos valorizam a possibilidade de obterem ao mesmo tempo o diploma do Ensino Médio e uma formação profissional. Eles também apreciam o prestígio social conferido à esta formação.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Faetec.

ABSTRACT

This text aims at evaluating the impact of Integrated High School learning upon the academic and professional destinies of the students who graduated from the Santa Cruz State Technical School between 2011 and 2019. The study relied on the theoretical discussions of Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta and Marise Ramos concerning labor and education. The decision to conduct a case study and make use of a survey and semi-structured interviews to produce both quantitative and qualitative data was based on the studies of Antônio Gil and Rosália Duarte. The study shows the relevance of this type of education to the students' academic and professional lives as well as to their education for citizenship. The students value leaving the institution holding a High School and a professional degree at the same time. They also appreciate the social prestige conferred to this type of education.

Keywords: Labor and Education. Vocational Education. Integrated High School. Technical Courses Integrated to High Schools. FAETEC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ande	Revista da Associação Nacional de Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DDE	Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
EMI	Ensino Médio Integrado
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica em Nível Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
Etesc	Escola Técnica Estadual Santa Cruz
ETP	Escola Técnica Profissionalizante
Faep	Fundação de Apoio à Escola Pública
Faetec	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
IF	Instituto Federal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDS	Partido Democrático Social
PFL	Partido da Frente Liberal
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PLS	Projeto de Lei do Senado
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Propar	Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Secti	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
Seeduc	Secretaria de Estado de Educação
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação
Sebrae	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos bairros da cidade do Rio de Janeiro	89
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados da renda familiar	88
Gráfico 2: Resultados sobre cor ou raça.....	88
Gráfico 3: Resultados sobre identidade de gênero	89
Gráfico 4: Resultados sobre motivos da inscrição na Etesc	91
Gráfico 5: Resultados sobre cursos ofertados pela Etesc nos quais os entrevistados se inscreveram.....	95
Gráfico 6: Resultados sobre motivos para a escolha do curso	95
Gráfico 7: Resultados sobre situação profissional	96
Gráfico 8: Resultados sobre escolaridade.....	97
Gráfico 9: Resultados sobre atuação profissional	97
Gráfico 10: Resultados sobre prosseguimento na vida acadêmica.....	98
Gráfico 11: Resultados sobre nível de satisfação	100
Gráfico 12: Resultados sobre proporção das matérias técnicas na grade curricular	100
Gráfico 13: Resultados sobre o valor que os entrevistados atribuem às matérias de formação geral	101
Gráfico 14: Resultados sobre o despertar do interesse profissional.....	103
Gráfico 15: Resultados sobre a relevância da Etesc para a noção de cidadania e visão de sociedade	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrículas nas redes federal, estadual, municipal e escolas particulares entre 2015 e 2018	86
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A EDUCAÇÃO NACIONAL: UM PASSEIO PELA LEGISLAÇÃO NO BRASIL, NO SÉCULO XX	20
2.1 Primeira República: as marcas da escravidão e os embates sobre oficialização ou desoficialização do ensino	21
2.2 Da Revolução de 30 ao Estado Novo: Estado dirigente e o protagonismo da União na regulação do ensino	22
2.3 O protagonismo dos renovadores na Carta de 1946 e a disputa em torno da construção da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	27
2.4 O Golpe Cívico-Militar de 1964 e o ajustamento da educação ao modelo econômico da interdependência	30
2.5 Década de 80: os movimentos pela redemocratização e o peso da educação na Constituição Cidadã	34
2.6 Anos 90: a nova LDB e os limites impostos pela hegemonia neoliberal	35
3. O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	40
3.1 A educação de adolescentes e jovens: entre a escola interessada e o projeto de uma educação para os trabalhadores: concepções em disputa	40
3.2 O processo de elaboração da LDB/1996 e os diversos contextos políticos que a afetam: do anteprojeto elaborado pelo movimento de educadores à versão final frente à atuação do senador Darcy Ribeiro	45
3.3 Da reedição do dualismo operada pela promulgação do Decreto nº 2.208/1997 à resistência pela via da construção do Decreto nº 5.154/2004	52
3.4 O conceito de Ensino Médio Integrado	59
3.5 O Ensino Médio integrado sob a gestão estadual no Rio de Janeiro	63
4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A EXPERIÊNCIA DECORRENTE DO DECRETO Nº 5.154/2004 E UM RETRATO DA VIVÊNCIA PELOS ALUNOS	70
4.1 Ensino Médio e Educação Profissional no começo do século XXI: o Decreto nº 5.154/2004 como instrumento de disputa na perspectiva de uma formação integral e integrada dos sujeitos	70
4.2 O Ensino Médio Integrado sob a ótica de seus alunos: uma síntese de diferentes experiências	73
5. A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS FORMADOS NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL SANTA CRUZ (REDE FAETEC, RJ) ENTRE 2011 E 2019, E O IMPACTO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOBRE SEUS DESTINOS PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS: A PESQUISA EM TELA	80
5.1 A justificativa	80
5.2 A metodologia	81

5.3 A Escola Técnica Estadual Santa Cruz (Rede Faetec) e o destino profissional/acadêmico de seus alunos sob o Ensino Médio Integrado; apresentação e interpretação dos dados produzidos	84
5.3.1 A Fundação de Apoio à Escola Técnica, Faetec	85
5.3.2 A Escola Técnica Estadual Santa Cruz, Etesc	86
5.3.3 O perfil dos alunos.....	87
5.3.4 Dados sobre a motivação que leva o aluno à Etesc e à definição do curso, e sobre o destino acadêmico/profissional deste mesmo aluno	91
5.3.5 A relevância do conteúdo técnico e de formação geral na trajetória profissional ou acadêmica, segundo a experiência dos alunos da Etesc	98
5.3.6 Pontos positivos e negativos atribuídos à formação técnica e à formação geral	101
5.3.7 A Etesc e o vislumbre de caminhos profissionais e acadêmicos	102
5.3.8 A Etesc e a formação cidadã.....	104
6. CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICE A – SURVEY	125
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	131
APÊNDICE C – INFORMAÇÕES SOBRE OS ENTREVISTADOS	132
ANEXO 1 – DADOS SOBRE NÚMERO DE FORMADOS E QUANTITATIVO DE TURMAS ENTRE OS ANOS DE 2011 E 2019 NA ETESC	133
ANEXO 2 – UNIDADES DE ENSINO VINCULADAS À DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA DA FAETEC	134

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio ainda representa um desafio para a educação brasileira. Na primeira década de 2000, não era garantido à totalidade dos jovens entre 15 e 17 anos o acesso ao Ensino Médio (Valle; Dallabrida, 2006). Sampaio (2009) registra a insuficiência da capacidade instalada como um dos fatores determinantes na oferta deficiente de vagas nessa etapa de escolarização. Outros problemas afetos a esse nível de ensino, relacionados pelo autor, dizem respeito às altas taxas de reprovação e à notável defasagem idade-série escolar. Cabe observar que, em 2005, ainda segundo o autor, dentre os jovens com até 19 anos, apenas 38% haviam concluído o Ensino Médio.

Ao longo da década de 1990, organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial, atuaram ativamente na reforma do ensino médio e do ensino técnico. Frações empresariais defendiam um ensino médio voltado estritamente para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Em contrapartida, setores da sociedade civil, em especial os movimentos que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, procuravam influir na direção da elevação da escolaridade, da obrigatoriedade do ensino médio e da superação do modelo dualista - que, numa ponta, oferecia formação para os que teriam acesso aos bancos universitários; e, na outra, o conhecimento estrito requerido para a atuação no mercado. Esses últimos trabalhavam na perspectiva de uma educação profissional que, além de preparar para o trabalho, contribuísse com a construção da cidadania. Ao final da década de 1990, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 2.208/97 viria a regulamentar a Educação Profissional (Brasil, 1997a), consolidando a divisão entre formação geral e ensino técnico (Frigotto; Ciavatta, 2011).

Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (Semtec) abria debate com a sociedade acerca de vários dos problemas referentes a essa etapa de ensino; entre eles o de sua própria identidade e o de sua política curricular¹.

No ano seguinte, tivemos a publicação do Decreto nº 5.154/2004, que apesar de corroborar em grande medida com as determinações do Decreto nº 2.208/1997, restabelecia a formação integrada, propiciando a articulação entre o ensino médio e a educação profissional e técnica. A Lei nº 11.741/2008 reintroduziu, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a modalidade de ensino médio integrado à educação profissional (Frigotto; Ciavatta,

¹ Ver apresentação do Secretário de Educação Média e Tecnológica que consta da coletânea *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, organizada por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, publicada em 2004 (Frigotto; Ciavatta, 2004).

2011). No ensino médio integrado, as dimensões da ciência e da cultura se incorporam à do trabalho.

Considerando o panorama supra-apresentado, esta pesquisa tem como tema o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, compreendido a partir da experiência dos alunos formados na Escola Técnica Estadual Santa Cruz (Etesc), no Rio de Janeiro, entre os anos de 2011 e 2019. Seu objetivo é o de analisar o impacto da oferta nos caminhos profissionais de seus alunos e examinar se ela contribui em algum grau para que o aluno vislumbre perspectivas que vão além daquela do curso profissional para o qual se inscreveu, dentre elas a possibilidade de uma continuidade de seus estudos acadêmicos. Pretende-se, de forma suplementar, investigar se o currículo ou o ambiente escolar, sob a égide de uma educação unitária, impulsiona o desenvolvimento de uma consciência cidadã.

A pergunta central proposta na pesquisa versa sobre o impacto do ensino integrado no destino profissional ou acadêmico dos alunos dos cursos técnicos de nível médio, formados entre 2011 e 2019 na Escola Técnica Estadual Santa Cruz, da Rede Faetec, no Rio de Janeiro.

Ao debruçar-se sobre essa pergunta, pretende-se descobrir se há uma relação entre o curso profissional escolhido pelo aluno e seu futuro profissional. Em caso afirmativo, parece importante investigar a relevância das matérias técnicas para a qualificação do aluno para o trabalho. Nos casos em que o aluno mude de área, interessa compreender em que grau o ambiente escolar ou a formação geral oferecida na escola contribui para essa decisão. Em ambos os casos, é possível avançar para uma avaliação que o aluno tenha sobre o papel da escola na sua formação cidadã, na maneira como ele se percebe dentro da sociedade e do mundo do trabalho.

Quanto aos objetivos, além do objetivo geral de responder à pergunta central exposta acima, pretende-se atentar para os objetivos específicos de: 1) identificar a principal motivação do aluno na escolha da escola e do curso técnico pelo qual optou; 2) determinar se, dentro da oferta Ensino Médio Integrado, o curso alcança o objetivo de fornecer ao aluno a qualificação necessária à sua inserção no mercado de trabalho; 3) apurar se a existência de uma base integrada entre ensino médio e técnico oportuniza o vislumbre de alternativas que vão além do curso profissionalizante, dentre elas a de uma formação universitária; 4) identificar se o currículo proveniente desta mesma base unitária ou o ambiente escolar contribuem para a construção de cidadania.

A hipótese central desta pesquisa é de que a modalidade “ensino médio integrado” na Educação Profissional propicie ao aluno perceber um leque maior de possibilidades quanto ao seu futuro profissional. Parte-se da presunção de que um número significativo de alunos que se

inscrevem em um curso técnico de nível médio tem pouca informação sobre as especificidades do curso, da carreira e das possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Pressupõe-se que, ao longo do período de formação, muitos não se identifiquem com a profissão e que, nesse contexto, uma grade mais ampliada dentro da formação geral permita descobrirem-se novas áreas de interesse. Além disso, acredita-se que essa grade estendida confira ao aluno condições mais favoráveis para buscar um novo caminho no ensino superior, caso essa seja sua escolha.

Quanto ao aspecto da formação da cidadania, Faria *et al.* (2008) apontam que ela não se dá a partir da intervenção isolada da escola. Antes, ela decorre do acesso a vários direitos, dentre eles o acesso ao trabalho decente e à renda digna. Entretanto, a pesquisa pode indicar um papel significativo do ambiente escolar nessa construção.

Esta dissertação tem por base, fundamentalmente, estudos na área de trabalho e educação conduzidos por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Dermeval Saviani.

Tendo em vista o objetivo em tela, a dissertação foi estruturada em seis partes. Após a introdução, a parte dois visou apresentar o percurso histórico da educação no Brasil, no século XX. Procurou-se dar ênfase aos dispositivos legais que marcaram a constituição e a oferta do Ensino Técnico e do Ensino Técnico de Nível Médio no período, com destaque para as Reformas Capanema, a Lei nº 5.692/1971, a LDB, Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.208/1997. A análise explicitou os conflitos que perpassaram a organização da educação nacional, tendo em vista os diversos interesses em disputa.

A terceira parte analisou duas visões do ensino médio e da educação profissional: uma que atende aos interesses hegemônicos do capital, e outra que, em virtude de seu compromisso com os trabalhadores, busca um modelo que rompa com as atuais estruturas e permita vislumbrar as transformações que favoreçam esse segmento de classe. O capítulo tratou dos embates havidos quando da elaboração da LDB, Lei nº 9.394/1996, e prosseguiu evidenciando o papel desses mesmos campos em torno dos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.104/2004, num contexto no qual ora prevalece o interesse dos representantes empresariais, ora a perspectiva de uma educação que forme os sujeitos em sua integralidade: uma formação para a vida, para o trabalho e para a cidadania. O segundo capítulo procura conceituar o Ensino Médio Integrado e apresentar um retrato da gestão do Ensino Médio Integrado, tal como operada no estado do Rio de Janeiro.

A quarta parte foi dedicada exclusivamente à revisão das produções acadêmicas acerca do Ensino Médio Integrado e dos sentidos a ele atribuídos por seus alunos em espaços de três diferentes Institutos Federais nos estados de Minas Gerais e do Ceará, e de escolas que ofertam

a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na cidade de Curitiba e de sua região metropolitana.

Entretanto, um traço comum aos alunos de todos os espaços é o apreço pela formação obtida e a percepção de que o conteúdo geral se aplica ao técnico e vice-versa. Os alunos valorizam sair do curso com o diploma do ensino médio e com uma formação técnica. Eles consideram que o diploma técnico é bem-visto pela sociedade e oportuniza posições de melhor qualificação no mercado de trabalho.

A quinta parte adentrou o campo da pesquisa em tela. Após a exposição da metodologia empregada, fez-se uma breve introdução à Fundação de Apoio à Escola Técnica e a uma de suas unidades, a Escola Técnica Estadual Santa Cruz, *locus* desta pesquisa. Por fim, apresentou-se a conclusão do estudo tendo por base os dados levantados por meio do *survey* e das entrevistas, os resultados apreendidos dos estudos realizados em outras instituições nas quais temos a oferta do Ensino Técnico em Nível Médio e a produção bibliográfica sobre o tema. A última parte é dedicada às conclusões finais.

2. A EDUCAÇÃO NACIONAL: UM PASSEIO PELA LEGISLAÇÃO NO BRASIL, NO SÉCULO XX

Este trabalho objetiva o estudo específico da experiência dos alunos da Escola Técnica Estadual Santa Cruz formados entre os anos de 2011 e 2019. A Etesc é uma unidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), rede ligada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (Secti) e responsável pela execução da política de educação profissional e tecnológica pública e gratuita no estado. O foco da pesquisa são alunos do ensino técnico de nível médio.

Pareceria lógico que este capítulo se circunscrevesse à análise do escopo legislativo pertinente ao ensino médio e à educação profissional. Entretanto, o século XX marca uma expansão escolar significativa no país. Anteriormente, a educação escolar se limitava a um contingente ínfimo da população (Saviani, 2021), ignorando segmentos populacionais inteiros, dentre eles mulheres, escravos, negros livres e filhos ilegítimos (Marcílio, 2005 *apud* Saviani, 2021). Para que se tenha dimensão dos avanços alcançados, entre 1933 e 1998, por exemplo, a matrícula geral no país passa de 2.238.733 para 44.708.589 (Brasil, 2003 *apud* Saviani, 2021).

Além disso, o último século foi palco de intensos debates sobre temas caros aos movimentos educacionais, a saber: a oficialização ou desoficialização da educação escolar, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a coeducação, a laicidade, o financiamento e a coexistência de sistemas público e privado de ensino. Por tudo isso, se justifica um olhar sobre a legislação relacionada à educação em todos os seus níveis. Sempre que oportuno, dar-se-á destaque aos temas do ensino médio e da educação profissional, sobretudo no que concerne à dualidade estrutural da educação brasileira, localizada de forma especial no nível médio de ensino.

A título de organização, o texto segue dividido em seis partes, escolhidas por demarcarem quadras significativas da história brasileira no século passado. Procura-se identificar a dinâmica da educação nacional em cada um desses momentos: a Primeira República, a Revolução de 30 e o Estado Novo, o período compreendido entre o fim do Estado Novo e a ruptura democrática de 1964, os anos sob a Ditadura Cívico-Militar, o período de redemocratização e, por fim, a última década do século, marcada pela consolidação do ideário neoliberal no país.

2.1 Primeira República: as marcas da escravidão e os embates sobre oficialização ou desoficialização do ensino

No início do século XX, o Brasil se encontra sob a égide da Constituição de 1891 – uma Constituição de caráter liberal, e a primeira do período republicano. Em seu Capítulo IV, artigo 35, figuram como competências não privativas do Congresso a promoção das letras, das artes e das ciências, a instauração dos ensinos secundário e superior nos estados, e o atendimento às demandas por educação secundária no Distrito Federal (Brasil, 1891).

Em relação ao ensino secundário, estados e União têm competências concorrentes, cabendo aos primeiros a definição quanto aos critérios de obrigatoriedade e gratuidade (Cury, 2012).

Cabe salientar que, no período em tela, a educação assume papel relevante, sendo requisito para o pleno gozo dos direitos de cidadania, visto que a condição de analfabeto é impeditiva para que homens maiores de 21 anos possam se alistar como eleitores ou concorrer a cargos eletivos (Cury, 2012). Nilce Ferreira destaca ainda a importância do letramento para a assunção de cargos administrativos, numa sociedade em vias de se modernizar (Ferreira, 2012).

Muitos são os estudiosos que aludem à dualidade estrutural da educação no país. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) assinalam o efeito dos séculos de escravismo sobre nossa sociedade e, conseqüentemente, sobre nosso sistema de ensino. Ferreira compartilha da mesma visão, ao dizer que:

A concepção do trabalho associado a esforço físico advinha da ideia e vivência da escravidão, que reforçou a distinção, deixando marcas profundas e preconceituosas para quem executava trabalho manual. Índios e escravos foram os primeiros aprendizes de ofício no Brasil. [...] Por muito tempo a herança colonial escravista influenciou pejorativamente as relações sociais no Brasil, bem como a visão da sociedade a respeito de educação e formação profissional. O desenvolvimento intelectual era visto como desnecessário para a maior parte da população (Ferreira, 2012, p. 100).

Grabowski (2006, p. 7) assinala que a origem de dois ramos distintos, um de educação profissional e outro de natureza propedêutica, remonta a 1909. É nesse ano que o Decreto nº 7.566/1909 determina a criação de uma Escola de Aprendizes e Artífices em cada uma das capitais dos estados da União. A iniciativa dirige-se “[...]aos filhos dos desfavorecidos da fortuna [...]” e objetiva capacitá-los e impingir-lhes hábitos de trabalho como forma de os afastar “[...] da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...]” (Ferreira, 2012, pp. 101 e 102). Essas escolas destinam-se ao ensino profissional primário e são gratuitas (Brasil, 1909). Para Ferreira (2012), o caráter terminal desses estudos e sua não articulação com os demais graus de ensino configuram a dualidade estrutural que permanece até os dias de hoje.

Saviani (2012) relaciona ao iluminismo republicano a principal marca das concepções educacionais em voga nas primeiras décadas do século XX. Estima-se que venha daí a disputa que se observa nas reformas ocorridas no período acerca da oficialização ou desoficialização da educação: cumpre ao Estado o papel de normatização, regulação e fiscalização da educação no país, ou deve-se conferir aos espaços educacionais plena autonomia e liberdade didática e administrativa? A Reforma Rivadávia Corrêa², de 1911, que encaminha a mais completa desoficialização do ensino (Brasil, 1911), e a Reforma Carlos Maximiliano³, de 1915, que se contrapõe àquela (Brasil, 1915), são exemplos cabais das visões em debate.

A reforma Rocha Vaz, em 1925, atinge o ensino secundário com encaminhamentos importantes. Ela elimina os exames preparatórios e parcelados⁴, oriundos do período imperial, e estabelece um curso ginasial de seis anos, seriado e com frequência obrigatória (Brasil, 1925; Bomeny, [s. d.]).

Ao analisar as reformas ocorridas durante a Primeira República, Romanelli (2006) sublinha o caráter isolado das medidas propostas e, portanto, sua ineficácia em conformar algo que se configure como uma política educacional efetiva. A autora conclui que a opção pelo “[...] liberalismo educacional [...]” (Romanelli, 2006, p.43), em que estados têm total autonomia nas matérias atinentes à educação, corrobora ampliar-se a distância entre os sistemas escolares estaduais, agudizar as diferenças socioeconômicas, culturais e regionais existentes, e dificultar a implementação de uma ação pedagógica contínua e consequente.

2.2 Da Revolução de 30 ao Estado Novo: Estado dirigente e o protagonismo da União na regulação do ensino

A partir de 1930, o país experimenta mudanças significativas. Verifica-se a intensificação do processo de transformação capitalista, com o desenvolvimento da indústria e o consequente avanço na urbanização. Na esfera administrativa, busca-se superar o mandonismo por meio da configuração de um aparelho estatal em que a racionalização burocrática seja a marca. Tudo isso sob a ação de um Estado dirigente (Draibe, 2006). Na

² A Reforma Rivadávia Corrêa, segundo Cury, resulta da combinação do liberalismo político com o positivismo ortodoxo. O Estado se mantém ao largo de todos os processos da educação escolar: não fiscaliza escolas e não organiza exames oficiais. As instituições de ensino secundário e superior passam a atuar como entidades corporativas autônomas. O ensino é livre (Cury, 2009).

³ Num movimento que se opõe à Reforma Rivadávia Corrêa, a Reforma Carlos Maximiliano restitui o poder do Estado nos processos educacionais, revogando a quase totalidade das medidas adotadas pela Reforma Rivadávia. Dentre outras providências, restabelece a obrigatoriedade do diploma secundário para acesso ao ensino superior (Bomeny, [s.d.]; Brasil, 1915).

⁴ Os exames parcelados eram exames realizados no Colégio Pedro II que conferiam aos aprovados o grau de bacharel.

educação, é digno de nota o “[...] protagonismo da União, que busca regulamentar o ensino em todo o país” (Saviani, 2012, p. 29).

A legislação do período reflete a influência de dois grupos predominantes no debate educacional. De um lado, uma vanguarda, cujo ideário se encontra expresso no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, que defende: a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, o ensino leigo e a coeducação (Romanelli, 2006). O movimento advoga a educação como direito do cidadão, independentemente de sua classe social, e preconiza que, para que não se transforme em “[...] privilégio de uns em detrimento de outros [...]”, cuida que seja “[...] ministrada de forma geral, comum e igual [...]”⁵ (Romanelli, 2006, p. 147). Outros dois conceitos caros aos Pioneiros são o da autonomia pedagógica, com foco no aluno, e o da descentralização do ensino, salvaguardados os princípios constitucionais e as diretrizes constantes de legislações educacionais de cunho abrangente (Romanelli, 2006).

Em contraposição aos escolanovistas, tem-se o grupo dos conservadores – compostos por católicos, por representantes do segmento privado e pela velha oligarquia. Em geral, eles combatem o monopólio do Estado sobre a educação. Temem, sobretudo, perder espaço no ensino secundário, segmento prioritário de atuação do setor privado, cuja clientela se concentra nas classes privilegiadas. Desejam, com sua inserção na estrutura de ensino, travar a disputa ideológica, com o objetivo de manter a velha ordem e os antigos privilégios. Por fim, defendem igualdade de condições para escolas públicas e privadas, inclusive no que concerne ao repasse dos recursos públicos destinados à educação (Romanelli, 2006).

A seguir apresenta-se um esboço das principais reformas do período, sendo a primeira a Reforma Francisco Campos, que ocorre em 1931. Uma de suas iniciativas importantes é a criação, por meio do Decreto nº 19.850/1931, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1931a).

Os Decretos nº 19.890/1931 e nº 21.241/1932 sinalizam um proceder diferente do poder público em relação ao ensino secundário (Brasil, 1931d; 1932). Diferentemente da postura subalternizada de antes, a União confere organicidade ao segmento, ao estabelecer conteúdo e seriação, além de determinar a obrigatoriedade da frequência (Ramos, 2012). O ensino secundário passa a se organizar da seguinte forma: um ciclo fundamental, com duração de 5 anos, e outro complementar, com duração de dois. Enquanto o fundamental se responsabiliza pela formação geral do aluno, o secundário o prepara para ingressar no ensino superior numa

⁵ Trata-se aqui da defesa da Escola Única para alunos dos 7 aos 15 anos (*Manifesto, 1932 apud Romanelli, 2006, p.147*). O termo Escola Única designa um modelo de educação no qual ensino intelectual e profissional se integram (Passos, 2022).

área específica de sua escolha. A habilitação no ciclo fundamental é condição prévia para ingresso no ensino superior (Romanelli, 2006).

Romanelli (2006) censura o caráter altamente seletivo do ensino secundário, ocasionado tanto por seu currículo enciclopédico quanto pela rigidez de seu sistema de avaliação.

No segmento da educação profissional, o Decreto nº 20.158/1931 regulamenta o ensino profissional comercial, sendo ele o “[...] primeiro instrumento legal a estruturar um curso incluindo a ideia de itinerários de profissionalização” (Cunha, 2000, p. 21 *apud* Ferreira, 2012, p. 103). Apesar da regulação por si mesma representar um ganho, Ramos (2012) critica seu conteúdo “[...] restrito em termos de configuração produtiva e ocupacional [...]” e sua estrutura paralela, uma vez que não se comunica com o ensino secundário. Para a autora, nestes termos, a reforma representou a “[...] oficialização do dualismo [...]” (Ramos, 2012, p. 230). Cumpre mencionar que a Reforma Francisco Campos tratou também do ensino superior⁶.

Em 1934, promulga-se uma nova Constituição. A Carta, em seu Título V, que dispõe sobre família, educação e cultura, reserva um capítulo inteiro para a educação e cultura, o Capítulo II (Brasil, 1934). Cury (2012) enumera o conteúdo de vários artigos presentes no documento que representam conquistas significativas: o reconhecimento da educação como direito de todos e obrigação do Estado, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, a progressividade da gratuidade para além do ensino primário, a previsão de recursos públicos para a educação, a criação de um fundo destinado a despesas com merenda, material didático e assistência médico-odontológica, a garantia de liberdade de cátedra e a previsão de concurso para provisão de cargos do magistério. Agregue-se à lista a fixação do Plano Nacional de Educação e a descentralização do ensino, desde que observadas as diretrizes da União (Romanelli, 2006, p. 152).

Ainda que os dispositivos acima representem uma vitória dos renovadores, o resultado é fruto da conciliação entre as ideias defendidas pelos escolanovistas e pelos grupos conservadores (Saviani, 2012). Desta forma, a Constituição de 1934 admite a atuação da iniciativa privada – o que não representa em si um problema para os Pioneiros que, apesar da defesa da escola pública, acatam a contribuição das instituições particulares de ensino (Romanelli, 2006). Outras duas concessões dizem respeito à “[...] isenção de impostos para estabelecimentos oficialmente considerados idôneos [...]” e à oferta obrigatória do ensino religioso, porém, com matrícula facultativa (Cury, 2012, p. 23).

⁶ Decretos nº 19.851/1931 e nº 19.852/1931 (Brasil, 1931b; Brasil, 1931c).

Três anos mais tarde, a Constituição de 1937, publicada no contexto do Estado Novo, apresenta a reversão de importantes políticas públicas relacionadas à educação. A União mantém sua competência para fixar bases e traçar diretrizes da educação nacional. Permanecem também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (Romanelli, 2006). Entretanto, quanto ao dever de prover educação escolar, o Estado coloca-se como “[...] subsidiário da família e do segmento privado [...]”. Há retrocesso também quanto à vinculação de impostos para a educação, que deixa de existir. A Constituição institui, nas escolas públicas, o “[...] dever de solidariedade [...]” dos mais ricos para com os mais pobres, e insta aqueles a quem não faltam recursos a contribuírem com a caixa escolar (Cury, 2012, p. 23).

O artigo 129 dispõe sobre as escolas vocacionais e pré-vocacionais e ressalta o dever precípua do Estado em prover e subsidiar iniciativas que concorram para o atendimento dessa demanda. Em cumprimento a esse dever, indústrias e sindicatos são convocados a contribuir com a educação dos filhos de seus empregados ou associados, dentro de seu ramo de atuação. Essas entidades precisam estar atentas à legislação no que concerne ao poder regulador do Estado. Em contrapartida, fica o Estado responsável pela concessão de benefícios e subsídios a essas corporações (Brasil, 1937).

A leitura do artigo 129 não deixa dúvida sobre o caráter dual e, nas palavras de Romanelli (2006), discriminatório, de um ensino que mira os desvalidos e objetiva oferecer-lhes educação adequada às “[...] suas faculdades [...]”. Para a autora, oficializar o ensino profissional como “[...] destinado aos pobres [...]” acaba por afastar dessa modalidade uma parcela de alunos que busca na educação um meio de ascensão social (Romanelli, 2006, p. 153).

Na década de 1940, um conjunto de Decretos-leis, conhecido como Leis Orgânicas do Ensino⁷, ou ainda como Reformas Capanema, opera a reestruturação do Ensino Médio nos seus ramos secundário e técnico-profissional. O Ensino Primário é também objeto dessa legislação, tratando-se da primeira vez que a União traça diretrizes para esse nível de ensino. Romanelli (2006, p. 160) celebra esse fato, que, para a autora, significa uma ruptura com “[...] nossa herança colonial” (Saviani, 2012, p. 33). Outra legislação que favorece esse segmento é o Decreto-lei nº 4.958/1942, que estabelece o Fundo Nacional do Ensino Primário (Brasil, 1942d), embora só em 1945 ocorra a regulação do repasse desses recursos para os estados

⁷ Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei nº 4.073/42 (Brasil, 1942b), Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.244/42 (Brasil, 1942c), Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-Lei nº 6.141/43 (Brasil, 1943), Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.529/46 (Brasil, 1946b), Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530/46 (Brasil, 1946c), Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei nº 9.613/46 (Brasil, 1946e; Saviani, 2021).

(Saviani, 2012). Parte desses decretos é publicada durante o Estado Novo e parte no período subsequente.

Mediante essas reformas, a educação passa a ter uma nova configuração. O ensino primário fundamental tem duração de cinco anos, sendo quatro de primário elementar e um de primário complementar. Esse curso é destinado a crianças entre 7 e 12 anos. Em atendimento a aqueles que não conseguem acesso à educação na idade adequada, cria-se o ensino primário supletivo, com duração de dois anos (Romanelli, 2006).

O ensino médio, por sua vez, em sua estrutura vertical, é composto por dois ciclos. Em geral, o primeiro com duração de quatro anos, e o segundo com duração de três⁸. Horizontalmente, organiza-se em dois ramos: o secundário e o técnico-profissional (Saviani, 2012). Do ramo técnico-profissional, apenas o normal se comunica com o secundário. E somente o secundário dá acesso a qualquer curso universitário. Aos egressos dos cursos do ramo técnico-profissional só é permitido acesso a um curso superior que seja vinculado à sua área de estudo (Saviani, 2021).

Segundo Ferreira, essa rígida estrutura evidencia a persistência do caráter dual da educação brasileira. Uma vez mais, o secundário e o normal visam à formação de uma elite a quem cabe conduzir a nação, enquanto os demais cursos cumprem o papel de atender aos “[...] desvalidos [...]”, a aqueles que “[...] nasceram para ser dirigidos [...]” (Ferreira, 2012, p.104). Cunha sublinha “[...] a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar” (Cunha, 2000, p.7 *apud* Ferreira, 2012, pp. 104 e 105). Assim, enquanto os segmentos médios e superiores da sociedade valem-se do prestígio conferido pelo ensino secundário, os “[...] de baixo [...]” buscam o ensino primário e perseguem formação profissional (Romanelli, 2006, pp. 167 e 168).

Dentre os Decretos-leis que compõem as Reformas Capanema estão os de nº 4.048/1942 e de nº 8.621/1946, que criam o Senai e o Senac, respectivamente (Brasil 1942a; 1946d). Esses sistemas substituem as escolas oficiais na oferta de treinamento voltado à profissão – os chamados cursos de aprendizagem. Devido ao alto custo que a constante adequação tecnológica traria para a educação oficial, o Estado transfere a tarefa a esse “[...] sistema paralelo [...]” (Romanelli, 2006, p. 168), que passa então a se encarregar da formação de mão de obra em nível elementar ou em caráter de especialização (Romanelli, 2006).

Por serem predominantemente de curta duração, os cursos de aprendizagem atraem aqueles que precisam ingressar cedo no mercado de trabalho, aqueles que não dispõem do

⁸ Essa duração varia de acordo com a área escolhida e com os cursos oferecidos em cada um dos dois ciclos (Romanelli, 2006).

tempo necessário para a conclusão de um curso técnico-profissional ministrado em uma escola oficial. Some-se a isso o fato de que nessas escolas de aprendizagem os alunos são remunerados. Portanto, nesse contexto, se é verdade que o ensino técnico-profissional não atrai as camadas superiores da escala social, também é verdade que não oferecem as condições necessárias para que as camadas populares percebam nele uma alternativa. Donde Romanelli (2006) conclui que o sistema oficial de ensino segue servindo majoritariamente às camadas mais altas, por intermédio do curso médio secundário e do ensino superior.

Não obstante, a autora observa distorções no sistema. Por um lado, ela consente que é possível verificar um público diversificado nos cursos técnicos do ramo comercial. Por outro, ela considera inegável a importância que os cursos normais de segundo ciclo têm no caminho profissional de jovens mulheres das camadas médias altas e superiores da sociedade brasileira (Romanelli, 2006).

2.3 O protagonismo dos renovadores na Carta de 1946 e a disputa em torno da construção da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Em meados da década de 1940, o fim do Estado Novo fomenta debates acerca de uma nova Constituição, que vem a ser promulgada em setembro de 1946. No que se refere à educação, grande parte dos ideais defendidos pelos Pioneiros se faz presente na Carta. Desta forma, consta no artigo 166 do Capítulo II, Título VI, a garantia da educação como direito (Brasil, 1946a). No artigo 168, são instituídos os princípios da obrigatoriedade do ensino primário e da gratuidade do ensino primário oficial (Brasil, 1946a). Cury (2012) ressalta que, neste mesmo artigo, a Constituição avança na gratuidade ao admitir que, em escolas oficiais, ela abarque alunos em níveis posteriores ao primário, desde que os requerentes comprovem falta de recursos.

Dando prosseguimento aos pontos defendidos pelos renovadores, a previsão de concurso para provimento de cargos do magistério e a dotação de recursos públicos para a educação são retomadas nos artigos 168 e 169 (Brasil, 1946a). No que tange aos recursos, são fixados percentuais mínimos de impostos com os quais União, Estados, DF e Municípios ficam obrigados a contribuir para “[...] a manutenção e o desenvolvimento da educação” (Romanelli, 2006, pp. 170 e 171).

A Constituição, em seu artigo 5º, estabelece a competência da União para definir as diretrizes e bases da educação no país; não obstante, nos artigos 170 e 171, contempla-se a descentralização do ensino e a garantia da autonomia pedagógica e administrativa aos demais entes federados (Cury, 2012).

Em contrapartida, mantém-se a relevância da cooperação do setor empresarial na promoção do ensino. A Constituição de 46 obriga as empresas industriais, comerciais e agrícolas que possuam mais de cem empregados a oferecer educação primária a estes e aos seus filhos. Aos empreendimentos industriais e comerciais cumpre prover aprendizagem aos seus trabalhadores menores. Quanto ao funcionamento dos estabelecimentos privados de ensino, o artigo 167 faculta a estes atuar na educação, respeitada a legislação em vigor. Por fim, o artigo 168 autoriza o ensino religioso, desde que de matrícula facultativa (Romanelli, 2006).

Em cumprimento ao estabelecido no artigo 5º, inciso XV, da Carta Magna de 1946, uma comissão é criada para elaborar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1946a). Antes de abordar os principais embates que resultaram no documento aprovado pelo Congresso em 1961, há, porém, que discorrer sobre um outro tema de interesse do ensino médio: as chamadas Leis de Equivalência.

A partir da Lei Federal nº 1.076/1950 (Brasil, 1950) e, mais tarde, da Lei Federal nº 1.821/1953 (Brasil, 1953b)⁹, abre-se uma brecha na rigidez entre as estruturas paralelas do ensino médio secundário e do ensino técnico-profissionalizante e admite-se a correspondência entre ensino acadêmico e profissional, desde que “[...] observadas as regras para a aplicação desse regime de equivalência” (Manfredi, 2002, p. 62 *apud* Ferreira, 2012, p. 105). O Decreto nº 34.330/1953 regulamenta as bases para a migração de um curso médio a outro e estabelece os requisitos para o acesso dos concluintes dos cursos em nível médio ao ensino superior (Brasil, 1953a). Saviani (2021) atenta para o caráter parcial da solução encaminhada e conclui que a equivalência plena é uma vitória alcançada apenas após a aprovação do texto da LDB de 1961.

Continuando para o tema da LDB, seu processo de tramitação é longo, o que se pode atribuir a duas importantes divergências que surgem em momentos bastante distintos dos debates. Logo que a versão preliminar do projeto é apresentada, em outubro de 1948, surge discordância quanto ao princípio da descentralização, contemplado no documento. Gustavo Capanema é o principal vocalizador da posição contrária à descentralização, e após parecer no qual se opõe frontalmente ao caráter da proposta, que ele avalia ser “[...] expressão da posição política antigetulista [...]”, o documento é arquivado (Saviani, 2021, pp. 283 e 284).

Quando o projeto volta à discussão em maio de 1957, a contenda entre escola pública e escola privada está instalada. A palestra proferida por Anísio Teixeira intitulada “A escola

⁹ Além destas duas, Saviani relaciona no rol das Leis de Equivalência a Lei nº 3.104/1957, que trata dos cursos de formação de oficiais das polícias militares (Saviani, 2021; Brasil, 1957).

pública, universal e gratuita [...]”¹⁰ é o gatilho para a reação de católicos e conservadores contra a proposta (Saviani 2021).

Do lado dos conservadores, o discurso de universalização da escola pública é compreendido como uma ameaça ao ensino privado. Mais uma vez, eles condenam o monopólio estatal da educação, pregam a liberdade de ensino e defendem a primazia da família e da Igreja no atendimento às necessidades escolares, devendo o Estado atuar apenas de forma supletiva (Saviani, 2021). Além disso, pleiteiam igualdade de direitos e de representação nos órgãos diretivos do ensino e postulam acesso aos recursos públicos para o financiamento de suas atividades. Todos esses pontos se encontram no substitutivo que Carlos Lacerda apresenta ao Congresso (Romanelli, 2006).

Saviani (2021, p. 292) ressalta a repercussão do debate na sociedade civil. Verifica-se uma marcante mobilização por parte de instituições como igrejas, universidades, centros de pesquisa, etc. A imprensa escrita reverbera posições em favor de um grupo ou de outro. Nesse contexto, a publicação do manifesto *Mais uma vez convocados* atua como um catalisador junto à opinião pública. O manifesto, em síntese,

tem como móvel a defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público (Saviani, 2021, p. 296).

Toda essa movimentação, aliada à crescente demanda do contingente populacional urbano por ensino secundário público, explica a subsequente expansão da rede, derrotando, na prática, a hegemonia do pensamento privatista (Ramos, 2012).

O documento final, aprovado em 1961, é fruto da acomodação dos ideais defendidos por esses dois principais grupos em confronto. Anísio Teixeira ressalta a vitória da prevalência de “[...] uma orientação liberal, de caráter descentralizador [...]” no texto. Em sua avaliação, embora aquém das necessidades do país, “[...] a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou ‘meia vitória, mas vitória’” (Teixeira, 1962 *apud* Saviani, 2021, p. 307).

A LDB, Lei nº 4.024/1961, em seu artigo 4º, assegura a todos o direito de transmitir conhecimentos, desde que dentro do estabelecido por lei (Brasil, 1961). Aliás, no que concerne à liberdade de ensino e à participação do ensino privado, a LDB de 1961 mantém vários dos pontos defendidos pelos conservadores, inclusive a representação nos Conselhos Federal e Estaduais de Educação e o acesso aos recursos públicos para a educação (Romanelli, 2006).

¹⁰ Palestra proferida, em 1956, no Primeiro Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto (Saviani, 2021)

No quesito da obrigatoriedade do ensino primário, Romanelli (2006) compreende que há retrocesso em relação à legislação anterior. Embora o artigo 27 registre a obrigatoriedade, o artigo 30 relaciona circunstâncias que permitem sua isenção, dentre elas a hipótese de responsáveis em estado de comprovada pobreza ou ainda a ausência de escolas. Para Romanelli, a previsão dessas exceções indica a acomodação do Estado frente à realidade, enquanto a atitude esperada seria a de empenho na busca de suplantá-la.

Em linhas gerais, o ensino mantém a estrutura prescrita na legislação anterior. Quanto ao ensino médio, temos a organização em dois ciclos: 4 anos de ginásial e 3 de colegial, ambos compreendendo o ensino secundário e o técnico (Ramos, 2012). Uma das principais conquistas dessa LDB de 1961 diz respeito justamente ao “[...] tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo” (Saviani, 2021, p. 307). A partir da LDB, tanto os alunos habilitados no colegial secundário quanto os concluintes do colegial técnico podem concorrer a vaga em qualquer curso de nível superior. Na avaliação de Ramos, a lei reveste o ensino médio de maior homogeneidade e imprime “[...] um caráter mais universal ao ensino técnico [...]” (Ramos, 2012, p. 232).

2.4 O Golpe Cívico-Militar de 1964 e o ajustamento da educação ao modelo econômico da interdependência

O golpe de 1964 ocorre num contexto de substituição do nacional-desenvolvimentismo pelo modelo da interdependência (Saviani, 2021). Na economia, o país vive um momento de recuperação do crescimento e de internacionalização, com a presença de várias indústrias estrangeiras. Paralelamente, vive-se um processo de arrocho salarial e de concentração de capital (Ramos, 2012). Na educação, de um lado, observa-se “[...] o agravamento da crise do sistema educacional [...]”, produzido pela pressão de uma parte cada vez maior da sociedade que busca por serviços de educação (Romanelli, 2006, p. 196). Do lado governamental, existe a preocupação de adequar o ensino ofertado às novas necessidades econômicas (Ramos, 2012).

Em 1967, uma nova Constituição é promulgada. Quanto à participação da iniciativa privada na educação, o artigo 168, § 2º assegura a liberdade de ensino aos estabelecimentos particulares, estendendo a estes ajuda técnica e recursos públicos, inclusive mediante concessão de bolsas de estudos aos alunos não contemplados pelas vagas oferecidas pelas escolas oficiais (Brasil, 1967).

Há uma mudança importante com a associação entre obrigatoriedade e faixa etária. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos e a gratuidade é garantida nas escolas

primárias oficiais (Cury, 2012). O artigo 168, § 3º estabelece que, nos níveis posteriores ao primário, a gratuidade é garantida aos que comprovem falta de recursos e bom rendimento escolar (Brasil, 1967).

O mesmo artigo e parágrafo mantém o ensino religioso de matrícula facultativa, e assegura o concurso público de provas e títulos para provimento dos cargos do magistério nos níveis médio e superior do ensino oficial (Brasil, 1967).

A vinculação de impostos para a educação deixa de constar da Constituição. O artigo 169, § 1º apenas faculta ajuda técnico-financeira por parte da União para os Estados e Distrito Federal (Cury, 2012).

Ainda no que concerne às formas de financiamento, Romanelli (2006, p. 249) aponta a previsão de outras fontes. A Lei nº 5.525/1968 destina 20% do Fundo Especial da Loteria Federal ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Outros 20% devem ser utilizados na criação do Fundo Especial de Alimentação Escolar (Brasil, 1968a). Na Emenda Constitucional nº 1 da Junta Militar/1969, a vinculação de impostos reaparece, mas só para os Municípios. Estes devem destinar 20% de seus impostos para as suas redes de ensino primário (Brasil, 1969). A não vinculação de percentuais de impostos por parte da União e dos Estados, que perdura por 16 anos, implica em significativa perda orçamentária (Cury, 2012).

Duas reformas são encaminhadas pelo governo com o intuito de reorientar as bases organizacionais do ensino superior e do ensino médio. O redesenho de nossa educação ocorre num momento de grande cooperação entre Brasil e Estados Unidos, sendo notória nessa reestruturação a influência dos acordos entre o MEC e a Usaid (Saviani, 2021).

Romanelli (2006) sinaliza prioridades dissonantes entre setores externos e internos encarregados da reforma. Para os técnicos ligados à Usaid, o fundamental seria ampliar a escolaridade da população criando um vínculo maior entre o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino médio. Ou seja, pensavam num aumento de escolaridade condizente com nossa condição de economia periférica. Uma escolaridade suficiente para abastecer o mercado com uma mão de obra “[...] com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata” (Romanelli, 2006, p. 234).

No entendimento dos brasileiros encarregados de pensar as reformas, nomeadamente, os membros do Relatório Meira Matos¹¹ e do GT da Reforma Universitária, o cerne do problema se encontra no ensino médio, marcadamente no que tange à finalidade de seu 2º ciclo.

¹¹ Comissão criada, frente à crise da falta de vagas no ensino superior e aos crescentes protestos de estudantes, para intervir nos focos de agitação, estudar as razões da crise e propor linhas para uma reforma (Romanelli, 2006).

Este grupo propõe um ginásio com uma base comum e com componentes voltados à “[...] sondagem e desenvolvimento de aptidões para o trabalho”. Para o 2º ciclo, defendem formação profissional obrigatória para todos, assentada sobre uma “[...] base de estudos gerais”. Na visão deles, esta fórmula possibilitaria garantir profissionalização em nível médio aos “[...] menos capazes [...]”, aqueles para quem o nível teria caráter de terminalidade de estudos. Complementarmente, a medida teria o condão de fazer cessar a pressão pelo ensino superior, uma vez que só os “[...] mais capazes [...]” perseguiriam a continuidade de sua vida acadêmica (Relatório, 1969, p. 256 *apud* Romanelli, 2006, p. 235).

Saviani (2021, pp. 369-371) associa as influências da Teoria do Capital Humano¹², de Theodore Schultz, e da Ciência do Comportamento Humano¹³, de Burrhus Frederic Skinner, ao desenvolvimento da Pedagogia Tecnicista, cujas ideias dominam as reformas em questão. Dentro desta concepção, nota-se o empenho em subtrair a subjetividade do trabalho pedagógico, uma vez que o modelo atribui a melhoria nos níveis de eficiência e produtividade à padronização racional dos procedimentos (Saviani, 2021).

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2021, p. 382).

O emprego da racionalidade técnica evidencia a consolidação de uma visão política que pretende “[...] substituir a participação social pela decisão de poucos” (Romanelli, 2006, p. 231), além de introduzir uma falsa dicotomia entre eficiência e participação (Mendes, 1969 *apud* Romanelli, 2006, p. 231). Mendes prossegue denunciando a compartimentalização, outro traço deste método, como despolitizante em sua essência. Pois, na medida em que cada setor, ou ainda cada indivíduo, cuida isoladamente de sua tarefa, “[...] se desfazem as solidariedades não

¹² Theodore W. Shultz é um dos principais formuladores da Teoria do Capital Humano, que se origina na década de 1950, no contexto da Economia da Educação. No campo da economia, a teoria identifica ganhos de produtividade que provêm do trabalho humano qualificado pela educação. Logo, a educação passa a ser percebida como premissa não só do desenvolvimento econômico, mas também do próprio indivíduo. Com este deslocamento do Capital Humano para a esfera individual, a responsabilidade por empregabilidade, desempenho profissional e inserção social passam a repousar nos próprios sujeitos (Minto, 2006). Saviani (2021) explica que essa teoria é responsável por incorporar à educação preceitos como racionalidade, eficiência e produtividade.

¹³ Estuda o comportamento “[...] como um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos” (Ferrari, 2008, online). Burrhus Frederic Skinner, um de seus mais importantes estudiosos, trabalha com o conceito-chave de condicionamento operante. Trata-se do processo de aprendizagem de novo comportamento, que Skinner denomina por modelagem. A modelagem é alcançada através do reforço, que é produto de uma ação “[...] quando percebida por aquele que a pratica”. No condicionamento operante, o fortalecimento do reforço torna a resposta desejada mais frequente (Ferrari, 2008, online).

só das estruturas, como das pessoas e grupos juntamente com seus dinamismos convergentes” (Mendes, 1969, p. 7 *apud* Romanelli, 2006, p. 232).

Quanto ao desenho das reformas, a primeira a ser efetivada foi a universitária. Feita por intermédio da Lei nº 5.540/1968 (Brasil, 1968b), a reestruturação responde, em parte, à pauta do movimento de alunos e professores. Desta forma, a nova organização contempla pontos positivos como a autonomia universitária – posteriormente, vetada pela Presidência da República – o fim da cátedra e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Além disso, indica o espaço da universidade como locus prioritário para o exercício do ensino superior. Por outro lado, institui-se o regime de crédito e de matrícula por disciplina. Abre-se também a possibilidade de cursos de menor duração (Saviani, 2021). Em vários desses dispositivos, observa-se a política de compartimentalização e de otimização de recursos, típicos da racionalidade técnica.

No início da década de 70, a Lei 68.908/1971 estabelece o vestibular classificatório como mecanismo de acesso ao ensino superior, eliminando de vez o problema jurídico causado pelo excedente de alunos aprovados, porém sem vaga nos bancos universitários (Romanelli, 2006; Brasil, 1971a).

Quanto aos demais segmentos, tem-se a seguinte configuração em relação aos ensinos primário e médio a partir da Lei 5.692/1971. Um primeiro grau com duração estendida para oito anos. O exame de admissão é abolido e a educação permanece obrigatória dos 7 aos 14 anos. Um segundo grau, com duração de três anos, que se diferencia pela profissionalização compulsória. Quanto ao currículo, ambos os níveis preveem uma base comum de conhecimentos gerais e uma parte de formação especial para o trabalho, sendo esta predominante no segundo grau e aquela no primeiro (Romanelli, 2006; Brasil, 1971b). A profissionalização prevista na lei corresponde a duas necessidades imperiosas, a de preparação em massa para o mercado de trabalho, via incremento de matrículas nos cursos técnicos, e a de contenção da procura por vagas no ensino superior (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006).

Para vários autores¹⁴, o arranjo representa, pela primeira vez, o fim da dualidade estrutural do ensino. Saviani (2012), entretanto, adverte para sua continuação, agora observada na dicotomia entre a “[...] terminalidade ideal [...]” dos estudos, que ocorre ao fim do segundo grau, e a “[...] terminalidade real [...]” (Saviani, 2012, pp. 35 e 36), possível de se considerar a partir da conclusão do primeiro grau, ou mesmo antes – conforme previsto para regiões carentes, onde o ciclo pode não ultrapassar sequer os quatro anos do antigo curso primário.

¹⁴ Dentro deste escopo de autores, o parágrafo em questão está citando especificamente: Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006 e Romanelli, 2006.

A fórmula da profissionalização obrigatória, contudo, não resiste muito tempo. A oposição da classe média é forte. Para ela, a formação em nível superior é importante, visto que este segmento social vislumbra nos altos cargos da burocracia pública ou privada sua chance de ascensão. A pressão pela volta de um segundo grau que prepare para o ensino superior surte efeito, e ainda sob a égide do regime militar, a Lei nº 7.044/1982 põe fim à profissionalização obrigatória (Ramos, 2012; Brasil, 1982).

2.5 Década de 80: os movimentos pela redemocratização e o peso da educação na Constituição Cidadã¹⁵

Na passagem da década de 1970 para a de 1980, assiste-se no Brasil a uma profusão de movimentos que conciliam as pautas econômicas à luta pela redemocratização. Desta forma, movimentos contra o desemprego e o custo de vida, movimentos por recomposição salarial, pelo direito de greve e de livre organização e manifestação se mesclam às grandes lutas pela anistia e por eleições livres e diretas para presidente, numa dinâmica que impulsiona a reconstituição do Estado de direito no país (Fundação Perseu Abramo, 2009).

No campo da educação não foi diferente. Observa-se grande movimentação não só do ponto de vista da organização sindical dos segmentos educacionais (Saviani, 2021), mas também sob a ótica da excelência da produção científica dentro dos programas de pós-graduação e da ampla circulação das ideias pedagógicas (Saviani, 2021).

Todo esse efervescer contribuiu para a afirmação da educação como o primeiro dos direitos sociais na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), além de favorecer seu reconhecimento como direito civil e político. A Constituição sustenta a competência da União para definir as diretrizes e bases da educação em nível nacional, além de estabelecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino dos entes federativos. A Carta fixa o dever do Estado na concessão do direito à educação, e o critério de gratuidade é estendido para todos os estabelecimentos de ensino público oficiais, independentemente do nível ou da etapa de ensino. Em relação ao ensino religioso, ele segue sendo de matrícula facultativa (Cury, 2012).

Quanto ao financiamento, há o retorno da vinculação de impostos federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal para a educação. A CF de 1988 mantém o concurso público como forma de acesso aos cargos do magistério, e prevê a valorização do corpo docente por meio da fixação de um piso salarial e da elaboração de um plano de carreira. Assegura-se também a gestão democrática nos estabelecimentos de ensino oficiais (Cury, 2012).

¹⁵ Forma como ficou conhecida a Constituição de 1988.

No que concerne à atuação da iniciativa privada, ela é permitida por autorização do Poder Público, que deve garantir que esses estabelecimentos atendam a critérios de qualidade. Além disso, a Constituição reconhece a existência de uma rede privada sem fins lucrativos. Esse segmento, além de gozar de isenção de impostos, faz jus ao recebimento de recursos públicos para seu pleno funcionamento (Cury, 2012).

Se é verdade que a grande mobilização da sociedade civil e do campo da educação impulsionam o atingimento de pautas caras ao campo progressista, também é inegável que tais conquistas são limitadas pelo contexto político-econômico do final do século. Do ponto de vista político, Saviani (2021) sublinha que o desenho de uma transição à democracia “[...] lenta, gradual e segura [...]”, tal qual defendida pelos militares, representa, uma vez mais, a vitória da velha tradição de “[...] conciliação pelo alto [...]” e, portanto, sem ruptura da ordem econômica (Saviani, 2021, p. 414).

2.6 Anos 90: a nova LDB e os limites impostos pela hegemonia neoliberal

A crise mundial nos anos 1970 resulta na expansão do neoliberalismo e do globalismo. Os efeitos do novo receituário econômico se fazem sentir no Brasil ainda nos anos 80, mas sua consolidação ocorre na década seguinte. No bojo das reformas demandadas pelos organismos internacionais, encontra-se o enfraquecimento do Estado nacional, a desregulação dos mercados, o estímulo ao capital financeiro em detrimento do capital produtivo, a privatização de empresas estatais, a mercantilização de serviços públicos e uma rígida política fiscal que implica em significativos cortes nos gastos públicos. Além do mais, o discurso hegemônico traz para o centro da pauta a urgência na condução das reformas administrativa, trabalhista e previdenciária (Cano, 2017).

Na última Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1991, o tema do neoliberalismo na educação é abordado. Com efeito, o ataque à educação pública tem início, sendo a sociedade impregnada pelo discurso da incapacidade do Estado em oferecer serviços públicos de qualidade. Isto ocorre num cenário de refluxo dos movimentos dos educadores e de inflexão das ideias pedagógicas (Saviani, 2021).

Apesar do ambiente desfavorável às aspirações do campo progressista, pode-se considerar um marco a edição da EC nº 14/1996, que cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), na medida em que prevê um mecanismo para o aporte de recursos destinados à educação (Cury, 2012; Brasil, 1996a).

Além disso, a LDB, Lei nº 9.394/1996 está longe de representar um retrocesso para a educação nacional. Primeiramente, não se notam recuos em relação aos dispositivos da CF de

1988. No artigo 8º, reafirma-se o papel da União na coordenação da Política Nacional de Educação e conserva-se o caráter colaborativo entre os sistemas educacionais da União, dos Estados, do DF e dos Municípios (Brasil, 1996b).

Quanto ao direito da população à educação e aos deveres do Estado em garanti-lo, o artigo 4º (Brasil, 1996b) estabelece a obrigatoriedade da educação escolar no ensino fundamental e sua gratuidade nos estabelecimentos oficiais de ensino. Além disso, orienta sua progressiva extensão para o ensino médio. Observe-se que, além da preocupação em possibilitar condições iguais de acesso à educação, o texto menciona em seu artigo 3º a necessidade de se assegurar a permanência do aluno na escola (Brasil, 1996b).

Ainda no rol das conquistas da Carta de 1988 mantidas na LDB, Lei nº 9.394/1996, constam do artigo 3º e do artigo 67, respectivamente, a previsão da gestão democrática da educação pública e a valorização do profissional de educação, garantida entre outras medidas pela previsão do ingresso exclusivamente por concurso público, pelo estabelecimento de um piso salarial e por mecanismos de progressão funcional (Brasil, 1996b).

No aspecto do financiamento, mantém-se, no artigo 69, a vinculação de impostos nos mesmos percentuais definidos na Constituição de 1988, e estipula-se um prazo para o repasse desses recursos aos órgãos encarregados da educação (Brasil, 1996b). Nesse quesito, considera-se uma evolução o artigo 74 (Brasil, 1996b), que introduz o cálculo de um valor mínimo por aluno a ser aplicado pelo Poder Público com vistas à garantia de um padrão aceitável de qualidade na oferta do ensino fundamental pelos estabelecimentos públicos.

Como reflexo das mobilizações da sociedade civil e do campo da educação durante o período em tela, o texto contempla ganhos significativos relacionados à conformação do currículo. O artigo 26, por exemplo, preconiza uma abordagem curricular que considere o papel dos diferentes grupos étnico-culturais na conformação do povo brasileiro. Da mesma forma, o artigo 27 defende um enfoque que concorra para a construção de uma consciência cidadã com a “[...] difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996b, online).

Registre-se também o tratamento dado à educação especial no artigo 58, com oferta preferencial dentro da rede regular de ensino (Brasil, 1996b). Quanto à educação indígena, os artigos 78 e 79 acolhem o uso das línguas maternas e os métodos tradicionais de aprendizagem dos povos originários (Brasil, 1996b).

Outra evolução digna de nota diz respeito ao ensino médio, que passa a ser incorporado à educação básica como sua etapa final. Ramos destaca aspectos do ensino médio na LDB, Lei nº 9.394/1996, que o apresenta como:

[...] responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania (Ramos, 2012, p. 235).

Segundo a lei, cabe a esta etapa do ensino contribuir para o “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana [...]” e permitir-lhe “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (Ramos, 2012, p. 236). Quanto à educação profissional, a lei sustenta, em seus artigos 39 e 40, que ela seja “[...] integrada às diferentes formas de educação [...]”, podendo ter caráter terminativo ou permitir o prosseguimento de estudos (Brasil, 1996b, online).

A LDB, Lei nº 9.394/1996, não difere da Carta de 1988 no que concerne à iniciativa privada. Os artigos 3º e 7º versam a coexistência de estabelecimentos públicos e particulares de ensino, desde que observem a legislação educacional vigente. Tampouco verifica-se mudança no tratamento dado ao ensino religioso, que segue sendo de matrícula facultativa, conforme o disposto no artigo 33 (Brasil, 1996b).

Em consonância com o Neotecnicismo, em voga a partir da década de 1990, quando a ideologia neoliberal se consolida no país, constata-se uma ênfase na avaliação dos resultados como método de controle de qualidade (Saviani, 2021). O artigo 9º da LDB espelha isso, apontando a responsabilidade da União de aferir o rendimento escolar nos diferentes níveis de educação, “[...] em colaboração com os sistemas de ensino” (Brasil, 1996b, online). O resultado dessa avaliação, que recai sobre alunos, professores e escolas, é critério determinante para o aporte de recursos financeiros às instituições (Saviani, 2021).

Uma crítica feita por vários autores à LDB, Lei nº 9.394/96, diz respeito ao seu caráter “[...] minimalista [...]”¹⁶, traço fundamental para o sucesso da estratégia empregada pelo governo FHC. Saviani (2019) avalia que não é de interesse do governo ou do Ministério da Educação carregar o texto com orientações que apontem para a política neoliberal que já têm definida para o campo da educação. Fazê-lo implicaria em intensificar pressões do movimento progressista sobre o Congresso. Daí a opção por um texto “[...] minimalista [...]” que permita que seu projeto seja implementado por meio de

[...] reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado ‘Fundo de Valorização do Magistério’, os ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’, a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação

¹⁶ Termo utilizado na análise de Luiz Antônio Cunha sobre a LDB, Lei nº 9.394/1996 e replicado por Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006, p.34, Ramos, 2005, p. 237 e Saviani, 2019, p. 402.

mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o ‘provão’ para os universitários (Saviani, 2019, p. 402).

Essas reformas corporificam o retrocesso em várias áreas da educação nacional. Uma delas é operada pelo Decreto nº 2.208/1997. O decreto regula o disposto na LDB de 1996, nos dispositivos constantes do Capítulo II, Seção IV e do Capítulo III, afetando a organização da oferta do ensino médio e da educação profissional (Brasil, 1997a).

O inciso II do artigo 1º do Decreto nº 2.208/97 apresenta como um dos objetivos da educação profissional “[...] proporcionar formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação”. O artigo 2º prevê que a educação profissional seja “[...] desenvolvida em articulação com o ensino regular [...]”, sendo a educação profissional de nível técnico destinada a “[...] alunos matriculados ou egressos do ensino médio [...]”, conforme prescreve o artigo 3º do decreto em seu inciso II (Brasil, 1997a, online).

Contudo, quando o artigo 5º dispõe sobre as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, na educação profissional de nível médio, fica explícito o veto à oferta integrada, uma vez que determina que a educação profissional de nível técnico tenha uma “[...] organização curricular própria e independente do ensino médio [...]” com ofertas na forma “[...] concomitante ou sequencial [...]” ao ensino médio (Brasil, 1997, online). Para Lodi (2006), esta determinação implica num retorno à dualidade no ensino médio. A reação a esse decreto culmina, em 2004, no restabelecimento do ensino médio integrado à educação profissional técnica, modalidade esta que é o objeto de nosso estudo.

Diante do exposto, há que se compreender o desapontamento por se chegar ao final do século XX sem que se logre realizar plenamente, nas palavras de Saviani (2019, p. 525), “[...] a educação pública, nacional e democrática”. Entretanto, pode-se ponderar que a educação no país alcança vitórias expressivas no século passado, graças à participação ativa dos Pioneiros, que influenciam o debate educacional por mais de três décadas, e à atuação dos movimentos da sociedade civil e de educadores que, a partir do final da década de 1970, se colocam em marcha contra a ditadura de 1964 e pela retomada de direitos.

Tais conquistas se materializam nas iniciativas que visam à regulamentação do ensino no país, com destaque para o status da educação como bem de direito e para a afirmação do dever do Poder Público em disponibilizar os meios para que esse direito esteja ao alcance da população. Paulatinamente, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação oficial são estendidas. Garante-se o acesso à carreira do magistério por meio de concurso público. Asseguram-se formas de financiamento da educação com a vinculação de percentuais dos impostos da União,

dos Estados, do DF e dos Municípios, sem prejuízo de outras fontes. Estabelece-se um cálculo do Custo Aluno Qualidade Inicial, como forma de se orçar um valor mínimo que garanta a oferta de ensino com qualidade. Todas essas medidas têm suas brechas; são falhas e certamente insuficientes, mas são conquistas, e em certa medida representam um entrave a um ataque maior do neoliberalismo sobre a educação.

Em outros aspectos, como o da laicidade do ensino e o da garantia de verba pública exclusivamente para a educação pública, não se consegue progresso. O forte lobby das velhas oligarquias, de grupos católicos e de empresários do ensino mantém o direito à oferta do ensino religioso, mesmo que de matrícula facultativa, e seguem com dispositivos que lhes garante acesso ao orçamento da educação.

No que concerne ao ensino médio e à educação profissional, observa-se um “[...] movimento pendular” (Ramos, 2012, p. 240). Ora se aprofunda a dualidade entre dois ramos de ensino: um que prepara a elite para seguir sua preparação como classe dirigente, e outro que treina os dirigidos com vistas a prover o mercado da força de trabalho que ele necessita, com a formação que se faça necessária para essa função. Ora esse dualismo se dilui e abre caminho para uma formação mais unitária. Como exemplo desse movimento, temos as diretrizes para o ensino médio e para a educação profissional tais como descritas na LDB, Lei nº 9.394/1996, e o retrocesso que a edição do Decreto nº 2.2008/1997 representa, apenas um ano depois. Com efeito, ao final do século XX, a dualidade entre formação geral e formação específica persiste, e é preciso superá-la (Ramos, 2012).

3. O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo objetiva uma análise mais aprofundada do ensino médio e da educação profissional no limiar do presente século. Para efeitos de organização, ele encontra-se dividido em quatro blocos. O primeiro aborda duas vertentes da educação de adolescentes e jovens. Uma delas caracteriza-se por atender a uma sociedade dividida em classes e, ao atender aos interesses hegemônicos e aos interesses do capital e de seu modelo de produção, acaba por reproduzir suas desigualdades. A segunda vertente parte de um compromisso ideológico e histórico com os trabalhadores e empenha-se em forjar um modelo de educação capaz de romper com as atuais estruturas e avançar rumo às transformações sociais que correspondam aos seus interesses de classe.

O segundo bloco descreve os acontecimentos em torno da elaboração da LDB, Lei nº 9.394/1996. Acontecimentos esses que retratam o embate entre representantes das duas principais concepções mencionadas acima, num contexto marcado por manifestações de movimentos progressistas, cuja origem remonta à luta pelo fim da ditadura militar e pela retomada dos direitos civis, políticos e sociais; porém, em uma época também caracterizada pelo crescente domínio do pensamento neoliberal. Numa série de marchas e contramarchas, que sobrevivem na mesma velocidade e na mesma medida em que novos governos se sucedem, caminha-se da aprovação da LDB, Lei nº 9.394/1996, à assinatura do Decreto nº 2.208/1997, à sua revogação pelo Decreto nº 5.154/2004 – todos esses dispositivos, com importantes reflexos sobre as políticas públicas voltadas para o ensino médio e a educação profissional.

O terceiro bloco trabalha a conceituação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ponto fundamental, visto ser esta modalidade o centro de nosso estudo. Finalmente, o quarto bloco apresenta a forma como o Ensino Médio Integrado se implementa dentro dos colégios sob o controle da Secretaria Estadual de Educação e na Rede de Escolas Técnicas Estaduais vinculadas à Fundação de Apoio à Escola Técnica, que integra a Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro.

3.1 A educação de adolescentes e jovens: entre a escola interessada¹⁷ e o projeto de uma educação para os trabalhadores: concepções em disputa

Quando se investiga o papel desempenhado pela instituição escolar ao longo do tempo, é patente sua adequação à sociedade na qual se encontra. Assim sendo, numa sociedade dividida

¹⁷ Expressão cunhada por Gramsci (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006, p. 35).

em classes, para além de espelhar essa divisão, a escola atua como reprodutora dessa realidade (Marx; Engels [s.d.] *apud* Grabowski, 2006). No Brasil, as inúmeras desigualdades provenientes das diferenças que decorrem de classe, etnia, gênero, raça e localização regional se manifestam na forma díspar como, quer quantitativa, quer qualitativamente, as oportunidades educacionais são disponibilizadas, quando não negadas, aos diferentes segmentos populacionais.

Embora comum a todos os níveis educacionais, é no ensino médio e na educação profissional que essa divisão assume um caráter determinante. “Ensino Médio e profissional refletem, ao longo de nossa história, as relações típicas de poder de uma sociedade cindida em classes sociais, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes, ou funções instrumentais” (Grabowski, 2006, p. 6).

A regulamentação e expansão do ensino médio e da educação profissional no país coincidem, como se pode apreender do capítulo anterior, com momentos de industrialização e de mudança na base de produção.

Desta forma, a partir da década de 1930, quando o país se define pela industrialização de sua economia e por um conseqüente processo de urbanização, as Reformas Francisco Campos concorrem, dentre outras coisas, para conferir organicidade ao ensino secundário (Brasil, 1931d; 1932)¹⁸ e para regulamentar o ensino profissional comercial (Brasil, 1931e)¹⁹. A própria Constituição de 1937 denota preocupação com a formação de mão-de-obra ao discorrer, em seu artigo 129, sobre as escolas vocacionais e pré-vocacionais (Brasil, 1937). Mais tarde, em meados da década de 1940, as Reformas Capanema²⁰ talvez se constituam no maior exemplo deste esforço.

Um movimento similar se fará notar na década de 1970. Com a Lei nº 5.692/1971, o governo militar procura resolver o problema da demanda por força de trabalho. A nova orientação, que impõe a profissionalização obrigatória em nível médio, busca contribuir com a formação de profissionais com maior escolaridade, de forma a atuar dentro do modo Taylorista/Fordista de produção – contudo, no contexto de um país capitalista dependente, com a presença de um número grande de empresas estrangeiras (Saviani, 2021). A maior escolaridade em nível médio oportunizada aos filhos da classe trabalhadora nesse modelo não

¹⁸ Decretos nºs 19.890/1931 e 21.241/1932.

¹⁹ Decreto nº 20.158/1931.

²⁰ Conjunto de Leis Orgânicas que reestruturam os ramos secundário e técnico-profissional do ensino médio (Saviani, 2021).

lhes é suficiente para que contemplem a possibilidade de uma mudança de classe (Kuenzer; Grabowski, 2006).

A escolaridade presta-se a um papel adicional, segundo a visão de Gramsci (1978 *apud* Grabowski, 2006) qual seja, o de moldar o cidadão, pois ao modo de produção Fordista corresponde um novo modelo de como ser, agir e pensar.

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação de base eletromecânica, que implicavam a ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no empenho do trabalho (Gramsci, 1978 *apud* Grabowski, 2006, p. 10).

Com algumas nuances, tanto o desenho institucional conferido à educação profissional nos anos da Era Vargas quanto o instituído pelo governo militar configuram um perfil daquilo que Grabowski (2006, p. 12) chama de “[...] qualificação estreita [...]”, cujo interesse primordial é o de responder às necessidades do capital.

Tome-se agora como escopo os marcos alcançados na LDB, Lei nº 9.394/1996, concernentes ao ensino médio e à educação profissional. O primeiro é finalmente incorporado como etapa final da educação básica (artigo 35). Além disso, institui-se, nos artigos 24 e 26, um aumento de sua carga horária e um currículo que partilha uma base nacional universal e contempla diferenças regionais (Brasil, 1996b).

O artigo 36 da LDB/1996 estabelece as diretrizes do ensino médio. Em seu inciso I, ele determina que o currículo desta etapa de ensino tenha como diretriz destacar a “[...] educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, 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” (Brasil, 1996b, online). Ao abordar conteúdos, metodologias e avaliação, o parágrafo 1º, em seu inciso I, prevê que a organização ocorra com vistas a propiciar que o aluno ao final da etapa revele “[...] domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (Brasil, 1996b, online).

Ainda no que tange à preparação técnica profissional, os parágrafos 2º e 4º estabelecem que: o “[...] ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas [...]” e que a “[...] preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios

estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (Brasil, 1996b).

Em síntese, o ensino médio dentro da LDB/1996 pretende conferir ao estudante as ferramentas necessárias ao exercício da cidadania, bem como prover-lhe a formação básica para o trabalho e equipá-lo com meios para o prosseguimento dos estudos em nível superior.

O capítulo III da LDB/1996 é dedicado à educação profissional. Segundo os termos do artigo 39, ela deve estar “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia [...]” e conduzir “[...] ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996b, online). O parágrafo único deste artigo garante a todos os egressos “[...] do ensino fundamental, médio e superior [...]” a oportunidade de ingresso na educação profissional. O artigo 40 determina a articulação da educação profissional “[...] com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 1996b, online). Quanto à certificação, o artigo 41 consente com a avaliação, reconhecimento e certificação de conhecimentos adquiridos, inclusive no trabalho, com vistas ao prosseguimento ou à conclusão de estudos. Nos termos do parágrafo único do artigo 41, estes diplomas, quando registrados, terão validade em todo o território nacional. Por fim, o artigo 42 estipula a oferta de cursos à comunidade, com matrícula não necessariamente condicionada ao nível de escolaridade (Brasil, 1996).

Mesmo as conquistas manifestadas acima podem ser atribuídas às mudanças experimentadas no processo produtivo nas últimas décadas do século XX, quando se verifica a instalação da base técnica microeletrônica. Kuenzer e Grabowski (2006, p. 23) sublinham a crescente relevância da relação de reciprocidade e interdependência entre ciência, tecnologia e sociedade num contexto em que se assiste à expansão do emprego da base microeletrônica. Essas transformações implicam novas exigências à formação do trabalhador, e impõe-se:

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ela tem sido vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (Kuenzer, 2003 *apud* Kuenzer; Grabowski, 2006, p. 23).

Kuenzer e Grabowski (2006) assinalam que, diferentemente do que ocorria no Taylorismo/Fordismo, são as exigências da nova base microeletrônica que fundamentam a demanda por mais elevados e sofisticados níveis de escolaridade, o que, segundo os autores, só se torna possível “[...] a partir de uma sólida base inicial, complementada por processos

educativos que integrem, em todo o percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura” (Kuenzer; Grabowski, 2006, p. 24).

Portanto, parece pertinente a conclusão de que também a fórmula encontrada para o ensino médio e a educação profissional dentro da LDB/1996 corresponda a uma necessidade do capital em sua conformação contemporânea.

Dialeticamente, o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos mais complexos abre à classe trabalhadora uma janela de oportunidade. Na medida em que a ciência é uma superestrutura, com relativa autonomia em relação ao Estado e com certo impacto na infraestrutura, ela teria o poder de dar origem a um processo de transformação social, desde que num contexto no qual as contradições entre capital e trabalho permitam uma correlação de forças favorável aos trabalhadores (Gramsci, 1978 *apud* Kuenzer; Grabowski, 2006).

Grabowski (2006, p. 11) defende a construção de políticas públicas de educação que conduzam à suplantação das estruturas que impõem a “[...] divisão social e técnica do trabalho”. Para o autor é necessário se ter em perspectiva a democratização da escola e a socialização do conhecimento com aqueles que vivem do trabalho. É fundamental

[...] substituir o termo educação profissional, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação, para atender aos interesses do setor produtivo, para a educação dos trabalhadores, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social a partir da perspectiva de classe [...] (Grabowski, 2006, p. 12).

Faz-se necessário, portanto, romper com o conceito hegemônico de educação profissional centrada no capital, bem como superar os limites impostos à transição para um modelo que encaminhe as transformações sociais sob a ótica dos trabalhadores. É nessa perspectiva que setores progressistas com atuação na área de educação e trabalho apostam na educação tecnológica compreendida como educação politécnica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005 *apud* Neves, 2009).

O conceito de politécnia em tela diz respeito ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140 *apud* Ramos, 2012, p. 235). Em vez de se formar mão de obra especializada em nível médio, propõe-se um currículo que aborde os fundamentos “[...] que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Ramos, 2012, p. 235).

A partir de uma base unitária que se estenda por toda a educação básica e do resgate da associação entre saber teórico e trabalho, postula-se uma educação dos trabalhadores que seja

ampla e que se integre à “[...] ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (Ramos, 2012, p. 236). Além disso, quer-se uma educação emancipadora, que forme sujeitos protagonistas na construção de suas histórias, sujeitos que prezem valores como justiça, solidariedade e democracia e estejam preparados para atuar eticamente em espaços coletivos de deliberação (Paludo, 2001 *apud* Kunzer; Grabowski, 2006).

Segundo Grabowski (2006), tal projeto só se viabiliza na esfera da educação pública, e demanda gestão, financiamento e políticas públicas. Trata-se, na visão de Kuenzer e Grabowski (2006, p. 22), de um desafio que se impõe à esquerda “[...] frente a seu compromisso histórico com a classe trabalhadora”. Para os autores é mister aproveitar conjunturas que sejam favoráveis, e dar lugar às compreensões e à experiência daqueles que vivem do trabalho. É imbuído desse espírito que os movimentos sociais, dentre eles o dos educadores, se apresentam para os debates concernentes à LDB/1996.

3.2 O processo de elaboração da LDB/1996 e os diversos contextos políticos que a afetam: do anteprojeto elaborado pelo movimento de educadores à versão final frente à atuação do senador Darcy Ribeiro

Dada a demanda por uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, um conjunto de cerca de trinta entidades nacionais, mobilizadas em torno do Fórum em Defesa da Escola Pública, ao lado de outros agrupamentos, coloca-se a tarefa de formular um documento que sirva de base para os trabalhos de elaboração da lei. Deste movimento resulta o texto *Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa*. O documento tem como objetivos: fixar parâmetros da lei, mobilizar educadores e sociedade civil em torno de pontos considerados importantes e facilitar a atuação destes grupos na gestão com os parlamentares. O texto, construído na forma de um anteprojeto, começa a circular em abril de 1988 e é apresentado no encontro anual da Anped e na Conferência Brasileira de Educação, além de ser publicado para amplo conhecimento da comunidade acadêmica na *Revista Ande*²¹ (Saviani, 2019).

Dentre os vários pontos constantes do documento, destaque-se a previsão de um Sistema Nacional de Educação, considerado imprescindível para assegurar um sentido de unidade e continuidade nas políticas educacionais e para reduzir a ocorrência de decisões isoladas e extemporâneas que comprometam os objetivos que se almeje alcançar. Outro aspecto apontado

²¹ O texto pode ser encontrado na edição de julho de 1988 da *Revista Ande*, nº 13, pp. 5-14.

é a limitação das instâncias normativas. O texto prevê a existência de apenas duas: uma em nível federal e outra em nível estadual. Cabe ainda frisar a propositura de uma nova configuração para os Conselhos de Educação, de forma a conferir-lhes certa autonomia em relação ao Executivo (Saviani, 2019).

Quanto ao ensino médio e à educação profissional o texto apresenta como proposta a função do ensino médio de resgatar de forma objetiva a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento, saber e práxis do trabalho, para demonstrar como o saber teórico se vincula ao processo produtivo. Longe de prescrever uma formação profissional que equivalha a um simples treinamento para uma modalidade técnica, na proposta o termo especialização é compreendido como “[...] domínio das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”. A educação neste nível de ensino, segundo o documento, deve abranger as “[...] modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Saviani, 2019, p. 117). Percebe-se, desta forma, que o ideário da politécnica se faz presente no documento, e a perspectiva de sua implementação implica, nas palavras de Saviani (2019), necessariamente, na universalização do ensino médio.

Tão logo a Constituição de 1988 é promulgada, a proposta é encampada pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB, MG), e segue para debate na Câmara Federal, com acréscimo de alguns dispositivos, sob a forma do projeto de lei nº 1.158-A/1988 (Saviani, 2019). Durante o processo de tramitação na Comissão de Educação e Cultura da Câmara, o projeto é submetido a amplo exame e, após extensas negociações, ganha sua terceira versão que, depois de aprovada por unanimidade, avança com a proposição substitutiva da comissão (Saviani, 2019).

Quanto ao conteúdo do projeto, o substitutivo Jorge Hage²² consagra todo o Capítulo V à proposta de um Sistema Nacional de Educação, ponto caro aos movimentos de educadores (Saviani, 2019).

O texto tem também o mérito de normatizar a educação infantil em seu Capítulo VIII (Saviani, 2019). A regulamentação ocorre num momento em que a procura por educação escolar neste nível leva a uma grande expansão do segmento, em instituições privadas, sob a denominação de **cursos livres**²³, o que permite seu funcionamento sem qualquer controle por parte do Estado (Saviani, 2019). De forma complementar, o artigo 118 estipula o salário-creche, que permite ampliar as fontes de manutenção e de ampliação dos equipamentos públicos no segmento (Saviani, 2019).

²² Jorge Hage (PSDB, BA) é o nome do deputado federal relator da matéria (Saviani, 2019).

²³ Grifo do autor.

Outro ponto a destacar é a inclusão de um capítulo dedicado à educação de jovens e adultos trabalhadores. O capítulo XII apresenta dispositivos que criam condições especiais para os estudantes que se encontram no mercado de trabalho, dentre os quais distingue-se a diminuição da jornada laboral sem redução salarial e a concessão de tempo para estudos durante o horário de trabalho (Saviani, 2009).

Além disso, o texto contempla uma série de dispositivos que se farão presentes na versão aprovada da LDB. Por exemplo, a previsão, nos artigos 85 e 87, da oferta de educação especial na rede regular de ensino, sempre que possível, bem como da expansão deste serviço na rede pública regular (Saviani, 2019). A proposta incorpora ainda a educação de populações indígenas, assegurada conforme o artigo 88 por uma “[...] educação escolar bilíngue e intercultural” (Saviani, 2019, pp. 233 e 234).

Com respeito ao ensino médio e à educação profissional, o substitutivo mantém o disposto no anteprojeto ao situar o ensino médio dentro da educação básica, como sua última etapa, e ao localizar seu eixo no âmbito da educação politécnica ou tecnológica (Saviani, 2019). Tal enunciado pode ser comprovado no inciso IV do artigo 51, que aponta como um dos objetivos do ensino médio “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica” (Saviani, 2019, p. 206); ou ainda, pelo prescrito no artigo 52, que, ao abordar o currículo, sublinha a relevância da educação tecnológica básica e das dimensões da ciência, das letras, das artes, da história, e da língua como meio de alcançar conhecimento e exercer a cidadania (Saviani, 2019).

O artigo 53 consente em que se agreguem objetivos de educação profissional ao ensino médio, porém desde que atendido o disposto no artigo 51, e mediante aumento de “[...] duração e de carga horária global”. Outra condição é de que as modalidades ofertadas, conforme consta do parágrafo primeiro, sejam definidas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino (Saviani, 2019, pp. 207 e 208).

O projeto reserva o capítulo XI à formação técnico-profissional, que se assemelha em muito à formação estreita, voltada ao adestramento em uma habilidade específica, que os educadores do campo progressista tanto criticam nos modelos anteriores de formação técnica em nível médio. Segundo o artigo 56, a modalidade se propõe a possibilitar “[...] formação técnico-profissional específica [...]” que assegure ao educando “[...] desenvolvimento como cidadão produtivo [...]” e lhe garanta os “[...] meios para prover sua existência material”. Ressalve-se que, segundo o texto, a modalidade não se coloca em substituição à educação regular (Saviani, 2019, p. 210).

O artigo 56 segue designando, em seu parágrafo segundo, que esta modalidade seja disponibilizada, preferencialmente, em instituições especializadas que não façam parte da rede regular, podendo ainda ser ofertada no próprio local de trabalho. O parágrafo quinto desvela o propósito prático da modalidade em servir “[...] às necessidades identificadas no mercado de trabalho [...]”, considerando “[...] os interesses da produção e as necessidades dos trabalhadores e da população” (Saviani, 2019, pp. 210 e 211). No artigo 58, a proposta explicita o agrupamento que se pretende contemplar com a modalidade em tela. Trata-se “[...] dos serviços nacionais de formação profissional” (Saviani, 2019, p. 211).

Guardados os diferentes contextos históricos e a discrepância nos níveis de desenvolvimento tecnológico existentes em cada época, a proposição em muito se assemelha ao que se verifica durante a década de 1940, quando a implantação dos cursos de aprendizagem, sob responsabilidade do Senai e do Senac, configura um sistema paralelo de formação de mão de obra, conforme a percepção de Romanelli (2006). O substitutivo Jorge Haje, por sua vez, acena com uma mão para o ensino médio politécnico e com a outra para a formação técnica de natureza específica. Para Saviani (2019), o estabelecimento, no artigo 59, de um Conselho Nacional de Formação Profissional por fora do Conselho Nacional de Educação, é sintoma da persistência do dualismo.

Por óbvio, a disputa pelos destinos do ensino médio e da educação profissional no contexto dos debates da LDB envolve interesses conflitantes. A persistência de um modelo de formação técnico-profissional estreita e oferecida por fora da rede regular de ensino certamente caracteriza uma concessão ao lobby de um segmento da sociedade, do qual seguramente faz parte o Sistema S²⁴. É lógico concluir que a atuação desses mesmos grupos responda pelas pressões que se estendem para além da aprovação da LDB e resultam na publicação do Decreto nº 2.208/1997.

O substitutivo Jorge Haje segue o rito das votações nas comissões e no plenário da Câmara. No primeiro semestre de 1993, há a expectativa de que o projeto seja analisado durante a convocação extraordinária do Congresso em fevereiro, o que não ocorre (Saviani, 2019).

Paralelamente a este processo, um novo projeto de LDB dá entrada pelas mãos de Darcy Ribeiro (PDT/ RJ) na Comissão de Educação do Senado em maio de 1992, o Projeto de Lei do Senado nº 67 de 1992, que conta também com a assinatura dos senadores Marco Maciel (PFL/

²⁴Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) (Agência Senado, [s.d.]).

PE) e Maurício Correa (PDT/ DF). Diferentemente do substitutivo Jorge Hage, cuja gênese se encontra na mobilização dos movimentos de educação e da sociedade civil, o projeto Darcy Ribeiro é concebido em consonância com a equipe do Ministério da Educação do governo Collor de Mello (Saviani, 2019).

Apesar da notável mudança na correlação de forças, esforços são envidados para que se respeite a tramitação do substitutivo Jorge Hage, o que mantém o projeto do senador Darcy Ribeiro engavetado durante todo o ano de 1992. Em fevereiro de 1993, aproveitando-se de uma mudança no Regimento Interno do Senado, o Projeto de Lei do Senado de Darcy Ribeiro recebe parecer favorável de Cid Saboia de Carvalho (PMDB/CE), que havia substituído Fernando Henrique Cardoso (PSDB/SP) na relatoria do projeto, e é aprovado, com alguns votos contrários, na Comissão de Educação do Senado.

Esta votação teria caráter conclusivo, a se considerar o novo regimento da Casa. Com a aprovação do projeto no Senado, restaria à Câmara o arquivamento do substitutivo Jorge Hage, e a apreciação do Projeto de Lei do Senado nº 67 de 1992, na condição de Casa Revisora. Contudo senadores conseguem assinaturas suficientes para que o projeto passe pelo plenário do Senado. O senador Darcy Ribeiro se movimenta para que o PLS seja apreciado em regime de urgência, mas perde a votação, possivelmente fragilizado a partir do impeachment de Fernando Collor e da designação de Murilo Hingel para o Ministério da Educação. A seguir, uma questão de ordem levantada pelo senador Jarbas Passarinho (PDS/PA) devolve o projeto para nova apreciação da Comissão de Educação (Saviani, 2019).

Enquanto o substitutivo Jorge Hage distingue-se pelo trato minucioso das questões elencadas no projeto de LDB, o PLS de Darcy Ribeiro apresenta uma abordagem menos rígida, mais propensa a adaptações por parte dos sistemas educacionais. Vemos em Saviani (2019, p. 279) que Darcy Ribeiro diz pretender “[...] desengessar a educação brasileira”.

No que concerne ao conteúdo do PLS²⁵, Saviani (2019, 278) é crítico quanto à sua omissão em relação à implementação de um Sistema Nacional de Educação. No que concerne aos diferentes níveis de ensino, a proposta é bastante distinta do substitutivo Jorge Hage e da formulação a que se chegaria na proposta final da LDB. O artigo 19 prevê: a) educação infantil para crianças até seis anos; b) ensino fundamental com duração de cinco anos e obrigatório a partir dos sete anos de idade; c) ensino médio dividido em ginásio com cinco anos de duração e curso preparatório para ensino superior, subsequente ao ginásio, com duração de um ou dois

²⁵ Para acesso à íntegra do projeto, vide Saviani, 2019.

anos, a depender da carreira almejada; d) ensino superior com duração variável (Saviani, 2019, p. 288). Segundo o artigo 6º, apenas o fundamental é obrigatório e gratuito, ficando, no entanto, manifesta a decisão de que essa condição se estenda progressivamente para o ensino médio (Saviani, 2019).

No capítulo que dispõe sobre os princípios gerais dos ensinos fundamental e médio, institui-se, quanto à carga, um mínimo de 800 horas/ano ao longo de 200 dias letivos, no artigo 25. O artigo 26 aborda o currículo, estipulando a exigência de uma base comum em nível nacional e possibilitando o acréscimo de conteúdo diferenciado. No artigo 27, sobre diretrizes, verifica-se no inciso IV, destaque à iniciação tecnológica (Saviani, 2019).

O capítulo que se ocupa especificamente do ensino fundamental destaca, no artigo 32, os objetivos de desenvolver no educando a “[...] capacidade de aprender a aprender [...]” e prepará-lo para futura aquisição de novos conhecimentos (Saviani, 2019, p. 293). Tal ênfase está em conformidade com as bases didático-pedagógicas que se consolidam no contexto do neoliberalismo (Saviani, 2021). Trata-se não apenas de capacitar o aluno, mas de incutir-lhe, desde os primeiros anos de educação escolar, a percepção de que aprender a aprender, atualizar-se constantemente e demonstrar flexibilidade e adaptabilidade dizem respeito à sua responsabilidade quanto ao desenvolvimento de seu próprio potencial de empregabilidade.

Aponte-se como positiva a determinação de avançar com o projeto de escola de tempo integral no nível fundamental, dando prioridade para as regiões mais pobres e com baixo rendimento escolar – artigo 33. Observe-se também a prioridade apontada no artigo 34 para a erradicação do analfabetismo (Saviani, 2019).

No que concerne ao ensino médio, os objetivos relacionados no artigo 35 são os de consolidar e aprofundar conteúdos abordados no fundamental, contribuir para o desenvolvimento do aluno como pessoa humana e propiciar formação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania. O objetivo adicional de preparar para a continuidade nos estudos ocorre apenas na etapa que se segue ao término do ginásio. O artigo 36 se refere à inserção de atividades profissionalizantes e pré-profissionalizantes no currículo. A escolha do programa depende da análise de fatores como a conveniência do alunado, o contexto regional, e a viabilidade da oferta de tais atividades (Saviani, 2019).

Diferentemente do que ocorre no substitutivo Jorge Hage, o PLS Darcy Ribeiro não se ocupa de assegurar melhores condições para acesso e permanência do jovem trabalhador no ensino regular. Ao reconhecer estas dificuldades, a solução apontada no capítulo VI é a educação supletiva com os sistemas Madureza I, em nível fundamental, e Madureza II, em nível médio (Saviani, 2019).

É patente a semelhança entre os projetos no que tange à formação técnico-profissional. Embora menos minucioso, o capítulo VII do PLS Darcy Ribeiro preconiza “[...] formação técnico-profissional específica [...]”, concebida para “[...] atender às necessidades do mercado de trabalho [...]” bem como aos “[...] interesses da produção e às necessidades dos trabalhadores e da população”. Outra afinidade diz respeito à oferta desta modalidade, desvinculada dos sistemas de ensino, e realizada em “[...] instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Além disso, a proposta incentiva a implantação de “[...] cursos abertos [...]”, nos espaços das escolas profissionalizantes oficiais, voltados para alunos de escolas públicas e privadas que estejam cursando os ensinos fundamental e médio, devendo as inscrições levar em conta tão somente a “[...] capacidade de aproveitamento [...]” dos alunos (Saviani, 2019, p. 297).

Um último aspecto concerne ao artigo 64, que enfatiza a elaboração de um mecanismo nacional para medir a qualidade do rendimento escolar, inclusive condicionando a liberação de recursos financeiros à efetiva participação dos entes federativos neste processo (Saviani, 2019). Uma vez mais, temos a influência da ideologia neoliberal nas políticas educacionais. O controle da qualidade se desloca do processo do fazer a educação para a análise dos resultados. No neotecnicismo, importa a avaliação dos resultados. Esta característica se fará presente na versão aprovada da LDB/1996, que centraliza “[...] no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação” (Saviani, 2021, p. 439).

De volta à tramitação dos projetos, a condução de Murilo Hingel ao Ministério da Educação favorece o avanço do substitutivo Jorge Hage. Em maio de 1993, o substitutivo é aprovado no plenário da Câmara. No processo, novas mudanças ocorrem. O Título V, que trata de Sistema Nacional de Educação, por exemplo, passa a ser designado como “[...] Da organização da Educação Nacional [...]”, com vistas a vencer resistências de grupos privados que alegam querer evitar um “[...] excesso [...]”²⁶ de regulação por parte do Estado (Saviani, 2019, pp. 323-326).

Vencida esta etapa, o projeto segue para apreciação no Senado, onde é denominado Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 101, de 1993. Na Comissão de Educação do Senado, ele é submetido à relatoria de Cid Saboia, mesmo senador que havia atuado na relatoria do PLS de Darcy Ribeiro. Após novo período de consultas públicas e negociações, o PLC é aprovado, com novas modificações, e segue para o plenário do Senado em dezembro de 1994 (Saviani, 2019).

²⁶ Grifo nosso.

A eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994, numa composição com o PFL, provoca uma nova mudança na conjuntura. A indicação de Paulo Renato de Souza ao Ministério da Educação culmina com a recondução ao primeiro escalão do MEC de diretores da antiga gestão de José Goldenberg, ministro durante o governo Collor (Saviani, 2019).

Na abertura dos trabalhos legislativos em 1995, a aprovação de um requerimento remete o PLC à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. Na comissão, o senador Darcy Ribeiro é apontado relator e fornece parecer segundo o qual tanto o PLC nº 101 de 1993 quanto o seu substitutivo aprovado na Comissão de Educação do Senado são considerados inconstitucionais. Em seguida, o senador apresenta “[...] substitutivo próprio [...]”, que é aprovado na Comissão. É este substitutivo que, após várias emendas, resulta no projeto aprovado no Senado, e de novo na Câmara, e finalmente promulgado, sem vetos, em 20 de dezembro de 1996, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Saviani, 2019).

Uma breve análise sobre o conteúdo da LDB/1996 consta do primeiro capítulo desta dissertação.

3.3 Da reedição do dualismo operada pela promulgação do Decreto nº 2.208/1997 à resistência pela via da construção do Decreto nº 5.154/2004

A aprovação e promulgação da LDB/1996 ocorre no período dos governos FHC, marcados por reformas profundas do Estado, com vistas a acomodá-lo dentro do modelo neoliberal (Fonseca, 2017). Foram grandes as expectativas criadas quanto à aprovação das propostas contidas no PLC nº 101 de 1993, cuja gênese remonta à atuação decisiva dos movimentos sociais e de educação, ou mesmo em seu substitutivo, após aprovação na Comissão de Educação no Senado. Sendo assim, é compreensível a frustração gerada frente à manobra ocorrida no âmbito da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado. Contudo, é forçoso reconhecer os avanços da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ramos (2005) aponta, dentre os vários marcos significativos da nova LDB, uma concepção mais ampla de educação. Quanto ao ensino médio, a autora destaca sua incorporação como última etapa da educação básica. Igualmente importante é a atribuição de suas finalidades de consolidar e ampliar os conhecimentos apresentados no fundamental, de oportunizar a continuidade de estudos em nível superior, de preparar para o trabalho e para a cidadania e de promover o desenvolvimento do aluno como ser humano. Ressalte-se ainda, dentre suas diretrizes, a de propiciar o entendimento dos processos científico-tecnológicos empregados nos modos de produção atuais. Por fim, Ramos (2005) alude ao regime de colaboração entre os entes da federação na organização da educação nacional como outro fator relevante.

Nos anos 1980, o ensino médio se encontra uma vez mais no foco das preocupações do governo. Tal qual na passagem da década de 1960 para a de 1970, há uma preocupação em reduzir a procura por vagas no ensino superior. Paralelamente, a transição para o modelo toyotista exige maior qualificação da mão de obra. Neste contexto assiste-se, durante o governo Sarney, à expansão da rede federal de escolas técnicas, via acordo com o Banco Mundial (Ramos, 2005).

A pressão por mudanças na formação profissional persiste na década de 1990 (Fonseca, 2017). Como vimos anteriormente, os altos escalões do MEC durante os governos Collor de Mello e FHC são contra o conteúdo do substitutivo Jorge Hage (Saviani, 2019). Notoriamente, um dos pontos fulcrais para a política educacional de concepção neoliberal do governo FHC diz respeito à separação entre ensino médio e ensino técnico (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006). Aprovada a LDB, esse objetivo é alcançado com a edição do Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB/1996, associado à Portaria nº 646/1997 e aos Pareceres CEB/CNE nº 15/1998 e nº 16/1999.

Transcrevem-se a seguir algumas das reações de autores para os quais tal arranjo representa um retrocesso: “[...] pretende-se agora, restaurar a dualidade, mediante a distinção institucional e curricular entre o ensino técnico e o ensino médio geral, que alguns insistem em chamá-lo de ‘acadêmico’” (Cunha, 1998, p. 68 *apud* Fonseca, 2017, p. 181). O decreto resgata “[...] a dualidade estrutural e a concepção taylorista-fordista que desvincula o saber acadêmico do saber prático, criando, ainda, categorias diferenciadas dentro de uma mesma formação” (Müller, 2010, p. 203 *apud* Fonseca, 2017, p. 181).

Além da reedição do dualismo, a determinação de proibir a oferta de ensino médio integrado ao ensino técnico concorre para a inoperância de equipamentos públicos adequados ao desenvolvimento de uma educação dentro dos moldes da politécnica.

O decreto nº 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente na rede CEFET. Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana (Frigotto, 2007, p. 1.139 *apud* Fonseca, 2017, p. 182).

O Decreto nº 2.208/1997 regulamenta os artigos 36, que dispõe sobre o currículo do ensino médio, e os artigos 39 a 42, que compõem o capítulo sobre a educação profissional da LDB (Brasil, 1997a). Em seu artigo 1º, o Decreto nº 2.208/1997 relaciona os objetivos da educação profissional:

- I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Brasil, 1997a, online).

O artigo 3º estabelece em seus incisos os níveis da educação profissional, quais sejam:

- I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;
- II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997a, online).

No que concerne à relação entre ensino médio e técnico, interessa-nos o objetivo apresentado no inciso II do artigo 1º: a “[...] formação de profissionais [...]” para o exercício de “[...] atividades específicas no trabalho [...]”, cujo nível de escolaridade corresponda ao ensino “[...] médio, superior, ou de pós-graduação”. A este objetivo corresponde o nível técnico de educação profissional, voltado para “[...] alunos matriculados ou egressos do ensino médio [...]”, conforme o disposto no inciso II do artigo 3º. O artigo 2º possibilita seu desenvolvimento “[...] em articulação com o ensino regular [...]”, autorizando ainda sua realização dentro de “[...] escolas do ensino regular”. O artigo 5º, entretanto, determina, de forma inequívoca, que o currículo da educação profissional de nível médio tenha organização “[...] própria e independente do ensino médio [...]”, consentindo em que a modalidade possa ser cursada de forma concomitante ou subsequente à realização deste nível de ensino (Brasil, 1997).

Quanto às diretrizes curriculares para o ensino técnico, o artigo 7º do Decreto nº 2.208/1997 designa a condução de estudos com vistas a identificar o “[...] perfil de competências necessárias à atividade requerida”. Para tanto, propõe-se sondar “[...] setores interessados”. O artigo prevê ainda, em seu parágrafo único, a “[...] criação de mecanismos institucionalizados [...]” que permitam “[...] a atualização permanente [...]” deste perfil. O artigo 8º discorre sobre “[...] a estruturação das disciplinas [...]” (Brasil, 1997a, online), possibilitando sua organização em módulos e sua realização em instituições diferentes, desde que sejam credenciadas. Para fazer jus à certificação, o aluno deverá cursar os módulos necessários num prazo que não ultrapasse cinco anos. Quanto aos profissionais responsáveis por ministrar as

disciplinas, o artigo 9º prescreve que sejam escolhidos segundo a experiência profissional (Brasil, 1997a).

Quanto à Portaria nº 646/1997, seguem algumas de suas regulamentações. O documento estabelece em seu artigo 1º prazo para que a rede federal de educação implante o “[...] disposto nos Art. 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 e do Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997”. Com esta finalidade, o artigo 2º da Portaria determina o aumento de matrículas nas modalidades previstas no artigo 3º do Decreto nº 2.208/1997. A Portaria permite, em seu artigo 3º, a continuidade da oferta do ensino médio nestas instituições, na condição de que este seja cursado “[...] com matrícula independente [...]” daquela “[...] da educação profissional”. O artigo 4º, em seu parágrafo primeiro, torna compulsório que “[...] o ingresso de novos alunos [...]” se dê em consonância com o estabelecido “[...] no Decreto n.º 2.208/97 e nesta portaria”. Parece ainda pertinente citar o artigo 7º, que relaciona a oferta de cursos às “[...] demandas identificadas com os setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como atendendo a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros” (Brasil, 1997b, pp. 1 e 2).

No que se refere aos Pareceres, os pontos selecionados mantêm relação com as preocupações apontadas pelos autores mencionados anteriormente, em suas análises sobre o impacto do Decreto. O Parecer CEB/CNE nº 15/1998 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM) demonstra no ponto 4.7, intitulado *Formação Geral e Preparação Básica para o Trabalho*, seu entendimento quanto ao emprego das expressões “[...] desenvolvida em articulação [...]” e “[...] com organização curricular própria e independente [...]”, constante dos artigos 2º e 5º do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997a, online). Para o Parecer trata-se de uma configuração na qual a articulação ocorre de forma a que as modalidades envolvidas renunciem às suas finalidades específicas (Brasil, 1998).

Ainda sobre a separação entre ensino médio e técnico, diz o Parecer:

Exatamente porque a base para inserir-se no mercado de trabalho passa a ser parte integrante da etapa final da educação básica como um todo, sem dualidades, torna-se possível separar o ensino técnico. Este passa a assumir mais plenamente sua identidade e sua missão específicas de oferecer habilitação profissional, à qual poderão aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no ensino médio (Brasil, 1998, pp. 42e 43).

Ramos (2005) atenta para a relação entre os princípios axiológicos aprovados pela CEB e aqueles apontados no documento da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco. De acordo com a autora, no contexto atual, o documento evidencia como:

Os conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de gestão dos processos sociais e produtivos, deixariam de ser demandas unicamente da acumulação capitalista, para serem pressupostos da própria vida em sociedade, em que as relações sociais são cada vez mais mediadas pela tecnologia e pela informação (Ramos, 2005, p. 238).

Efetivamente, a tecnologia permeia todas as áreas nas DCNEM por sua relevância no campo da “[...] educação geral [...]” e das “[...] disciplinas do mundo do trabalho [...]”, por sua “[...] presença na vida cotidiana [...]” e por estarem associadas a “[...] setores nos quais a demanda por recursos humanos tende a crescer” (Brasil, 1998, p. 47).

O Parecer CEB/CNE nº 16/1999 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico) sustenta a solução de uma educação profissional articulada à educação básica, porém com organização curricular independente. Ao analisar o disposto na LDB acerca da educação profissional, o entendimento é de que esta “[...] não substitui a educação básica e nem com ela concorre [...]”, e que se faz necessário o estabelecimento de diretrizes curriculares claras para a educação profissional, para facilitar sua adequação “[...] às tendências do mundo do trabalho”. O Parecer compreende que o aluno, ao encaminhar-se a um curso técnico, está “[...] em busca do conhecimento para a vida produtiva [...]” e argumenta que o arranjo conferido pelo Decreto nº 2.208/1997 lhe é vantajoso ao lhe proporcionar “[...] mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional” (Brasil, 1999, pp. 16-18).

O documento remete às novas tecnologias e seu impacto nas exigências profissionais do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, na necessidade de se proverem programas mais diversificados e de melhor qualidade no âmbito da formação profissional, contando, para tanto, com uma “[...] sólida base de educação geral” (Brasil, 1999, p. 7). O novo perfil do trabalhador demanda competências que o tornem apto a migrar “[...] entre múltiplas atividades produtivas [...]”, “[...] em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis [...]”. Espera-se que, a partir dos conteúdos apresentados, o trabalhador seja capaz de desenvolver tais competências. Quanto aos currículos e cursos, o Parecer enfatiza a necessidade contínua de se traçar a “[...] identidade dos perfis profissionais [...]”, pela “[...] aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade”. Este mecanismo é crucial para direcionar tanto a elaboração dos currículos quanto a “[...] identidade [...]” dos cursos, que devem ser constantemente atualizados (Brasil, 1999, pp. 36-38).

No ponto 7, que dispõe sobre a “[...] organização da educação profissional de nível médio [...]”, o parecer confirma a possibilidade de oferta de educação profissional a “[...] alunos matriculados ou egressos do ensino médio [...]”, “[...] de forma concomitante ou sequencial a este [...]”, restando, portanto, vedada a modalidade de ensino médio integrado à educação

técnica (Brasil, 1999, p. 40). No que concerne a esta interdição, o conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade²⁷ apresenta um voto em separado, em que transcreve o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB/1996, para a ele se referir e apontar o equívoco do Decreto nº 2.208/1997 ao impossibilitar a “[...] integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional no mesmo nível, em curso único” (Brasil, 1999, p. 51). O conselheiro prossegue:

[...] parece-me perfeitamente possível, como se fazia, por exemplo, em cursos das Escolas Técnicas Federais, implantar, dentro das normativas renovadas da Lei 9.394/96, currículos integrados contemplando habilitações técnicas e as 2.400 horas consagradas ao Ensino Médio (Brasil, 1999, p. 49).

Consoante à preocupação levantada por Saviani e Frigotto neste mesmo capítulo²⁸, o conselheiro receia que tal separação concorra para a “[...] desarticulação real entre os dois ensinos [...]” e, de forma igualmente grave, para a “[...] desresponsabilização da rede federal em oferecer o ensino médio; e das estaduais, o ensino técnico profissional” (Brasil, 1999, p.50).

Por maior que seja o malabarismo conceitual e linguístico, é inegável que o Decreto nº 2.208/1997 representa um retrocesso, tanto por reeditar a dualidade histórica entre ensino médio e educação profissional, quanto por rejeitar a desejável elevação de escolaridade do alunado, frente a cursos isolados, nos moldes dos antigos cursos profissionalizantes. A estrutura educacional assemelha-se à implementada na década de 1940 por meio das leis orgânicas e decretos-leis que configuravam o ensino médio à época (Cunha, 2000 *apud* Grabowski, 2006). Trata-se de uma “[...] reforma conservadora [...]”, que visa atender à ideologia neoliberal e seus preceitos (Ramos, 2005, p. 237). O Decreto nº 2.208/1997 representa um entrave à “[...] travessia para uma nova realidade [...]” e é preciso superá-lo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006, p. 42).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) para a Presidência da República no pleito de 2002 apresenta-se como uma oportunidade de suplantar a dualidade imposta pelo Decreto nº 2.208/1997. Uma vez mais, setores progressistas²⁹ se organizam em torno de uma proposta, que reitera:

[...] a necessidade da educação profissional, em todos os seus níveis, estar integrada à educação básica, de forma a complementá-la e nunca substituí-la [...]. A qualificação e a requalificação [...] deveriam ser organizadas de modo a constituir itinerários

²⁷ Conselheiro indicado pela CNTE.

²⁸ Vide pp. 33 e 34 (Frigotto, 2007 *apud* Fonseca, 2017, p. 182).

²⁹ Do grupo fazem parte “[...] trabalhadores, gestores de políticas públicas de trabalho, educação e formação profissional de governos estaduais e municipais, pesquisadores de universidades e coordenadores de programas de educação/formação profissional vinculados a entidades da sociedade civil” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006, p. 39).

formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores [...] seria fundamental que [...] obtivessem aprovação legal [...] e, dessa forma, fossem vinculados aos processos regulares de ensino e também reconhecidos e considerados pelas empresas nas negociações, convenções e contratos coletivos (Frigotto; Ciavatta, Ramos, 2006, p. 39).

A pressa em apontar para uma mudança e a análise acerca do contexto em que se daria o embate com o campo conservador contribuem para a opção por elaborar um novo Decreto em substituição ao Decreto 2.208/1997 (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006). Com a edição de um novo Decreto se pretende “[...] a consolidação da base unitária do Ensino Médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006, p. 38).

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5.154/2004 é elaborado. Tal Decreto é percebido como um instrumento de transição para um caminho que, mais à frente, faculte o estabelecimento de uma “[...] educação dos trabalhadores [...]”, uma educação que, “[...] integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social” (Kuenzer; Grabowski, 2006, p. 22).

O Decreto nº 5.154/2004 revoga, em seu artigo 9º, o Decreto nº 2.208/1997. Quanto às formas de implementação da educação profissional, o artigo 1º, em seus incisos I, II e III, designa a consecução de cursos e programas que promovam “[...] formação inicial e continuada de trabalhadores [...]”, “[...] educação profissional e técnica de nível médio [...]” e “[...] educação tecnológica de graduação e pós-graduação [...]”. As premissas I e II, constantes do artigo 2º, além de mais abrangentes por considerar a “[...] organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica [...]”, dão ênfase à articulação “[...] das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (Brasil, 2004).

Os artigos 3º e 4º apresentam alterações cruciais em relação ao Decreto nº 2.208/1997. O artigo 3º dispõe sobre “[...] formação inicial e continuada de trabalhadores [...]”, recomenda sua articulação “[...] com os cursos de educação de jovens e adultos [...]” e aponta como um de seus objetivos “[...] a elevação do nível de escolaridade do trabalhador”. O artigo 4º prescreve a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, podendo a primeira ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente ao segundo, conforme previsto nos incisos I, II e III do parágrafo primeiro (Brasil, 2004).

Fonseca (2017) alude à solução híbrida encontrada, que conserva, em parte, a concepção do governo anterior, enquanto, por outro lado, acena com o modelo integrado. De fato, o grande

diferencial desta lei diz respeito à forma integrada de articulação, ofertada “[...] na mesma instituição de ensino [...]” e “[...] com matrícula única [...]” por aluno, modalidade que havia sido interdita pelo Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 2004). O parágrafo 2º do artigo 4º estipula que a articulação integrada ocorra com a devida ampliação da “[...] carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 2004).

O novo decreto, ao apresentar a prerrogativa de as escolas oferecerem o ensino médio integrado ao ensino técnico, traz em seu bojo a discussão sobre a formação integral de crianças, jovens e adultos que vivem em uma sociedade cindida em classes. Se de um lado o referido decreto não garante a implementação do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, deixando às escolas, gestores, professores e alunos a decisão de romper ou não com a dualidade estrutural que permeia a sociedade brasileira; de outro, o decreto avança ao trazer, para o interior das escolas, a perspectiva da formação integral (Ciavatta, 2005, p. 102 *apud* Fonseca, 2017, p. 184).

Poder-se-ia aludir à análise de Anísio Teixeira quando da aprovação da LDB nº 4.024/1961, e uma vez mais dizer que se trata de “[...] meia vitória, mas vitória” (Teixeira, 1962 *apud* Saviani, 2021, p. 307).

3.4 O conceito de Ensino Médio Integrado

Os debates que resultam no texto do Decreto nº 5.154/2004 remetem às intensas mobilizações da década de 1980 e buscam resgatar as concepções defendidas, em especial, por educadores e entidades reunidas em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no que diz respeito aos rumos do Ensino Médio e da Educação Profissional Tecnológica no Brasil (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006).

Tais movimentos têm como perspectiva romper com a dualidade entre formação geral e conhecimento específico, uma separação que caracteriza a educação brasileira ao longo de sua história (Lodi, 2006). Em particular, são críticos ao modelo de ensino técnico de nível médio vigente no período da ditadura militar, sob a Lei nº 5.692/1971, exemplo de uma vertente na qual a formação é reduzida a objetivos instrumentais e operacionais (Artiaga; Alves, 2017), sendo a profissionalização “[...] entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (Saviani, 1997, p. 40 *apud* Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2006, p. 37).

Em contraposição, pretende-se, com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, implementar um modelo que parta de um base unitária de ensino e “[...] articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica” (Kuenzer, 2000, p. 34 *apud* Grabowski, 2006, p. 8). Trata-se de “[...] uma formação integral e integrada dos praticantes” (Ciavatta, 2012 *apud* Oliveira, 2022, p. 88).

A integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico, organizados em um único currículo, confere ao aluno, a um só tempo, a obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio e uma formação profissional especializada que lhe permita melhores condições de ingresso na vida laboral. Com efeito, a edição do Decreto nº 5.154/2004 torna esse arranjo possível, ao revogar, em seu artigo 9º, os efeitos do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 2004).

Em sua regulamentação do parágrafo 2º do artigo 36, e dos artigos 39 a 42 da LDB/1996, o Decreto nº 2.208/1997 explicita, em seu artigo 5º, que, no que tange à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a “[...] organização curricular [...]” deve ser “[...] própria e independente do ensino médio [...]” e delimita sua oferta às formas concomitante e subsequente ao nível médio de ensino (Brasil, 1997a). Assim sendo, este decreto retoma a conhecida fórmula da separação entre um Ensino Médio de caráter propedêutico e uma Educação Profissional Técnica limitada, no sentido de ter seus objetivos voltados para aspectos meramente funcionais.

Conforme dito, o Decreto nº 5.154/2004 difere do Decreto nº 2.208/1997 em vários pontos. De início, ele determina, em seu artigo 2º, incisos I e II, que a organização da educação profissional ocorra por áreas profissionais, e que se envidem esforços objetivando à articulação “[...] das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia [...]”, o que sugere uma formação de viés mais abrangente. Além disso, o parágrafo único do artigo 3º, ao referir-se à “[...] formação inicial e continuada de trabalhadores [...]”, prioriza a articulação com a “[...] educação de jovens e adultos [...]” e evidencia objetivos relacionados à ampliação “[...] do nível de escolaridade do trabalhador” (Brasil, 2004).

O artigo 4º discorre sobre a educação profissional técnica de nível médio, e estabelece em seu parágrafo 1º, incisos I, II e III, as formas de oferta previstas para a modalidade, sendo elas a integrada, a concomitante e a subsequente, respectivamente. Quanto às formas integrada e concomitante, que interessam mais de perto a este trabalho, ambas são oferecidas a alunos que estejam cursando o nível médio. No caso da integrada, a formação média e a técnica ocorrem numa mesma instituição e sob uma única matrícula. Já a oferta concomitante poderá ocorrer com o aluno cursando o médio e o técnico na mesma instituição ou em instituições diferentes, contando com matrículas distintas para cada uma das formações. Ainda sobre a forma de articulação integrada, o parágrafo 2º do artigo 4º prescreve a ampliação da “[...] carga

horária total do curso [...]”, considerando a necessidade de se atenderem, tanto aos objetivos da formação geral, quanto às finalidades relacionadas à formação técnica (Brasil, 2004).

Posteriormente, a Lei nº 11.741/2008 procede à modificação das diretrizes constantes da Lei nº 9.394/1996 relacionadas à educação profissional técnica de nível médio, à educação de jovens e adultos e à educação profissional e tecnológica. A partir da promulgação desta lei, o Capítulo II, do Título V, passa a contar com uma nova seção, a Seção IV-A, que dispõe sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No inciso I do artigo 36-B resta prevista a forma da educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio. O artigo 36-C, em seus incisos I e II, trata das formas de articulação integrada e concomitante da educação profissional técnica de nível médio. Não há alterações entre o estabelecido nesta lei e o previsto no artigo 4º, parágrafo 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154/2004. A forma subsequente não consta da Seção IV-A, uma vez que a seção se limita aos dispositivos atinentes à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2008).

No artigo intitulado *Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão*, Ramos (2017) trabalha quatro diferentes faces da integração: a filosófica, a política, a epistemológica e a pedagógica. Do ponto de vista filosófico, o Ensino Médio Integrado concebe o ser humano “[...] como produto das relações histórico-sociais [...]”, e tem como objetivo oferecer ao seu alunado uma formação humana que o habilite a compreender, analisar criticamente a realidade e transformá-la. Nesta mesma perspectiva, a atividade econômica não é percebida “[...] como estrita produção de bens e de riquezas passíveis de serem acumuladas privadamente”. Ao contrário, é concebida como toda a “[...] produção social necessária à existência humana”. Portanto, a formação profissional proposta no Ensino Médio Integrado não se restringe a uma mera formação voltada aos interesses do mercado. Em vez disso, incorpora os “[...] valores ético-políticos e conteúdo histórico-científicos [...]” inerentes à práxis humana (Ramos, 2017, p. 32).

Na perspectiva política, a oferta do Ensino Médio Integrado se ampara em duas premissas: 1) a inadmissibilidade de uma formação técnico-profissional que desconsidere “[...] os fundamentos da produção moderna [...]”; 2) a não aceitação de uma estrutura educacional que desvincule os ramos profissionalizantes da formação básica (Ramos, 2017, p. 32).

Quanto à abordagem epistemológica, parte-se do conceito de realidade “[...] como um todo estruturado e dialético” (Kosik, 1978 *apud* Ramos, 2017, p. 34). A forma como apreendemos esta realidade ocorre a partir de estratégias de mediação, sendo o conhecimento sistematizado derivado deste processo (Ramos, 2017). Sendo assim, “[...] conceitos, teoria, leis gerais de fenômenos, elaborados pela ciência, e que se convertem em conteúdos de ensino, são

mediações cognoscíveis da realidade [...]” e contribuem para a “[...] produção de novos conhecimentos” (Ramos, 2017, pp. 34 e 35). Tal produção advém de movimentos que visam investigar fenômenos da realidade com base nos “[...] problemas que a humanidade se coloca e se dispõe a resolver”. Logo, “[...] conhecimentos não são abstrações ahistóricas ou neutras [...] eles são históricos e sociais” (Ramos, 2017, pp. 34 e 35).

Ao discorrer sobre o componente pedagógico, Ramos (2017) chama a atenção para o papel que conteúdos variados assumem na construção de um determinado currículo e sobre a correlação entre eles. Os status de formação geral e formação técnica – considerando-se que os conteúdos da primeira dizem respeito à “[...] compreensão da vida social [...]”, e os da última a conhecimentos “[...] desenvolvidos e apropriados com finalidades produtivas [...]”, não são fixos, e podem variar tendo em conta sua função em um dado processo produtivo (Ramos, 2017, pp. 35 e 36).

A construção de um currículo integrado deve ocorrer “[...] a partir da problematização dos processos produtivos [...]” em suas variáveis “[...] tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural [...]”, etc., e considerando-se a necessidade de suplementar quer a formação geral, quer a específica. Assim sendo, é fundamental ter em conta tanto conteúdos que se relacionam com outros de um mesmo campo (disciplinaridade) quanto associações entre conteúdos de áreas diversas (interdisciplinaridade) (Ramos, 2017, p. 36).

Nesse sentido, o currículo de um curso integrado deve contemplar:

[...] identidade e unidade teórico-metodológica, participação ativa dos sujeitos, construção coletiva do conhecimento, organização integrada e abordagem histórico-dialética de conteúdos integrando trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2017, p 37).

Quanto à finalidade da educação integrada, ela remete à omnilateralidade e mira o desenvolvimento físico, mental, cultural, político e científico-tecnológico dos sujeitos (Ciavatta, 2012 *apud* Oliveira, 2022). Ramos (2012) ressalta o caráter amplo desta formação, que tem como elemento central o ser humano e o desenvolvimento de seu potencial, sendo que a profissionalização se apresenta como uma possibilidade a mais na construção dos projetos de vida dos sujeitos por ela alcançados.

Como política pública, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se constitui numa estratégia importante para os setores populares. Ele representa a oportunidade do resgate de uma dívida histórica do Estado brasileiro com grande parte de sua juventude, em especial aqueles jovens oriundos da classe trabalhadora, uma vez que propicia aos seus sujeitos acesso aos conhecimentos anteriormente destinados somente às elites, ao mesmo tempo que garante

uma formação voltada para um exercício profissional crítico. Dessa forma, é fundamental buscar o comprometimento dos gestores públicos com a expansão da oferta do modelo, que reorienta as bases da educação profissional e tem potencial para forjar as transformações sociais almeçadas (Kuenzer; Grabowsky, 2006).

3.5 O Ensino Médio integrado sob a gestão estadual no Rio de Janeiro

A experiência da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro se dá sob modelos de oferta diferenciados. Este texto limita-se a um breve exame de modelos sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) e da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti) do Rio de Janeiro.

Em 1996, o então governador do Estado do Rio de Janeiro, Marcelo Alencar, em estreito alinhamento à política do Ministério da Educação de Fernando Henrique Cardoso para a Educação Profissional, promove, por meio do Decreto Estadual nº 22.011/1996, a transferência da Fundação de Apoio à Escola Pública (Faep)³⁰, que integrava a Seeduc, para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia³¹. Consta do anexo I, mencionado no artigo 1º da referida lei, a relação de sete escolas técnicas que deixam a Secretaria de Educação e passam a integrar a então Secretaria de Ciência Tecnologia (Rio de Janeiro, 1996).

Tal deslocamento corporifica a separação entre formação geral e formação profissional e é coerente com o que viria a ser determinado, um ano mais tarde, pelo Decreto nº 2.208/1997. No que tange à Educação Profissional de Nível Técnico, o dispositivo legal veta a possibilidade de que sua oferta seja integrada ao ensino médio, visto que impõe, em seu artigo 5º, “[...] organização curricular própria e independente do ensino médio” (Brasil, 1997a).

No estado do Rio de Janeiro, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional segue, na Seeduc e na Secti, estratégias diferenciadas.

A partir de uma reunião com o MEC, a Seeduc promove, em 2006, um encontro com um consultor e com um grupo seletivo de escolas para incentivar o desenvolvimento de propostas com vistas à implantação da política de Ensino Médio Integrado na rede estadual. O prognóstico aponta para dois principais entraves: a organização curricular e o financiamento (Fonseca, 2017).

Quanto ao currículo, são vários os desafios. Primeiramente, trata-se de evitar algo que resulte na mera justaposição dos conteúdos. No Ensino Médio Integrado, é preciso que estes se

³⁰ Atualmente denominada Faetec (Fundação de Apoio à Escola Técnica).

³¹ Como vimos acima, a secretaria também teve seu nome alterado, sendo hoje designada como Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti).

entrecruzem, sejam eles de uma mesma área ou de áreas diferentes. Além disso, considerando-se a perspectiva de uma ampliação qualitativa da formação, é crucial fugir à profissionalização restrita, historicamente associada aos cursos técnicos. Faz-se necessário garantir aos jovens matriculados no Ensino Médio Integrado acesso aos conhecimentos que conduzam à “[...] compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção” (Ramos, 2017, p. 29).

A demanda por financiamento é um dos problemas recorrentes no debate da educação, e, no caso da Educação Profissional, são altos os custos envolvendo quer a montagem, quer a manutenção ou modernização de laboratórios³².

Neste sentido, Fonseca (2017) celebra a importância do Programa Brasil Profissionalizado, instituído por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Em vários incisos do seu artigo 1º, parágrafo único, leem-se os objetivos abaixo listados, dentre outros:

[...] desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; [...] fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; [...] fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2007, online).

Em seu artigo 2º, o decreto prevê financiamento das propostas selecionadas “[...] pela celebração de convênio ou execução direta” (Brasil, 2007, online). Estas propostas, segundo prescreve o artigo 3º, parágrafo 2º, devem observar os procedimentos estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O parágrafo único do artigo 5º limita o financiamento ao orçamento disponível no fundo supracitado (Brasil, 2007).

O Programa Brasil Profissionalizado, entretanto, passa a atender igualmente às formas concomitante e subsequente a partir de 2008. Fonseca (2017), que entende que a Lei nº 11.741/2008 era um aceno ao campo da esquerda, ao consentir com a forma integrada de articulação entre ensino médio e ensino técnico sem, contudo, conceder-lhe uma condição hierárquica superior às formas concomitante ou subsequente, enxerga esta decisão como mais um indício de que a oferta integrada não seria priorizada como política pública, visto que o

³² Romanelli (2006), em sua análise sobre o papel atribuído ao Senai e ao Senac nos chamados cursos de aprendizagem pelas Reformas Capanema, avalia que os altos custos relativos à necessária adequação tecnológica tenham sido um fator determinante na decisão.

financiamento abrangeria as diversas formas de articulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No estado do Rio de Janeiro, durante a gestão de Nelson Maculan frente à Secretaria de Educação, as Parcerias Público-Privadas adquirem papel significativo na implantação do Ensino Médio Integrado. Isto ocorre a partir da Lei nº 5.068/2007, que institui o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas (Propar), que concorre para a criação do Programa Dupla Escola³³.

O Dupla Escola tem como pioneiros os colégios José Leite Lopes (NAVE), Comendador Valentim dos Santos Diniz (NATA) e Erich Walter Heine. O primeiro conta com a parceria da empresa Oi Futuro, o segundo, com o apoio do Grupo Pão de Açúcar e da Cooperativa Central do Leite (CCPL), e o último recebe o suporte da Thyssenkrupp CSA. Dentro deste desenho, a Secretaria Estadual de Educação implanta o Ensino Médio Integrado à Formação Profissional (Pereira, 2020).

Machado e Veltem (2013) criticam a apropriação do espaço público da educação por empresas por meio de parcerias público-privadas, como a que vemos no Programa Dupla Escola. Em primeiro lugar, a estratégia configura uma forma de “[...] transferência de recursos públicos para o setor privado” (Machado; Veltem, 2013, p. 1127). Além disso, é notória a ingerência destes grupos empresariais na imposição de um modelo gerencial, a partir do qual eles buscam maximizar “[...] resultados com o menor dispêndio de investimentos”. A interferência abrange ainda as decisões sobre currículo e práticas pedagógicas (Machado; Veltem, 2013, p. 1127).

Neste modelo, a escola se transforma numa verdadeira “[...] agência de pré-seleção” (Kuenzer, 1997, p. 79 *apud* Fonseca, 2017, p. 193), um local privilegiado para a formação e recrutamento de mão de obra, segundo os interesses da empresa parceira. O Instituto Claro, por exemplo, parceiro do Programa Dupla Escola, que oferece Ensino Médio Integrado ao curso técnico-profissionalizante em telecomunicações na Escola Estadual Hebe Camargo, informa, em sua página na Internet, ter formado mais de 710 alunos, tendo alguns deles sido empregados pela Claro (Instituto Claro, [s.d.]).

Em sua avaliação acerca da experiência do Dupla Escola, Fonseca (2017) conclui que ela não corresponde à essência do disposto no Decreto nº 5.154/2004. Trata-se da apropriação

³³ O Dupla Escola é o programa pelo qual o Ensino Médio Integrado é implementado em um grupo seletivo de colégios estaduais de ensino médio da Rede Estadual de Educação em parceria com empresas privadas. O nome remete à dupla função destas escolas, visto que proporcionam formação geral e profissionalização ao mesmo tempo (Fonseca, 2017).

de uma política de concepção de escola unitária para atender aos interesses do setor produtivo (Fonseca, 2017). O avanço desta proposta nas ofertas educacionais demonstra a urgência de se retomar à perspectiva da unidade entre escola e trabalho com vistas a uma formação não alienada das classes populares e que conduza à superação da exploração (Pereira, 2020). O programa prossegue na Seeduc e, em 2019, abrange 15 escolas, agora sob a denominação de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Gawryszewski; Marques; Lavouras, 2019).

Uma outra experiência desenvolvida no seio da Seeduc se inicia em 2017 e conta com a parceria do Instituto Ayrton Senna e do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), responsáveis pela capacitação dos professores envolvidos no projeto. Trata-se do Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho (EMTI empreendedorismo). Além do apoio técnico das empresas parceiras, a iniciativa conta com verbas oriundas do Programa Ensino Médio Inovador³⁴ e do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral³⁵, ambos do governo federal. Tal aporte financeiro tem possibilitado a essas instituições condições mais favoráveis à manutenção da infraestrutura necessária ao desenvolvimento da formação profissional (Gawryszewski; Marques; Lavouras, 2019).

A Faetec, a partir de sua transferência para a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, atualmente denominada Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação, assume o encargo de gerenciar a rede de ensino tecnológico do estado (Farias, 2019). Na rede, a decisão de ofertar a forma integrada de articulação da Educação Profissional de Nível Médio ocorre em 2011 e é implementada a partir do início de 2013. Antes disso, a Educação Profissional de Nível Técnico na rede decorria no modelo de concomitância interna.

Em entrevista ao jornal *Folha Dirigida*, o então presidente da Faetec, Celso Pansera, explica que a decisão visa conter a evasão de estudantes. Segundo o presidente, era comum que os alunos passassem para o ensino superior e abandonassem a formação técnica. Na forma integrada de oferta, o médio e o técnico se entrelaçam num mesmo currículo, não existindo a possibilidade de concluir uma formação sem a outra (Coelho, 2013).

³⁴ Programa instituído pela Portaria nº 971/2009. Garante suporte a Estados e ao DF no que concerne à “[...]formação integral dos estudantes [...] com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação entre teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e do desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras”. A adesão das escolas de Ensino Médio ao programa ocorre por meio das Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal (Ministério da Educação, [s.d.]a, online).

³⁵ Programa que visa “[...] apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação [...]” (Ministério da Educação, [s.d.]b, online).

Para Pansera, a mudança pedagógica permite à instituição focar em sua missão de formar técnicos, a partir de um currículo voltado para a “[...] formação para o mercado de trabalho”. É importante que a Faetec cumpra seu papel de suprir o estado com mão de obra técnica qualificada. Apesar de ter em conta a formação do aluno, “[...] o objetivo é o mercado [...]”, é “[...] colocá-lo no mercado de trabalho”. Pansera ressalta a importância de um diploma técnico em nível médio, principalmente para aqueles oriundos das classes populares, que não dispõem dos meios para custear estudos em nível superior (Coelho, 2013).

É certo que a determinação de migrar para a forma de Ensino Médio Integrado representa um avanço para a formação dos jovens matriculados na Educação Técnica de Nível Médio na Rede Faetec. Entretanto, a relação de motivos considerada na entrevista concedida à *Folha Dirigida* em nada se coaduna com os princípios que dão sustentação ao Ensino Médio Integrado. Há uma tendência de se confundir a integração entre formação geral e profissional, que ocorria sob a égide da Lei nº 5.692/1971, com a regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004. Porém, enquanto a primeira se constrói com base na Teoria do Capital Humano e do tecnicismo, a segunda configura um arranjo com vistas à superação da dualidade educacional, rumo a uma educação politécnica (Farias; Ramos, 2019).

Uma igual disputa de ideias ocorre no contexto da reformulação das DCNEP de 2012 e reflete questões que estas mesmas Diretrizes não logram superar. Como resultado, prevalecem as proposições abaixo, dentre outras:

- Centralidade formativa na dimensão econômica e aceitação do mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana;
 - Insistência no modelo de Educação Profissional centrado no desenvolvimento de competências profissionais e abandono da perspectiva de formação politécnica; [...]
- (Bernardim; Silva; Bernardim, 2014 *apud* Silva, 2017, p. 78).

Na Faetec, a imprecisão em torno do projeto se torna complexa devido à ausência “[...] de uma identidade institucional com finalidade e objetivos [...]” sólidos. As diversas e fragmentadas formas de educação profissional que se espalham pelo estado, segundo os interesses dos governos de turno, e, muitas vezes, sem ter em conta a necessária “[...] articulação entre a formação básica e a formação profissional [...]” impedem uma compreensão mais consistente da formação proposta (Farias, 2019, p. 115).

O descompasso não se limita às estruturas burocráticas. Farias e Ramos (2019), em estudo realizado com professores de uma das escolas técnicas estaduais da Rede Faetec³⁶,

³⁶ A pesquisa foi realizada com docentes do Curso Técnico de Edificações, integrado ao Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

assinalam que a concepção pragmática e utilitária da educação técnica segue hegemônica na prática escolar, ainda impregnada da formulação tecnicista que caracteriza a Lei nº 5.692/1971.

Ainda sobre a entrevista concedida por Pansera, cabe refletir sobre a perspectiva assistencialista de uma formação técnica restrita, destinada a aqueles a quem não resta outra opção que não seja a da imediata inserção no mundo do trabalho (Coelho, 2013). Ainda que esta seja uma imposição objetiva, não nos cabe, como sociedade, propiciar a estes alunos uma educação que reifique “[...] sua condição de classe subalterna” (Kuenzer, 2011 *apud* Farias; Ramos, 2019). Faz-se necessária uma formação cujo sentido ético-político esteja voltado para a superação desta realidade (Farias; Ramos, 2009), “[...] uma formação da classe trabalhadora na perspectiva da emancipação humana” (Kuenzer, 2011 *apud* Farias; Ramos, 2019, p. 22).

Crises e contradições são parte do processo dinâmico da implantação das reformas:

Devido a um movimento dinâmico e contraditório que ocorre na relação entre Estado e sociedade civil, estruturas burocráticas e estruturas pedagógicas, dirigentes institucionais e comunidade escolar, nenhuma reforma se implanta tal como foi concebida, ainda que se desenvolva sob a hegemonia de um ideário político-pedagógico (Farias; Ramos, 2019, p. 23).

Desta forma, no estudo conduzido no âmbito da Faetec, ainda que num contexto no qual o sentido ontológico do trabalho seja uma realidade distante, o chão da escola, frente a um mundo do trabalho cada vez mais mediado pela tecnologia, reconhece a importância de uma formação ampliada de seus alunos. Reconhece a necessidade de se relacionar teoria e prática, e vê na integração do currículo a oportunidade de que a complementaridade dos conteúdos, sejam eles de uma mesma área ou de áreas diferentes, se torne mais perceptível aos alunos. Neste espaço, onde visões diferentes se entrecruzam e constroem convergências que visam à formação qualificada dos seus alunos, é possível vislumbrar o florescer de um processo formativo que conduza os alunos a uma inserção diferente na sociedade (Farias; Ramos, 2019).

Como se percebe a partir da leitura deste capítulo, a disputa em torno da oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional em nosso país é emblemática da luta de segmentos sociais e educacionais por romper com a lógica de uma educação excludente. Uma educação que, na medida em que se mantém alheia às necessidades educacionais dos contingentes oriundos das classes populares, termina por reproduzir as desigualdades de um país ainda marcado por grandes desníveis sociais.

A designação do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e sua subsequente universalização são vitórias que, em grande parte, respondem a um movimento vibrante que surge no final da década de 1970 em reação aos anos de ditadura militar, e permanece atuante

durante os debates da Assembleia Constituinte, além de buscar influir nos rumos da LDB nº 9.394/1996. Em certa medida, esta mobilização consegue se contrapor à forte ingerência do pensamento neoliberal, presente em nossa sociedade a partir da década de 1980.

O Decreto nº 5.154/2004, que coincide com a emergência de um governo fruto dessas mesmas lutas populares, é um outro marco importante. A partir dele é possível garantir formação geral ampliada, e uma formação profissional integrada ao Ensino Médio. Não obstante o reconhecimento de que esta mudança responde a uma necessidade por maior qualificação dos trabalhadores, frente à recente mudança na base de produção, ela representa uma oportunidade para a desejada travessia para uma educação emancipadora, que sirva de instrumento para transformações que rompam com as estruturas sociais vigentes.

Contudo, a edição do Decreto nº 5.154/1996 enseja uma nova disputa, desta vez em torno de sua concepção e de seus sentidos. Trata-se de um embate contínuo de ideias, travado nos diversos níveis responsáveis pela implementação das formas de oferta da Educação Profissional e, mais especificamente, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – da mais alta instância deliberativa ao chão da escola. A tradição tecnicista da Educação Profissional ao longo dos anos, e a conseqüente relação que se faz entre Educação Profissional e uma formação restrita, estritamente voltada para o mercado de trabalho, ainda é predominante no imaginário dos responsáveis por sua efetivação (Farias; Ramos, 2019).

Neste sentido, a permanência da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ainda que realizada em múltiplas formas em diferentes espaços educacionais, constitui-se em importante trincheira na luta por uma educação transformadora e estratégica para os setores populares. O próximo capítulo é dedicado à análise dos sentidos atribuídos pelos alunos atingidos pelo Ensino Médio Integrado em diferentes instituições e pelo impacto da oferta na construção de seus projetos, quer profissionais, quer acadêmicos.

4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A EXPERIÊNCIA DECORRENTE DO DECRETO Nº 5.154/2004 E UM RETRATO DA VIVÊNCIA PELOS ALUNOS

A finalidade deste capítulo é a de apresentar um breve compêndio de estudos realizados em diferentes espaços educacionais que têm como objeto a oferta integrada da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a avaliação destas experiências segundo a percepção de seus alunos.

O capítulo encontra-se dividido em duas partes. Numa primeira parte, aborda-se, de forma sintética, o ensino médio e a educação profissional no país: do dualismo característico do século XX, evidenciado pelo contraste entre um ensino médio de caráter propedêutico e uma formação profissional estritamente voltada para as necessidades do mercado de trabalho, ao vislumbre de uma educação profissional integrada, de caráter abrangente, e que concorra para a emancipação de seus alunos, proporcionado pela edição do Decreto nº 5.154/2004, no início do século em curso.

A segunda e última parte destina-se à exposição e análise de estudos acerca da implementação do Ensino Médio Integrado. Tais estudos partem da visão de alunos expostos à oferta em diferentes instituições e abordam suas expectativas quanto ao impacto desta política pública em seus destinos profissionais e acadêmicos. Por último, os trabalhos abrangem a avaliação das possibilidades e limites da EPTNM, com pesquisas baseadas nas vivências de seus alunos.

4.1 Ensino Médio e Educação Profissional no começo do século XXI: o Decreto nº 5.154/2004 como instrumento de disputa na perspectiva de uma formação integral e integrada dos sujeitos

Na literatura acerca da educação nacional, são abundantes as referências quanto ao seu caráter dual³⁷. Igualmente considerável é a percepção de que o Ensino Médio é o segmento no qual essa dualidade se manifesta de forma mais intensa. Com efeito, a análise de sua estrutura a partir da Reforma Francisco Campos, na década de 1930, corrobora este entendimento. Tal reforma confere organicidade ao ensino secundário (Brasil 1931d; 1931), de caráter propedêutico, cujos dois ciclos se voltam, o primeiro à formação geral, e o segundo à preparação para o ensino superior (Romanelli, 2006). Paralelamente, procede-se à regulamentação do ensino profissional comercial (Brasil, 1931e), com currículo “[...] restrito em termos de

³⁷Para revisão de alguns dos autores que aludem a essa dualidade, refira-se à parte dois deste trabalho.

configuração produtiva e ocupacional [...]” (Ramos, 2012, p. 230) e estruturado de maneira a não se comunicar com o ensino secundário.

Desde então, e ao longo de todo o século XX, o traço instrumental e tecnicista acompanha a formação profissional no Brasil. Se a LDB de 1996 por um lado sinaliza avanços para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, logo o Decreto nº 2.208/1997 surge para restituir a separação entre a Educação Básica e a Profissional, ao determinar, em seu artigo 5º, que a educação profissional de nível técnico ocorra com “[...] organização curricular própria e independente do ensino médio [...]” (Brasil, 1997, online) e ao vetar que sua oferta ocorra de forma integrada. Uma vez mais, a escola disponibiliza aos jovens e adultos trabalhadores seus subprodutos (Saviani, 2002 *apud* Bernardim; Silva, 2016): uma formação aligeirada, superficial, precarizada, com caráter de treinamento (Andrade; Cruz, 2016). A dinâmica descrita ilustra bem os limites impostos pelo capital econômico a qualquer iniciativa educacional que possa implicar em “[...] transformação social qualitativa” (Mészáros, 2005 *apud* Artiaga; Alves, 2017, p. 260).

Contudo, as mudanças introduzidas pelas novas formas de produção nas últimas décadas do século passado apontam para a demanda por um novo perfil de trabalhador. Desta forma, “[...] a relação entre educação e trabalho [...] passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores” (Kuenzer, 2005, p. 86).

A transformação verificada no modo de produção capitalista e a luta dos movimentos de educação com vistas a uma formação integrada dos sujeitos propiciam a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/1997. A mudança ocorre nos primeiros anos do século atual, durante a vigência do primeiro mandato do Presidente Lula.

O Decreto nº 5.154/2004 restabelece, nos termos do artigo 4º, parágrafo 1º, inciso I, a articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio, na 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, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (Brasil, 2004, online).

A seguir, temos o sentido que Ciavatta atribui à formação integrada:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação

humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, pp. 2 e 3).

Estudiosos da Educação Profissional, entretanto, advertem: não há que se “[...] romantizar os interesses deste novo modelo de acumulação flexível como uma forma universal de emancipação, através do conhecimento” (Garcia, 2009, p. 39). Não é razoável esperar que o Toyotismo, modo de produção flexível, responda pela superação entre teoria e prática na formação para o trabalho, visto que esta divisão tem origem no próprio capitalismo (Kuenzer, 2007 *apud* Artiaga; Alves, 2017).

Cabe, porém, aproveitar-se da conjunção de fatores que dão margem ao Decreto nº 5.154/2004, quais sejam: 1) a demanda, por parte do modo de produção, por profissionais flexíveis, multifuncionais, com uma formação geral mais ampla e com maior capacidade de “[...] compreender a essência do processo produtivo” (Antunes, 2002 *apud* Artiaga; Alves, 2017, p. 264); 2) o acúmulo experimentado pelos educadores nos debates acerca da Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394/1996 em defesa da educação politécnica (Artiaga; Alves, 2017); 3) a emergência no plano federal de um governo de caráter popular.

Nos termos do Decreto nº 5.154/2004, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional representa um instrumento necessário à desejável travessia³⁸ rumo a uma configuração social onde jovens oriundos das classes trabalhadoras não estejam compelidos a uma precoce inserção laboral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43 *apud* Andrade; Cruz, 2016).

Observe-se que esta janela de oportunidade se abre pouco tempo após o Ensino Médio passar a integrar a Educação Básica como sua etapa final, conforme definido na LDB, em seu artigo 21 (Brasil, 1996b). Além disso, na medida em que o Ensino Médio se torna de oferta obrigatória, milhares de jovens das classes menos favorecidas têm facultado o acesso a uma formação em nível médio pela primeira vez (Artiaga; Alves, 2017). Neste contexto, a expansão da oferta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio teria o condão de representar um ganho significativo para o futuro profissional e acadêmico destes jovens, bem como para sua formação como cidadãos.

³⁸ Termo frequentemente empregado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) para se referir ao Decreto nº 5.154/2004.

A promulgação do Decreto nº 5.104/2004 e da Lei nº 11.741/2008³⁹ ensejam a expansão da oferta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio em uma multiplicidade de formas (Andrade; Cruz, 2016). Torna-se, pois, fundamental, estudar o impacto desta política pública na caminhada dos alunos abarcados pela modalidade, em suas diversas conformações, país afora.

4.2 O Ensino Médio Integrado sob a ótica de seus alunos: uma síntese de diferentes experiências

Vários são os estudos que buscam investigar os sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado por seus cursantes e o impacto da modalidade sobre seus destinos. Em rápida busca ao portal de periódicos da Capes, verifica-se que diversos artigos abordam a temática. A escolha dos trabalhos a seguir deve-se à sua semelhança com a presente pesquisa. Os trabalhos selecionados se valem de metodologias como investigação narrativa, entrevistas, questionários semiestruturados e grupos focais, com vistas a coletar dados quantitativos e qualitativos que permitam inferir a relevância que os alunos imputam ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Dos trabalhos analisados, um ocorre em estabelecimentos estaduais de educação pública noturna em Curitiba e região metropolitana, e os outros três têm como *locus* Institutos Federais localizados em Minas Gerais e no Ceará: IF Sudeste MG, Campus Muriaé, IF Sudeste MG, Campus Juiz de Fora, e IFCE, Campus Fortaleza (Bernardim; Silva, 2016; Artiaga; Alves, 2017; Oliveira, 2022; Andrade; Cruz, 2016).

A investigação realizada no Campus Muriaé do IF Sudeste MG examina a percepção de doze alunos formados no Curso Técnico Integrado em Agroecologia. Os outros estudos se processam com alunos no decurso do processo formativo. No Campus Juiz de Fora, a pesquisa se realiza com doze alunos dos cursos de Eletromecânica e Metalurgia. Em Curitiba e região metropolitana ela abrange estudantes de quatro turmas de quatro escolas estaduais de educação pública. Por fim, no IFCE, Campus Fortaleza, o estudo focaliza alunos do primeiro semestre do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Informática.

1. Expectativas dos alunos relativas ao Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico: acesso ao ensino superior ou inserção no mercado de trabalho?

³⁹ Altera dispositivos da LDB/96 no que concerne, dentre outras coisas, à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A análise dos dados coletados entre alunos dos IFs Sudeste MG dos *campi* Muriaé e Juiz de Fora leva à conclusão de que a dimensão de formação técnica não tem sido devidamente aproveitada (Artiaga; Alves, 2017). Dos doze alunos entrevistados e formados em Agroecologia em Muriaé, apenas um afirmou que ao ingressar no curso tinha interesse na formação técnica profissional. Os outros onze buscavam ensino público de qualidade com vistas a um futuro acesso ao ensino superior. À época da realização das entrevistas, o único a trabalhar, e a trabalhar em sua área de formação, era o aluno que afirmava ter como foco o curso técnico. Os outros onze alcançaram o objetivo de prosseguir nos estudos, sendo nove em universidades públicas e dois no ensino superior privado. Todos almejavam avançar em seus estudos acadêmicos. O primeiro aspirava cursar ensino superior em Agroecologia ou Agronomia e os demais desejavam prosseguir para especialização em suas áreas de graduação (Artiaga; Alves, 2017).

Em Juiz de Fora, dos doze participantes no estudo de investigação narrativa, três declararam ter interesse na instituição meramente pela qualidade do ensino médio ofertado. Estes alunos prefeririam que as modalidades médio e técnico fossem separadas – tal como previsto anteriormente pelo Decreto nº 2.208/1997. Como motivos, eles apontam o desgaste com as muitas matérias, a falta de identificação com a área de formação e a frustração de ter que renunciar a todo o curso caso encontrassem dificuldades em alguma matéria da área técnica. É possível identificar nos relatos daqueles que aprovam o ensino integrado igual interesse na continuidade dos estudos em nível superior. Os alunos entendem que vários conteúdos do técnico se aplicam ao médio e auxiliam na preparação para o Enem. Para estes alunos a modalidade permite acesso a conteúdos que vão além do que eles teriam em um curso médio regular (Oliveira, 2022). Pesquisadores aludem a outras motivações para que estes alunos busquem o ingresso num curso técnico integrado ao médio nos Institutos Federais,

[...] o EMI em IFs tem se tornado muito atraente para os alunos que almejam o ingresso no ensino superior, pois estes visam além de um ensino médio de qualidade ofertado por estas instituições, o benefício de poderem concorrer a 50% das vagas que são destinadas aos concluintes do ensino médio em instituições públicas, como prevê o Artigo 2º do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que prevê que as instituições federais de ensino superior reservarão no mínimo cinquenta por cento de suas vagas em cada processo de seleção, por curso, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica (Artiaga; Alves, 2017, p. 277).

Embora o objetivo expresso pela maioria dos participantes nos estudos nesses dois *campi* não se relacione à busca por uma formação técnico-profissional, os pesquisados demonstram valorizar uma formação que lhes garanta uma profissão no nível médio e que lhes

prepare para o mercado de trabalho (Oliveira, 2022). Outros, ao longo do curso, adquirem interesses que os encaminham para a graduação em áreas afins àquelas da formação técnica (Artiaga; Alves, 2017).

Como resultado do trabalho realizado no IF Sudeste MG, Campus Muriaé, as pesquisadoras concluem que:

[...] a entrada no curso não beneficia o público-alvo desta política pública. [...] o público a que se destina este curso, que seria voltado para a formação técnica para uma área específica [...] não consegue ocupar as vagas. Ingressam predominantemente aqueles estudantes que serão encaminhados para o curso superior (Artiaga; Alves, 2017, p. 276).

Contudo, estudos realizados em localidades diferentes, quer em *campi* dos diversos Institutos Federais, quer em outros espaços voltados para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, apontam em outra direção. Observe-se, por exemplo, o estudo de caso realizado no IFCE, no bairro de Benfica, em Fortaleza, Ceará, e a pesquisa realizada com jovens da Educação Profissional Técnica em Nível Médio em cursos noturnos das escolas públicas de Curitiba e região metropolitana.

Tomando-se como ponto de partida o perfil dos participantes nestes dois trabalhos, é possível notar grandes semelhanças. No caso dos alunos da EPTNM de Curitiba e região, tem-se uma maioria composta por jovens trabalhadores. Pouco mais da metade dos pais destes jovens possui curso superior ou médio completo. Quanto à ocupação destes pais, encontram-se majoritariamente em funções de baixo prestígio social e submetidos a condições econômicas precárias. Apenas dez por cento dos alunos do grupo possuem melhor condição econômica e pais em ocupações de maior prestígio (Bernardim; Silva, 2016).

Quanto aos 21 alunos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Informática do IFCE, são jovens entre 14 e 18 anos, filhos de pais com formação predominantemente em nível médio, e que têm renda entre um e três salários-mínimos. Ao confrontar escolaridade dos pais e renda familiar, encontra-se uma relação direta, quanto maior a escolaridade maior a remuneração (Andrade; Cruz, 2016).

A investigação quanto à motivação dos alunos para buscar uma formação técnica em nível médio demonstra uma nova coincidência. Em ambos os casos, a maioria dos alunos que participam da pesquisa apontam a busca pela profissionalização como principal razão para a inscrição na modalidade. Os alunos do IFCE, Campus Fortaleza, relacionam a escolha à chance de um rápido ingresso no mercado de trabalho. Além disso, associam o ensino técnico à

possibilidade de ascensão social e de acesso a trabalho digno. Há ainda os que nomeiem alguma preparação para o ensino superior como positivo (Andrade; Cruz, 2016).

Já para os alunos da EPTNM de Curitiba e região, a escolha se dá, igualmente, orientada pelo ingresso no mercado de trabalho. A Educação Profissional Técnica é compreendida como um diferencial que alguns veem como facilitador de inserção no mercado de trabalho, e outros como meio de manter seus postos ou ainda de oportunizar crescimento dentro da carreira que ocupam. Em suma, a decisão está intimamente relacionada à busca por emprego e renda. Para esses alunos, em especial uma maioria de jovens que conciliam trabalho e estudo, todos inscritos no curso noturno, a modalidade propicia melhores condições para que eles concluam o nível médio. Uma boa parte dos pesquisados menciona a dificuldade de adequar a jornada de trabalho às exigências de um curso médio regular (Bernardim; Silva, 2016).

Nestes dois últimos espaços estudados, o Campus Fortaleza do IFCE e a EPTNM de Curitiba e região, os alunos apostam na formação profissional em nível médio como um antídoto contra os empregos de baixa qualificação e a conseqüente vulnerabilidade social. Eles almejam escapar dos destinos profissionais de seus pais e concebem a Educação Profissional como um meio de potencializar o acesso a postos mais qualificados. No que concerne à questão aqui abordada, a literatura registra o papel da escola na desvalorização de atividades que não demandem escolarização e que envolvam força física.

A escola degrada tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual. Degrada o manual porque, a partir de sua suposta dimensão intelectual e a partir da associação da promessa de mobilidade à fuga das tarefas físicas, apresenta-o como algo carente de inteligência e, portanto, de valor: aquilo que fazem os que não valem, que por acaso vêm a ser aqueles de quem a escola diz que não valem. Degrada o intelectual porque apresenta como tal uma triste caricatura do mesmo, um conjunto de tarefas rotineiras, escassas de sentido e distanciadas da realidade extraescolar. (Enguita, 1989, pp. 237 e 238 *apud* Bernardim; Silva, 2016, pp. 217 e 218).

O referido autor alude ainda à natureza meritocrática da educação.

A escola exerce aqui um duplo papel. Por um lado, abre uma via [...] através da qual é possível melhorar a posição de indivíduos e grupos dentro dos cursos de ação estabelecidos e aceitos e sem risco de desembocar em um conflito aberto. [...] sobretudo, permite aos indivíduos lutar pessoalmente para mudar de grupo, para aceder a outro situado em uma posição mais desejável. Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas. (Enguita, 1989, p. 192 *apud* Bernardim; Silva, 2016, p. 220).

Quanto à correlação que os alunos estabelecem entre a formação técnica em nível médio e o pronto acesso ao mercado de trabalho, não existe tal linearidade, e a baixa articulação entre

as políticas de educação profissional e as de emprego e renda maximiza o problema (Andrade; Santos; Macambira, 2013 *apud* Andrade; Cruz, 2016).

O cenário de negação à uma inserção qualificada se agrava perante os fatores que marcam as novas relações capital-trabalho dentro do neoliberalismo, diante dos quais o acesso ao trabalho ocorre mediante uma relação de subordinação e sob condições de acentuada precariedade.

Os trabalhadores até recentemente incluídos por meio de contratos formais vão sendo progressivamente desmobilizados pela flexibilização do trabalho e de suas relações, juntando-se àqueles que nunca se incluíram, ou por falta de emprego ou por impossibilidade de assumir um emprego formal, particularmente as mulheres que, duplamente exploradas, têm de arcar solidariamente com o ônus do sustento da família e com o trabalho doméstico. Por intermédio das relações sociais flexibilizadas, esses trabalhadores, antes vinculados a sindicatos combativos, vão se negando como sujeitos de direitos, a partir de discursos permanentemente reiterados que não só justificam a exclusão, mas também a apresentam como positiva (Kuenzer, 2006, p. 884 *apud* Bernarim; Silva, 2016, pp. 218 e 219).

2. Possibilidades e limites do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico, segundo a ótica de seus alunos.

A sondagem sobre os aspectos positivos da experiência no Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico, feita junto aos alunos dos espaços abrangidos pelos trabalhos analisados, demonstra semelhanças consideráveis. Primeiramente, é nítida a satisfação da maioria dos alunos com a dupla finalidade do EMI. Os alunos prezam a oportunidade de alcançarem o diploma de nível médio e a capacitação para o mundo do trabalho de uma só vez. A profissionalização em nível médio é bem-vinda na visão dos alunos.

Em geral, os alunos pressentem que a sociedade atual confere maior prestígio social e profissional à Educação Profissional do que à formação obtida em um estabelecimento público de ensino médio regular.

Outro elemento positivo é o conteúdo trabalhado. Os alunos, em geral, aprovam o ensino de qualidade e o investimento na aprendizagem. Eles consideram que os componentes técnicos agregam aos conhecimentos necessários ao médio e vice-versa. Enquanto os alunos dos *campi* Juiz de Fora e Muriaé do IF Sudeste MG aprovam o peso deste diferencial em suas chances de ingresso no ensino superior, para os cursantes da EPTNM de Curitiba e região a valorização do conteúdo ocorre devido à sua relação com suas rotinas de jovens trabalhadores.

Outros aspectos mencionados pelos estudantes dos *campi* Juiz de Fora e Muriaé incluem a qualidade dos professores e demais servidores, percebida como a razão primeira da qualidade do ensino ofertado, além do incremento do capital cultural e da formação social. Os alunos da

EPTNM de Curitiba e região destacam a preparação para a vida e para o trabalho e citam como exemplos atividades que ensinam a fazer um currículo e a se portar adequadamente em uma entrevista de emprego. Os autores envolvidos na pesquisa da EPTNM de Curitiba e região ressaltam ter evidenciado ganhos na criticidade dos alunos participantes do estudo (Benardim; Silva, 2016).

Por fim, cabe notar outras menções positivas feitas pelos alunos do EMI dos diferentes espaços em tela. Os alunos dos Institutos Federais Juiz de Fora e Muriaé citam a importância das viagens técnicas e dos estágios para sua formação. Já os inscritos na EPTNM de Curitiba e região apontam a vantagem de um currículo que os permita vislumbrar oportunidades profissionais futuras. Além disso, consideram a modalidade de EMI vantajosa para aqueles que não se sentem seguros quanto ao prosseguimento de suas vidas acadêmicas.

Indagados quanto às deficiências encontradas, muitos alunos de instituições diferentes reclamam da falta de material e da infraestrutura, especialmente da precariedade dos laboratórios. Os estudantes da EPTNM se ressentem da rotina estafante de suas duplas jornadas na qualidade de estudantes trabalhadores que são. Nos Institutos Federais também há os que desaprovam o horário integral e a sobrecarga de conteúdos, embora esse não seja um sentimento majoritário entre os cursantes.

Uma das principais reclamações dos alunos da EPTNM diz respeito à recorrente falta de professores no início do ano letivo, que segundo eles é preenchida sem considerar a real demanda da grade curricular. Além disso, os alunos exprimem sua insatisfação com o não cumprimento do programa em sua totalidade. Aliás, os autores do trabalho realizado junto aos jovens estudantes trabalhadores de Curitiba e região apontam como agravantes para esse quadro a ausência de uma política clara que garanta a continuidade da oferta da modalidade e a inexistência de uma formação voltada para a Educação Profissional.

No caso específico da Educação Profissional, o problema se agrava pela falta de formação específica para a área em que o curso é ofertado ou, quando ela existe, pela falta de formação docente dos atuais ou dos postulantes ao magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Considerando a inexistência de uma política que assegure a continuidade das ofertas, os estabelecimentos também têm dificuldades de compor e aprovar novas vagas para contratação de professores, obtendo, quando muito, autorização para contratação temporária (Bernardim; Silva, 2016, pp. 225 e 226).

Uma crítica comum aos alunos dos vários espaços onde se oferta o EMI diz respeito à frustração de se ter que cursar um técnico com o qual não se identificam. Este segue sendo um ponto crítico com potencial de suscitar desinteresse e até mesmo evasão escolar.

[...] a questão dos interesses, das facilidades, da identificação com as áreas de conhecimento pelos(as) jovens pode coincidir ou não com os cursos oferecidos [...]. Coincidindo, beneficiará e oportunizará aos(às) estudantes conhecimentos na formação Técnica de Nível Médio. Se, por vezes, não coincidir com as expectativas dos(das) jovens em relação ao curso, poderá ocasionar desmotivação, reprovação, evasão, desistência do curso (Oliveira, 2022, p. 92).

Um último ponto, mencionado no estudo de caso do IFCE, surge da dificuldade dos alunos em conciliar a longa jornada acadêmica e a vida social. Para as autoras isto é indicativo da necessidade de promover “[...] vivências e experiências que possibilitem o desenvolvimento de competências sociais fundamentais para os sujeitos sociais” (Andrade; Cruz, 2016, p. 57).

5. A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS FORMADOS NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL SANTA CRUZ (REDE FAETEC, RJ) ENTRE 2011 E 2019, E O IMPACTO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOBRE SEUS DESTINOS PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS: A PESQUISA EM TELA

Este último capítulo focaliza o estudo de caso desenvolvido junto aos alunos egressos da Escola Técnica Estadual Santa Cruz – unidade da Rede Faetec, no Rio de Janeiro – formados entre os anos de 2011 e 2019, com vistas a determinar a repercussão da EPTNM em seus caminhos profissionais e acadêmicos.

De início faz-se uma exposição dos motivos que conduziram ao escopo deste trabalho. Em seguida, tem-se informações sobre a população alvo desta pesquisa e a descrição da metodologia empregada. Por fim, após uma pequena introdução à Fundação de Apoio à Escola Técnica e à Escola Técnica Estadual Santa Cruz, traça-se o perfil dos alunos alcançados pelo estudo e procede-se à apresentação e investigação quantitativa e qualitativa dos dados produzidos, sempre considerando que os resultados obtidos são expressão da situação profissional e acadêmica e da percepção dos alunos respondentes.

5.1 A justificativa

A Lei nº 5.692/71, oriunda dos governos militares, reforça um ensino marcadamente voltado para as necessidades do capital (Kuenzer, 2005 *apud* Teodoro; Santos, 2011).

Os fortes ventos de participação democrática que sopram no Brasil no final da década de 1970 e por toda a década de 1980, culminam com conquistas importantes. No campo da educação profissional, pesquisadores na área de trabalho e educação travam o debate necessário na defesa de uma educação unitária que articule trabalho, ciência e cultura, que capacite os sujeitos para a construção de sua própria história, e para a liberdade (Teodoro; Santos, 2011). O embate ocorre tanto no âmbito da Constituinte quanto no da redação de uma nova LDB.

No final dos anos 1990, um conjunto de instrumentos – dentre eles, o Decreto nº 2.208/97, o Parecer do CNE e da CEB nº 16/99, e a Resolução do CNE e da CEB nº 04/99 – consolida competências e empregabilidade como concepções orientadoras para a Educação Profissional e reestabelece o caráter dual desta modalidade de ensino (Teodoro; Santos, 2011).

Em 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o debate é reaberto. A realização de um seminário voltado ao Ensino Médio, com a participação dos pesquisadores da área de trabalho e educação, da sociedade civil e de membros do governo – particularmente da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação – culmina com a

promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Apesar de ambiguidades resultantes da manutenção do Parecer CNE/CEB nº 16/99, o Decreto nº 5154/2004 derruba a obrigatoriedade de separação entre ensino técnico e formação geral e enseja a existência de uma base unitária entre ensino médio e técnico (Ciavatta; Frigotto; Ramos 2005, *apud* Teodoro; Santos, 2011).

Em recente estudo, Mello (2020) demonstra a forma e o resultado da atuação empresarial, em particular, quanto às medidas voltadas para o ensino médio durante o período. A partir da intervenção orgânica deste grupo, inicia-se, em 2013, ainda dentro dos marcos dos governos populares, a tramitação do Projeto de Lei nº 6840/13, que serve de base para o que a autora classifica como (contra) a Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017.

Evidencia-se, portanto, a importância de registrar a experiência da Educação Profissional, durante um curto lapso de tempo, em que o ensino integrado propicia a aproximação de uma formação mais ampla, de base humanística, que resgate o “[...] trabalho como categoria central da formação do indivíduo e da sociedade humana” (Teodoro; Santos, 2011, p. 161). O trabalho em tela pretende contribuir para esse registro a partir da realidade dos alunos da unidade de Santa Cruz da Rede Faetec-RJ, num dos bairros mais periféricos da capital fluminense. O recorte de tempo (2011-2019) permitirá averiguar os resultados da implementação do modelo em diferentes contextos políticos e econômicos.

5.2 A metodologia

A população deste estudo abarca uma base de 2.843 alunos⁴⁰ concluintes do Ensino Técnico de Nível Médio, entre os anos de 2011 e 2019, na Escola Técnica Estadual Santa Cruz.

Minha participação como professora na unidade e o caráter focalizado desta pesquisa levaram à opção por esse estudo de campo. Contudo, sabe-se que, segundo Gil (2002), é preciso evitar que a proximidade com o objeto de estudo induza à subjetividade na interpretação das informações levantadas.

Duas principais ferramentas foram empregadas de forma complementar ao longo da pesquisa. A primeira foi a aplicação de um *survey*⁴¹. Quanto ao teor das perguntas, o questionário foi dividido em cinco blocos:

Bloco 1 – Busca traçar o perfil do alunado. Além disso, investiga o local de residência dos alunos à época do ingresso para verificar se a escola atende aos alunos da região de Santa Cruz, bairro periférico da Zona Oeste do Rio de Janeiro.

⁴⁰ Dados fornecidos pela secretaria da unidade. Vide Anexo 1.

⁴¹ Para a íntegra do *survey*, vide Apêndice A.

Bloco 2 – Concentra-se nas questões que antecedem o ingresso dos alunos na escola, examinando os motivos que levaram à opção pela Etesc, o grau de conhecimento sobre a área técnica em que se matricularam e as razões que nortearam a escolha.

Bloco 3 – Explora elementos relacionados à experiência dos alunos durante o curso, tais como: a satisfação com a formação técnica, a importância da grade de formação geral, a proporção entre as matérias do técnico e do médio no currículo integrado, iniciativas que possam ter apontado para caminhos profissionais ou acadêmicos futuros e elementos que possam ter favorecido a construção de uma consciência cidadã. O bloco indaga ainda quanto à situação de estágio dos alunos e quanto à conclusão do nível médio⁴².

Bloco 4 – Averigua a situação profissional ou acadêmica dos alunos após a conclusão do Ensino Técnico de Nível Médio.

Bloco 5 – Indaga, em retrospecto, sobre a importância que os alunos atribuem à Etesc em relação aos seus destinos profissionais ou acadêmicos, e aos aspectos voltados à cidadania e à visão de sociedade.

As perguntas foram formuladas com o cuidado de não influenciar os alunos em suas respostas. Na aplicação do questionário, optou-se pela utilização do *Google Forms*, pois, além de ser um meio facilitador para a coleta das respostas, a ferramenta provê gráficos e planilhas que auxiliam no tratamento estatístico dos dados apurados.

As dificuldades, inclusive legais, como as impostas pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, que inviabilizariam que o acesso aos contatos dos alunos com uso dos arquivos da própria instituição ocorresse em tempo hábil, embasaram a decisão de disponibilizar os links para o formulário em redes sociais da Etesc que reúnem antigos alunos. Procurou-se também a intermediação de ex-alunos e de professores da unidade para que o link da pesquisa fosse distribuído para um número maior de estudantes dentro da base. Em certa medida, esse caminho limitou o alcance da amostra tanto no que diz respeito ao percentual de respondentes, quanto no que tange a uma distribuição igualitária de alunos representativos de todo o período abarcado pelo trabalho.

⁴² Somente a partir de 2013, inicia-se o Ensino Técnico em Nível Médio na oferta integrada na Rede Faetec. Os alunos da base formados entre 2011 e 2014 estudaram no regime de concomitância interna, ou seja, os alunos faziam o médio e o técnico na mesma instituição, contudo, com matrículas diferentes. Era possível concluir o médio sem concluir o técnico e vice-versa. O certificado de conclusão do técnico só era conferido mediante realização de estágio. Vide entrevista concedida por Celso Pansera, então presidente da Faetec, ao jornalista Gabriel Coelho da Folha Dirigida (coelho, 2013). A partir da oferta integrada do Ensino Técnico em Nível Médio, somente o curso de Enfermagem mantém a obrigatoriedade do estágio. Nos demais cursos, a realização de estágio passa a ser optativa. Estas definições encontram-se em acordo com o estabelecido nos artigos 20 e 21 da Resolução n. 6 de 2012 da CEB/CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (Brasil, 2012b).

Dos 2.843 alunos da base, 113 acessaram o link, sendo que um destes não concordou em participar da pesquisa. Dos 112 respondentes, 5 não pertencem a base – um concluiu a formação em 2004 e os outros 4 ingressaram na Etesc no ano de 2019. A resposta desses alunos foi igualmente considerada no estudo. A maior concentração de respondentes se encontra entre os formados em 2014 (14,3%), portanto sob a oferta de concomitância interna, e os concluintes em 2015 e 2016 (38,4%), estes já sob a oferta integrada.

A segunda etapa do trabalho contou com a realização de entrevistas semiestruturadas que contemplaram dois momentos. O primeiro, no qual os alunos puderam falar de forma livre sobre suas experiências. A expectativa era de que essa abordagem possibilitasse a emergência de aspectos não considerados previamente, favorecendo, dessa maneira, o vislumbre de posições não antecipadas. No momento seguinte, os entrevistados responderam a questões que seguiram um roteiro⁴³. Nesse caso, o intuito foi preencher lacunas evidenciadas pela análise dos dados produzidos com o *survey*. Paralelamente, buscou-se uma melhor compreensão da experiência dos alunos, esclarecendo pontos que pareciam ambíguos e detalhando aspectos importantes para a pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas individualmente via ferramenta de conferência remota. Oito alunos foram convidados a participar desta etapa. A escolha se balizou pela resposta dada à pergunta quanto à motivação que levou o aluno à escola. Nessa questão os alunos se dividiram majoritariamente entre os que afirmavam buscar qualificação profissional (49,1%) e os que diziam almejar ensino de qualidade para futuro acesso ao ensino superior (47,3%). Determinou-se selecionar quatro alunos representantes do primeiro grupo e quatro do segundo. Dentro de cada um dos grupos, a escolha foi feita de forma aleatória.

As entrevistas foram gravadas e, segundo recomenda Duarte (2004), transcritas logo após sua realização e submetidas à conferência de fidedignidade. Para o autor, tal procedimento confere maior confiabilidade ao material e viabiliza ajustes tanto no roteiro quanto na abordagem ao entrevistado. Com efeito, a decisão de incorporar um primeiro momento no qual os alunos pudessem falar livremente sobre sua experiência foi tomada tendo como base a avaliação acerca da primeira entrevista. Tendo em vista a garantia de anonimato dada aos participantes, eles foram identificados no trabalho pelos nomes de professores e professoras que tiveram um papel importante durante a trajetória desses alunos na escola.

A análise das entrevistas transcorreu a partir da segmentação das falas em unidades de significação, posteriormente sistematizadas em categorias de análise (Duarte, 2004). No estudo

⁴³ Vide Apêndice B.

em tela, as categorias buscam evidenciar: 1) o perfil do aluno e seu histórico familiar no que concerne à escolaridade, ocupação profissional e renda; 2) a vida escolar progressiva do aluno, as opções educacionais que se colocavam frente ao aluno à época do ingresso no Ensino Médio, os fatores que conduziram à escolha da Faetec e as expectativas futuras relacionadas a esse caminho; 3) reflexões sobre pontos positivos e negativos da experiência no Ensino Médio Integrado; 4) a avaliação do currículo integrado frente aos desafios das formações técnica, propedêutica e cidadã; 5) a percepção da oferta como fomentadora ou limitadora da construção da cidadania, da afirmação da identidade do aluno, da descoberta de novos interesses, do vislumbre de caminhos profissionais/acadêmicos, da expansão das potencialidades do aluno, do desenvolvimento de projetos de vida; 6) de potenciais ganhos de capital social e cultural.

A partir dessa segmentação, procurou-se dissecar pontos convergentes e discordantes na forma como os alunos avaliam suas experiências no Ensino Médio Integrado. Por fim, a informação obtida foi confrontada com os objetivos da pesquisa e as hipóteses levantadas, e articulada com o referencial bibliográfico (Duarte, 2004).

Em ambas as etapas do trabalho, a participação do aluno se deu mediante a assinatura de *Termos de consentimento livre e esclarecido* elaborados pela pesquisadora, garantindo-se aos participantes o direito ao anonimato.

Na última etapa do trabalho realizamos a confrontação dos dados aqui produzidos com os achados dos estudos analisados no ponto 3.1 deste capítulo, cujo escopo diz respeito aos sentidos do Ensino Técnico de Nível Médio sob a ótica de seus alunos.

Quanto ao retorno sobre a pesquisa, cópias físicas do trabalho serão disponibilizadas aos Centros de Memória da sede central da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) em Quintino e da Escola Técnica Estadual Santa Cruz. Complementarmente, os alunos que participaram da pesquisa terão assegurados acesso eletrônico ao trabalho resultante do estudo.

Por fim, os dados obtidos por intermédio dos *surveys* e as gravações e cópias transcritas das entrevistas serão armazenadas pela pesquisadora orientanda por cinco anos em drive externo.

5.3 A Escola Técnica Estadual Santa Cruz (Rede Faetec) e o destino profissional/acadêmico de seus alunos sob o Ensino Médio Integrado; apresentação e interpretação dos dados produzidos

Antes de se passar à apresentação e análise dos dados produzidos, cabe uma breve introdução da Rede Faetec e da Etesc, lócus da pesquisa.

5.3.1 A Fundação de Apoio à Escola Técnica, Faetec

Tal como visto no capítulo dois, a Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) tem como gênese a Fundação de Apoio à Escola Pública.

Instituída pela Lei nº 1.176/1987, a Faep tinha por incumbência servir de apoio técnico à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 1987). Em 1996, as Escolas Técnicas Estaduais são transferidas para a Faep, que passa a integrar a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia. Trata-se de sete escolas que constam do Anexo I do Decreto nº 22.011/1996. A partir deste decreto, a Faep tem sua atribuição alterada, passando a se responsabilizar pelo ensino técnico profissional no estado (Rio de Janeiro, 1996). Por fim, a Lei Estadual nº 2.735/1997 altera a denominação da Faep, que passa a se chamar Faetec.

Dantas, Castro Júnior e Borges e Silva (2020) sublinham o contexto financeiro nada favorável em que se encontra o estado no momento deste arranjo. A resolução de se utilizar a infraestrutura e os servidores de escolas que ofereciam educação técnica profissional anteriormente, como é o caso das escolas constantes do Decreto nº 22.011/1996, permite que a implementação da política de ensino técnico profissional ocorra sem grandes investimentos na rede. Entretanto, como se verificará mais a frente, isso não se processa sem que haja prejuízos relacionados à estrutura material das unidades e mesmo ao quadro docente.

Tendo em vista o que estipula o Decreto nº 5.154/2004, as Escolas Técnicas Estaduais, ETEs, da Rede Faetec, implementam o Ensino Médio Integrado. No início a articulação entre ensino técnico e médio ocorre no regime de concomitância interna. Somente os que ingressam a partir de 2013 são alcançados pela oferta integrada da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, concluindo o médio e o técnico sob uma única matrícula⁴⁴.

Em 2019, a rede conta com 18 Escolas Técnicas Estaduais e uma Escola Técnica Profissionalizante – a ETP Amaury Cesar Vieira. Destas unidades, 12 ETEs e a ETP oferecem o Ensino Médio Integrado⁴⁵.

Em análise sobre o número de matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado do Rio de Janeiro entre 2015 e 2018, observa-se a perda de espaço da rede pública estadual. O simples exame da Tabela 1, que segue abaixo, revela que, num universo de matrículas cujo número total permanece estável em linhas gerais, e no qual a rede municipal deixa de atuar, a rede federal amplia suas matrículas em pouco mais de 40% e as escolas

⁴⁴ Vide entrevista com Celso Pansera, presidente da Faetec em 2013, à Folha Dirigida. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/faetec-adota-o-ensino-medio-integrado-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 14 de agosto de 2023.

⁴⁵ Dados fornecidos pela DDE da Rede Faetec. Vide Anexo 2.

privadas recuperam o nível inicial de participação. Portanto, é a rede pública estadual que mais retroage na oferta de vagas para a modalidade, e retroage num percentual próximo ao do avanço da rede federal.

Tabela 1: Matrículas nas redes federal, estadual, municipal e escolas particulares entre 2015 e 2018

ANO	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Escolas Particulares	Matrículas Totais
2015	10.035	13.519	244	4.354	28.152
2016	11.850	13.774	212	3.996	29.832
2017	13.026	10.631	104	3.663	27.424
2018	14.249	10.013	0	4.294	28.556

Fonte: Batista, 2019 *apud* Dantas; Castro Junior; Borges e Silva, 2020, p. 34

Se aliarmos estes dados à informação sobre o crescimento da oferta do EMTI empreendedorismo no desenvolvimento da política de Ensino Médio Integrado por dentro da Secretaria Estadual de Educação nos últimos anos (Gawryszewski; Marques; Lavouras, 2019), evidencia-se uma clara diminuição da Rede Faetec em seu papel na implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

5.3.2 A Escola Técnica Estadual Santa Cruz, Etesc

A Escola Técnica Estadual Santa Cruz é inaugurada em 26 de setembro de 1998, durante o governo Marcello Alencar (PSDB/RJ). A escola abriga-se nas dependências do antigo Matadouro de Santa Cruz, local tombado pelo patrimônio histórico e um dos marcos do bairro devido à importância que teve para a economia local. Além do prédio principal, em que funciona a estrutura do Ensino Médio Integrado e do Subsequente, integram o campus unidades que ofertam cursos livres e de formação profissional aligeirada, como o Centro de Informática, o Centro de Idiomas e o Centro Vocacional Tecnológico. O espaço conta também com o Núcleo PCD (para pessoas com deficiência) e com o Complexo de Educação Física e Esportiva (Faetec, 2022).

Santa Cruz é a última estação do ramal ferroviário que leva seu nome e sai da Central do Brasil, cortando a cidade com destino à Zona Oeste. É um bairro periférico próximo a uma área industrial, que conta, dentre outras empresas, com a Casa da Moeda e a Ternium, companhia siderúrgica inaugurada em 2005. A existência desse setor industrial nas adjacências denota o caráter estratégico da Etesc. Contudo, sua importância vai além disso e reside, principalmente, no seu potencial de atender a uma gama de bairros vizinhos, cuja população carece de serviços educacionais de qualidade, quer públicos, quer privados.

Em levantamento sobre o quantitativo de alunos concluintes entre os anos de 2011 e 2019 na Etesc⁴⁶, com o intuito de dimensionar a base de alunos abarcada por este estudo, observa-se uma redução tanto do número de turmas, quanto do número de alunos, apesar do maior número de cursos disponibilizados pela instituição. Enquanto no ano de 2011, havia 17 turmas concluintes de 4 cursos ofertados, totalizando um número de 439 formandos; em 2019, eram 7 turmas de 6 cursos distintos, perfazendo um total de 127 alunos concluintes. Esta contração espelha a redução da participação da Faetec na oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado, tal como demonstrado no ponto anterior.

5.3.3 O perfil dos alunos

Este estudo se debruça sobre uma base de alunos formados entre 2011 e 2019, nos diversos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados na Escola Técnica Estadual Santa Cruz, da Rede Faetec. O recorte abarca tanto alunos submetidos à concomitância interna (formados entre 2011 e 2014) quanto os que estudam sob a oferta integrada (aqueles que ingressam na escola a partir de 2013). O trabalho coletou dados referentes à experiência de 112 alunos, numa base de 2.843.

Num primeiro momento este estudo procura traçar o perfil do aluno da Etesc, a partir desta amostragem. Apresenta-se a seguir informações sobre renda familiar, raça, gênero e local de moradia dos respondentes. Os dados que se seguem foram produzidos a partir da aplicação de um *survey* distribuído por meio eletrônico, além de informações apuradas em entrevistas individuais concedidas com a plataforma de videochamada.

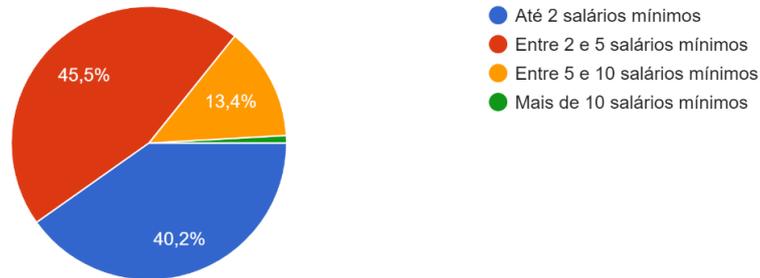
Quanto à renda familiar, percebe-se, entre os respondentes, a presença de dois grandes grupos, o que se situa na faixa entre 2 e 5 salários-mínimos e o que se situa na faixa de até 2 salários-mínimos, sendo o primeiro ligeiramente maior. Estes dois grupos somados correspondem a 85,7% dos respondentes. Há ainda um contingente de 13,4% de alunos cuja renda familiar se situa entre 5 e 10 salários-mínimos.

Este perfil de renda é compatível com o dos alunos abarcados pelos estudos conduzidos por Bernardim e Silva (2016) e Andrade e Cruz (2016) na EPTNM de Curitiba e região metropolitana e no IFCE, Campus Fortaleza, respectivamente.

⁴⁶ Vide Anexo 1.

Gráfico 1: Resultados da renda familiar

12. Renda familiar:
112 respostas

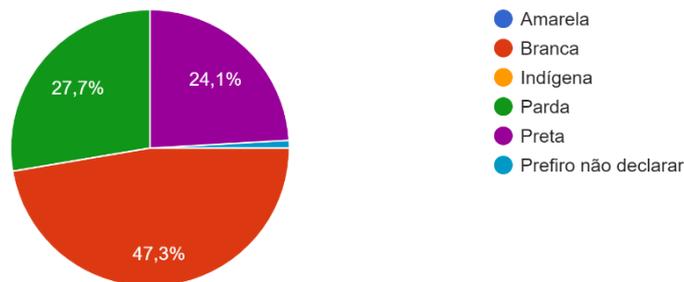


Fonte: Aatoria Própria (2022)

O perfil de cor ou raça indica uma maioria de 47,3% de brancos, entre os respondentes. Entretanto, ao somar o percentual dos que se declaram pardos aos que se declaram pretos, chega-se ao índice de 51,8%.

Gráfico 2: Resultados sobre cor ou raça

6. Cor ou raça:
112 respostas



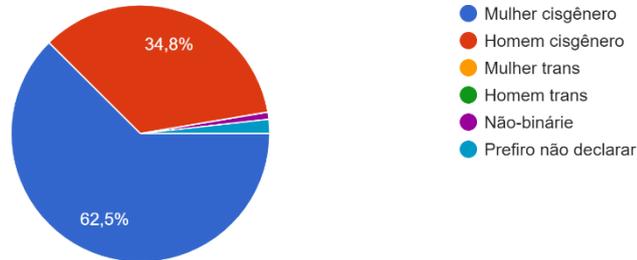
Fonte: Aatoria Própria (2022)

No critério gênero, a maioria, entre os respondentes é composta por mulheres cisgênero (62,5%), seguidas dos homens cisgênero (34,8%). Perto de um por cento do grupo se declara não-binária.

Gráfico 3: Resultados sobre identidade de gênero

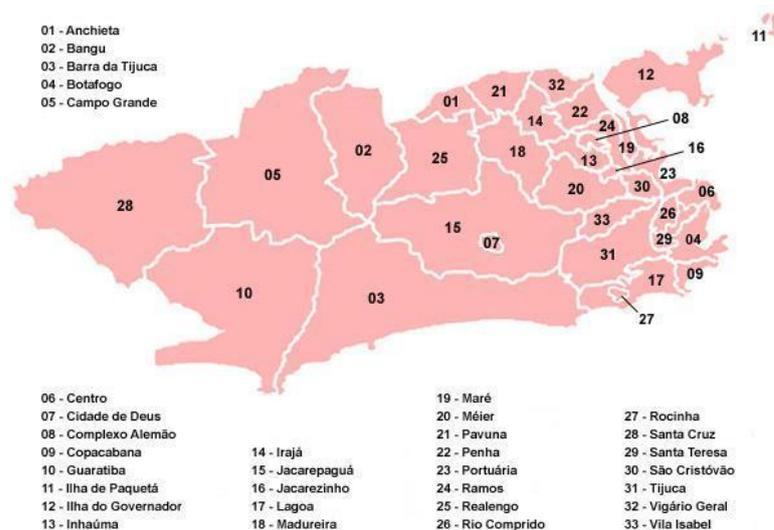
7. Identidade de gênero:

112 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

Em relação ao local de moradia, os bairros de Campo Grande e de Santa Cruz respondem pelo maior número de estudantes dentro da amostra, tendo o primeiro 26 e o segundo 20 alunos. Outros bairros vizinhos são bem atendidos pela unidade, por exemplo: Sepetiba (9), Guaratiba (6), Paciência (6), Pedra de Guaratiba (5), Inhoaíba (5) e Cosmos (4). Cidades da Baixada Fluminense são assistidas pela escola, sendo Nova Iguaçu (8) a principal beneficiada. O mesmo acontece com a cidade de Itaguaí (3) e com bairros mais distantes na Zona Oeste, como Bangu (8), Santíssimo (4) e Senador Camará (3). Para efeitos de contextualização espacial, segue na Figura 1, o mapa de bairros da cidade do Rio de Janeiro⁴⁷.

Figura 1: Mapa dos bairros da cidade do Rio de Janeiro

Fonte: Wikipedia (2023)

⁴⁷ Wikipedia. Nova Iguaçu e Itaguaí são cidades próximas a Santa Cruz. Os bairros que não estão listados no mapa situam-se nas regiões de Santa Cruz, Guaratiba, Campo Grande e Bangu. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa-Bairros-Cidade-do-Rio-de-Janeiro-Brasil.jpg>>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

O ingresso nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Faetec acontece por meio de concurso. Entretanto, possivelmente devido à sua localização no extremo oeste da cidade, a escola consegue ocupar suas vagas com grande aproveitamento por parte das populações em seu entorno, como se deduz dos dados coletados na amostra.

Nas entrevistas⁴⁸, procuramos averiguar aspectos relacionados à origem escolar dos alunos, se haviam estudado o fundamental na rede pública ou na privada. Dentre os oito entrevistados, apenas dois concluíram o fundamental integralmente na rede pública, quatro cursaram todo o nível na rede privada e os demais tiveram passagens por escolas particulares.

Buscamos também informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar. Quatro alunos tinham pais com escolaridade inferior ao médio completo. No caso de Vanilse (2023), o pai tinha o Fundamental 1 e a mãe concluiu o médio, mas já em idade adulta, aos 35 anos. Guanabara (2023) explica que tanto o pai quanto a mãe precisaram abandonar os estudos devido à situação financeira precária de suas famílias. O pai não chegou a concluir o Fundamental 2, “[...]começou a trabalhar desde muito cedo”. A mãe abandonou os estudos no segundo ano do Ensino Médio, “[...] ela já tava com uns dezesete [...] dezoito anos, por aí, e aí, tinha muitos irmãos e tal, era uma situação meio apertada em casa, então ela era a mais velha, ela decidiu que não queria mais estudar, aí, largou a escola e começou a trabalhar” (Guanabara, 2023. Informação verbal).

Com exceção dos pais de Guanabara (2023), que eram comerciantes e tinham uma renda entre 5 e 10 salários-mínimos, nos demais casos, a baixa escolaridade se refletia em atividades laborais de baixo prestígio social (caixa, auxiliar de serviços gerais, motorista rodoviário, cabelereira, garçom e vendedora de cosméticos) e em renda baixa, de um a três salários-mínimos.

Porém, nem sempre a conclusão do Ensino Médio implica em colocações de maior relevo ou em uma situação de renda favorável. No caso de Luciano (2023), apesar dos pais possuírem o médio completo, a mãe se encontrava em situação laboral precarizada e o pai era ambulante, o que resultava numa renda “[...] variável”, “[...] um negócio muito incerto” (Luciano, 2023. Informação verbal).

O dado que aponta para a maior escolaridade dos pais destes alunos parece espelhar a universalização do fundamental e a minoração da exclusão educacional observada na virada do século XX para o XXI. Neves (2009) sinaliza evidente ampliação no número de matrículas no ensino médio entre 1985 e 2005, sendo o número de ingressos em 2005 quatro vezes maior do

⁴⁸ Para informações sobre os entrevistados, vide o Apêndice C (2022).

que os registradas em 1985. Entretanto, tal qual ocorrido quando da universalização do fundamental, a expansão do médio também ocorre sem o devido cuidado com a qualidade do ensino ofertado (Neves, 2009). Esta falta de qualidade aliada ao contexto de modernização excludente e de desemprego não livra esses pais de uma inserção precarizada no mundo do trabalho e de uma situação econômica vulnerável.

Os que possuíam uma renda mais estável, de quatro a 10 salários, em sua maioria conjugavam a escolaridade média ou superior com alguma forma de emprego público. Há o caso de Mônica, uma das alunas cujos pais se encontram neste perfil. Mônica (2023) crê que a renda familiar fosse de uns dois salários, entretanto, ela se lembra que era uma renda confortável, o que poderia indicar um erro de estimativa por parte da aluna.

A importância atribuída à educação não se reflete apenas na vida dos filhos. Os pais de Marcelino e Márcio (2023), por exemplo, prosseguiram em seus estudos após o ingresso dos filhos na Etesc e hoje estão graduados em Pedagogia e História, respectivamente.

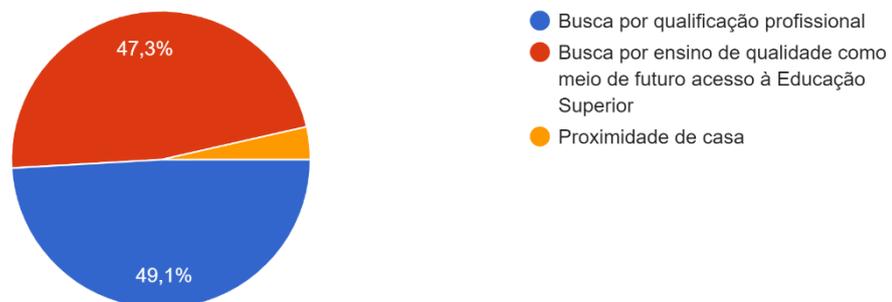
5.3.4 Dados sobre a motivação que leva o aluno à Etesc e à definição do curso, e sobre o destino acadêmico/profissional deste mesmo aluno

Uma das questões balizadoras deste estudo visa compreender o que os alunos procuram em uma escola onde o currículo médio e técnico se articulam de forma integrada. Perguntados sobre a razão principal que motivou o ingresso na instituição, os alunos respondentes se dividem entre duas respostas: qualificação profissional e ensino de qualidade com vistas a um futuro ingresso no ensino superior.

Gráfico 4: Resultados sobre motivos da inscrição na Etesc

16. Qual o principal motivo de sua inscrição na Etesc?

112 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

Comparados aos estudos realizados com alunos do IF Sudeste MG, Campus Juiz de Fora (Oliveira, 2022) e Muriaé (Artiaga; Alves, 2017), nos quais os alunos se inclinam majoritariamente para a preparação para a continuidade de estudos em nível superior, e os realizados no EPTNM de Curitiba e região metropolitana (Bernardim; Silva, 2016) e no IFCE, Campus Fortaleza (Andrade; Cruz, 2016), nos quais os alunos demonstram uma preocupação premente com a profissionalização e a empregabilidade, os alunos da Etesc se situam entre estas duas posições.

Na segunda etapa do processo, na qual por meio de entrevistas se procura aprofundar aspectos da pesquisa, fica claro que estas duas razões se entrecruzam, na medida em que se imputa ao curso técnico de nível médio uma qualidade superior à atribuída ao médio regular. Esta visão coincide com a dos alunos da EPTNM de Curitiba e região metropolitana, para os quais a Educação Profissional escapa à desvalorização atribuída à educação pública e se configura como um diferencial positivo profissional e socialmente (Bernardim; Silva, 2016).

Dos oito entrevistados, cinco apontam o ensino técnico como preponderante em suas escolhas. Muitos se referem ao diferencial que a formação técnica traria para o currículo. Márcio (2023) recorda que “a formação técnica estava em alta” (Márcio, 2023. Informação verbal). Fazer um curso técnico em uma instituição como a Faetec agregaria ao currículo, é algo que possibilitaria um futuro melhor.

Nos casos de Luciano e Vanilse (2023) a definição se deve a considerações levemente diferentes. Na família de Luciano (2023) uma boa formação é vista como estratégica para “[...] garantir um futuro” (Luciano, 2023. Informação verbal). Por isso, no nono ano a mãe o tirou da escola privada, onde ele tinha cursado o 7º e o 8º anos para investir num preparatório para as provas do Ensino Médio. Seu primeiro objetivo era passar para uma escola pública, em segundo lugar, vinha a preferência pelo curso técnico. Vanilse (2023) foi atraída para a formação técnica em enfermagem na Faetec por um interesse específico que ela já sentia pela área da saúde. Ela buscava um ensino que a aproximasse de sua área de interesse. Para Marcelino (2023), a qualidade do ensino foi o principal fator a influenciar sua decisão.

É comum que os alunos apontem a associação entre ensino técnico e qualidade e que assinalem o alto conceito que se atribuía ao ensino da Faetec. Para Guanabara (2023), a Faetec ofertava um ensino público que se equiparava ao de uma escola particular de qualidade. Claudia (2023) diz que buscava escolas técnicas porque “[...] entendia que elas tinham uma qualidade de ensino superior” (Claudia, 2023. Informação verbal). Márcio (2023) também se recorda que “[...] muita gente falava que o ensino da Faetec era muito bom” (Márcio, 2023. Informação verbal). Uma vez mais, as posições se alinham à visão dos alunos da EPTNM de Curitiba e

região metropolitana no que concerne ao prestígio atribuído pela sociedade ao ensino ofertado pelas instituições públicas de educação profissional (Bernardim; Silva, 2016). Quanto ao Ensino Médio Integrado, Marcelino, Márcio e Mônica (2023) o veem como vantajoso. Ao prestar concurso para o Ensino Médio, Marcelino (2023) se ateve às escolas que ofertavam o Ensino Médio Integrado. Márcio (2023) acha vantajosa a possibilidade de sair com uma formação no médio e no técnico “[...] com a idade, é, baixa” (Márcio, 2023. Informação verbal). Para Mônica (2023), a oferta “[...] otimiza o tempo e melhora, te estimula a ingressar no ensino superior” (Mônica, 2023. Informação verbal). Em todos os estudos abordados neste trabalho esta avaliação positiva é majoritária. Mesmo nos IFMG Sudeste, Campus Juiz de Fora, no qual os alunos buscam prioritariamente uma forma de acesso ao ensino superior, os alunos consideram positivo sair do médio com uma formação profissional e avaliam que os conteúdos do técnico agregam conhecimentos úteis para quem presta o Enem (Oliveira, 2022).

Devido à pouca idade, muitos têm sua decisão afetada pelo incentivo dos pais ou ainda pela experiência prévia de parentes ou conhecidos na instituição. No caso de Mônica (2023), a decisão partiu dos pais que a inscreveram num pré-técnico quando ela estava no nono ano. Para eles, que eram funcionários públicos, o importante era ter uma formação técnica para prestar concurso público e garantir estabilidade.

Quanto ao objetivo pós-conclusão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apesar de nenhum dos alunos fazer menção a uma necessidade premente de ingressar no mundo do trabalho, alguns tinham isso em vista. Adriano (2023) vislumbrava a possibilidade de ter um emprego e a estabilidade que essa formação lhe traria. Luciano (2023), planejou suas decisões visando à empregabilidade e considerando aspectos que ele julgava que um empregador valorizaria. Márcio (2023) brinca com a expectativa de empregabilidade imediata que ele alimentava: “Eu achava que ia entrar no Ensino Médio, fazer o curso técnico e sair da escola empregado, com carro” (Márcio, 2023. Informação verbal).

De fato, Márcio (2023) foi o único dos oito entrevistados que, ao concluir o Ensino Médio Integrado, se voltou para o trabalho em sua área de formação, ao invés de procurar acesso imediato ao ensino superior. Propiciar um caminho profissional a alunos que, como Márcio (2023), não desejam ou não se sentem seguros acerca do caminho a trilhar no ensino superior é uma das vantagens que Bernardim e Silva (2016) atribuem no Ensino Médio Integrado.

Os outros sete entrevistados priorizaram a continuidade nos estudos, mesmo aqueles que à época do ingresso não vislumbravam essa possibilidade. Adriano (2023), por exemplo, diz: “[...] via a graduação como um ‘*plus*’, uma coisa bem mais desafiadora [...] No meu círculo, a graduação era algo extremamente distante” (Adriano 2023. Informação verbal). Luciano (2023)

era outro aluno que não imaginava entrar numa faculdade, não sabia se conseguiria acesso. Em seu círculo de convivência e na igreja de seu bairro, apenas uma menina que cursava Jornalismo havia conseguido furar essa barreira.

Sobre a possibilidade de se aproveitar da lei de reserva de vagas para alunos do ensino médio público em universidades públicas federais (Brasil, 2012a), dois alunos entrevistados confirmam que essa informação teve alguma influência em suas escolhas. Os demais ou a desconheciam ou não lhe atribuíram importância em suas decisões de ingresso na Etesc.

Um último aspecto que parece relevante abordar são ponderações feitas pelos alunos, que influenciam o ingresso na formação, e dizem respeito à compreensão da educação como um meio de escapar da vulnerabilidade, ou mesmo à falta de prestígio, associada à execução de trabalho braçal. Esse entendimento surge ao menos duas vezes nas entrevistas. Analisando em retrospecto o papel do estudo em seu destino, Guanabara (2023) reflete: “[...] se eu não tivesse, por exemplo, feito o curso técnico, eu não tivesse, é [...] definido qual curso da faculdade eu, eu iria fazer, talvez eu tivesse me atrasado, talvez eu tivesse desanimado de, de cursar uma faculdade, talvez eu não tivesse, é achado uma profissão para mim; eu ia acabar trabalhando no comércio, junto com meus pais, enfim, isso acabaria me limitando, né?” (Guanabara, 2023. Informação verbal).

Luciano (2023) faz um apontamento semelhante ao falar sobre sua escolha pela área de Segurança do Trabalho por ocasião de seu ingresso na Etesc: “[...] na época, obra bombando no Rio de Janeiro, Copa do Mundo, é, Olimpíadas, tinha muita vaga, e eu olhei realmente para ter, só ter emprego e ter salário alto, sem fazer muito esforço, né, no sentido de tipo, sem trabalhar ali com mão de obra, fazendo, por exemplo, construção civil, sem tá no martelo, mas sim numa coisa mais estratégica” (Luciano, 2023. Informação verbal).

Da mesma forma que os alunos da EPTNM de Curitiba e região metropolitana (Bernardim; Silva, 2016), estes alunos enxergam na escolaridade um meio de se distanciar de uma inserção precarizada no mercado de trabalho. Neste contexto, a opção pelo Ensino Médio Integrado e a escolha do curso se destinam a oportunizar colocações de maior qualificação e, conseqüentemente, de maior prestígio social.

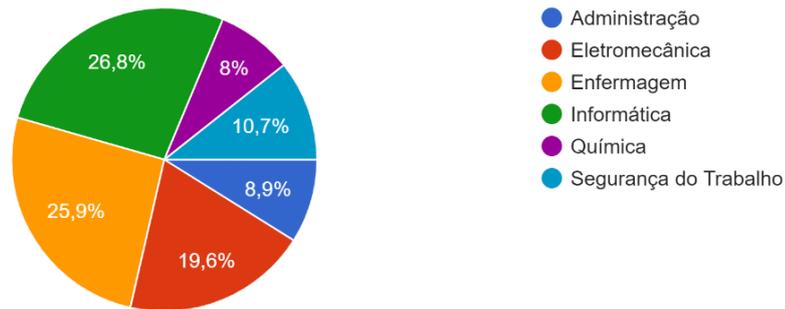
Abaixo segue a informação quanto à distribuição dos respondentes entre os cursos disponibilizados na instituição. Os três com maior nível de participação, nomeadamente, Informática, Enfermagem e Eletromecânica, correspondem aos cursos que, ao longo da história

da escola, apresentam maior oferta de turmas⁴⁹. Os cursos de Química e Administração foram introduzidos na grade no ano de 2013.

Gráfico 5: Resultados sobre cursos ofertados pela Etesc nos quais os entrevistados se inscreveram

17. Em qual dos cursos ofertados pela Etesc você se inscreveu?

112 respostas



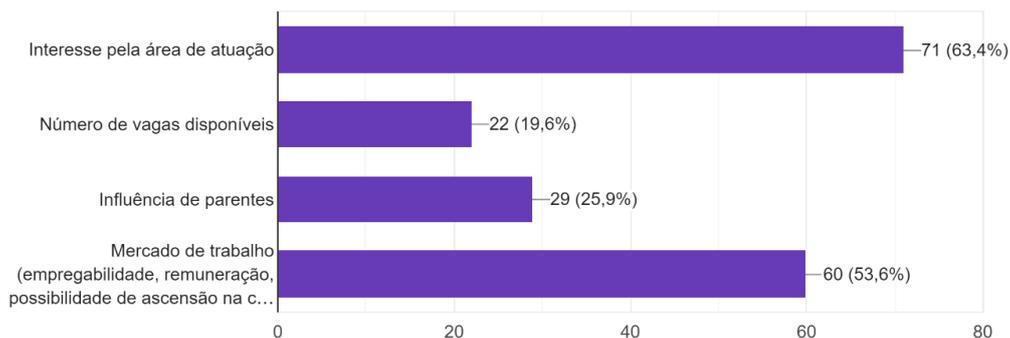
Fonte: Autoria Própria (2022)

As razões que fundamentam a escolha quanto à área de formação dizem respeito majoritariamente a um interesse prévio e à empregabilidade. Neste quesito os alunos puderam sinalizar mais de um elemento que tenha contribuído para a decisão.

Gráfico 6: Resultados sobre motivos para a escolha do curso

18. Qual/quais motivo(s) te levaram a escolher o curso no ingresso à Etesc?

112 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

A análise das entrevistas corrobora com este resultado. Entretanto, é inegável que muitas vezes o aluno é confrontado com opções de cursos sobre os quais não tem informação alguma, com o agravante da baixa idade, da pouca experiência do aluno e do potencial desta escolha para o seu futuro. Uma decisão errada e uma não identificação com a área leva muitas vezes à desmotivação e a um não aproveitamento da formação técnica (Oliveira, 2022).

⁴⁹ Dados fornecidos pela secretaria da unidade. Vide Anexo 1.

Adriano (2023), que se inscreveu no curso de eletromecânica ao atender à orientação dos pais de seguir numa área que favorecesse a empregabilidade no polo industrial local, não se identificou com o curso. Questionado sobre como se sentiria num curso em que a formação fosse estritamente voltada para a capacitação técnica na área de Eletromecânica, ele conclui que se sentiria “perdido”. Admite que poderia trabalhar na área, mas “[...] não estaria nada feliz” (Adriano, 2023. Informação verbal).

Um quantitativo de 47,3% dentre os alunos respondentes declara que seus conhecimentos acerca das particularidades da área de formação na qual se inscreveram eram insuficientes (44,6%) ou nulos (2,7%) à época. Similar era o nível de consciência destes alunos quanto às características do mercado de trabalho em áreas correlatas. Esta constatação é um argumento em favor da educação politécnica, visto que o acesso a uma formação mais generalista, que cuidasse de abordar os “fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida” (Frigotto, 2018, p. 50) apontaria para vários horizontes e reduziria eventuais frustrações.

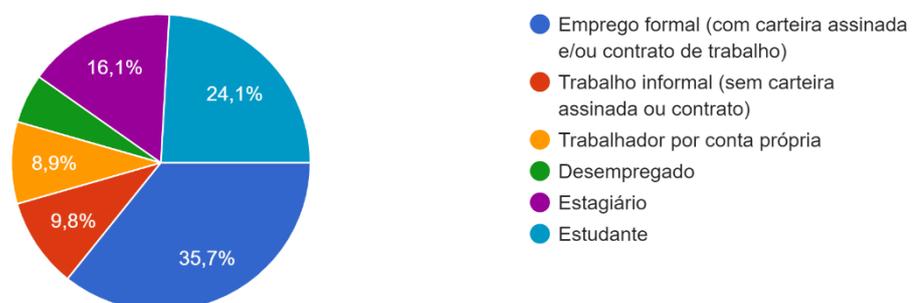
Apesar do significativo número dos alunos que declaram esse desconhecimento sobre a área técnica escolhida, não houve, nesta amostra, casos de migração de curso durante o período de formação na Etesc. Entretanto, como veremos mais à frente, é baixo o percentual dos alunos que atuam profissionalmente na área de formação técnica. Do mesmo modo, o número dos que prosseguem em estudos em nível superior na área de formação técnica, ou em área correlata, é de um pouco mais de trinta por cento (Gráficos 36 e 37).

Ao investigar a atual situação profissional dos alunos alcançados pelo questionário, temos o seguinte quadro:

Gráfico 7: Resultados sobre situação profissional

11. Situação profissional:

112 respostas



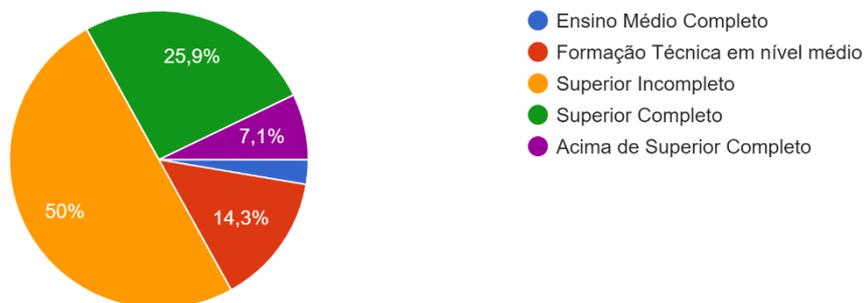
Fonte: Aatoria Própria (2022)

Obs.: O número de desempregados corresponde a 5,4%. É possível que, além dos trabalhadores em situação informal, um contingente daqueles que trabalham por conta própria se encontre em condição de vulnerabilidade, este dado, porém, não pode ser aferido pelas informações levantadas.

No que concerne ao destino acadêmico dos alunos da Etesc formados no período em tela, que responderam ao questionário, encontramos o resultado abaixo. Note-se que, dentre o total de respondentes, 2,7% têm apenas a formação média. Isto se deve ao período em que a articulação do ensino médio ao técnico se dava de forma concomitante.

Gráfico 8: Resultados sobre escolaridade

9. Escolaridade:
112 respostas

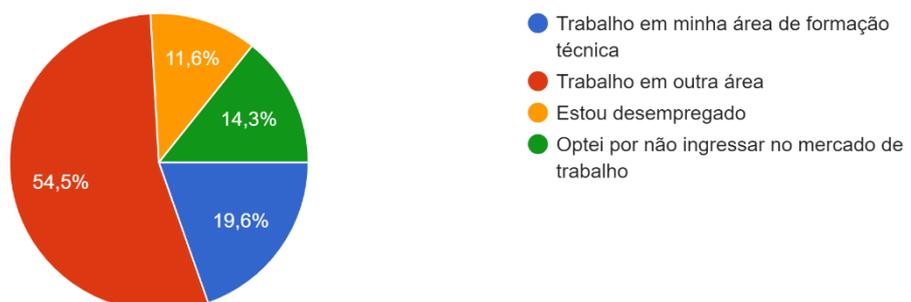


Fonte: Autoria Própria (2022)

É importante verificar a relação entre o curso de formação e a área de atuação profissional ou o caminho acadêmico trilhado pelo aluno. Os gráficos a seguir demonstram que em ambos os casos, entre os respondentes, prevalece uma trajetória diversa daquela da área de formação.

Gráfico 9: Resultados sobre atuação profissional

36. Quanto à atuação profissional, qual sua situação hoje?
112 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

Estes dados corroboram com uma das conclusões do trabalho de Artiaga e Alves (2017) que apontam um baixo aproveitamento da dimensão técnica por parte dos alunos. Este baixo aproveitamento pode se relacionar a uma não identificação com a área de formação técnica, conforme abordado anteriormente, podendo ainda ser o resultado de um cenário de desemprego estrutural. Conforme o exposto em Bernardim e Silva (2016), ao contrário das expectativas que antecedem a inscrição na educação profissional técnica, sua conclusão não implica em inserção no mercado de trabalho.

Os dados podem também explicar a grande adesão à busca pelo ensino superior, que pode representar tanto a tentativa de encontrar uma nova área de atuação que apresente maior empregabilidade, ou com a qual o aluno tenha maior identificação, quanto à intenção, uma vez mais, de fugir à realidade de uma inserção precarizada no mundo do trabalho por meio de maior escolaridade.

Gráfico 10: Resultados sobre prosseguimento na vida acadêmica

37. Quanto à vida acadêmica, o que você fez após concluir seus estudos na Etesc?

112 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

5.3.5 A relevância do conteúdo técnico e de formação geral na trajetória profissional ou acadêmica, segundo a experiência dos alunos da Etesc

Partindo da questão que divide o grupo de respondentes entre aqueles que buscavam qualificação profissional e os que almejavam o ensino superior, procurou-se traçar a relação entre estes grupos e seus respectivos destinos profissionais ou acadêmicos. Buscou-se ainda traçar um paralelo entre estes grupos e a avaliação que fazem acerca do ensino técnico e da formação geral ofertada pela instituição, além de determinar a relevância que atribuem às matérias técnicas e ao conteúdo de formação geral frente aos caminhos por eles trilhados.

Do total de 55 alunos que perseguiam qualificação profissional, 20 (36,4%) já trabalharam ou trabalham na área de formação. Dentre os que cumpriram estágio (29 alunos),

15 já trabalharam ou trabalham na área. Quanto ao caminho acadêmico, 42 (76,4%) prosseguiram para estudos em nível superior, sendo que destes 18 (32,7%) avançaram em estudos na mesma área ou em áreas correlatas à de sua formação na Etesc.

Ainda sobre este grupo, 40 (72,7%) se dizem satisfeitos ou muito satisfeitos com a formação técnica obtida e 34 (61,8%) consideram a Etesc relevante ou muito relevante para sua vida profissional. Os pouco satisfeitos ou insatisfeitos com o conteúdo técnico perfazem o total de 15 (27,3%) e os que julgam a formação técnica pouco ou nada relevante para sua inserção no mundo do trabalho equivalem a 11 (20%).

Quanto à formação de caráter propedêutico, 52 (94,5%) consideram o conteúdo importante ou muito importante e 3 (5,5%) pouco ou nada importante. Quanto à pertinência desta formação para suas vidas acadêmicas, 35 (63,6%) reputam o conteúdo como relevante ou muito relevante, enquanto 7 (12,7%) atribuem a ele pouca ou nenhuma relevância.

De outra parte, 53 respondentes se encontram entre os que perseguiram ensino de qualidade como meio de se habilitar para um posterior acesso à educação superior. Destes, 45 (84,9%) alcançaram este objetivo, tendo 18 (33,96%) obtido ingresso em cursos na mesma área ou em área correlata àquela de sua formação na Etesc. A grande maioria do grupo (98,1%) avalia o conteúdo de formação geral como importante ou muito importante, apenas um destes alunos julga-o pouco ou nada importante. Perguntados acerca do significado da Etesc para sua jornada acadêmica, 45 (84,9%), número que equivale ao dos que acessaram a universidade, consideram a experiência relevante ou muito relevante e 3 (5,7%) a reputam como pouco ou nada relevante.

No que concerne à apreciação destes alunos quanto ao valor da formação técnica, 42 respondentes (79,2%) se dizem satisfeitos ou muito satisfeitos, e 40 (75,5%) estimam que o conteúdo técnico seja relevante ou muito relevante. Onze destes alunos (20,8%) se consideram pouco ou nada satisfeitos com a formação profissional oferecida, e no entendimento de 7 alunos (13,2%) o conteúdo técnico é pouco ou nada relevante para sua inserção no mundo do trabalho.

Neste conjunto de 53 alunos, 23 cumpriram estágio e, dentre estes, 6 trabalharam ou trabalham em sua área de formação. Apesar de terem ingressado na Etesc com o objetivo primeiro de ingressar na universidade, 9 destes alunos (17%) trabalharam ou trabalham na área de formação técnica.

Os dados demonstram que aqueles que ao entrar na Etesc almejavam a oportunidade futura de um ingresso no ensino superior obtiveram mais sucesso em alcançar seus objetivos, o que pode ser indício de um maior aproveitamento da formação propedêutica. É neste grupo que encontramos os maiores percentuais de aprovação ao ensino ofertado, quer técnico, quer de

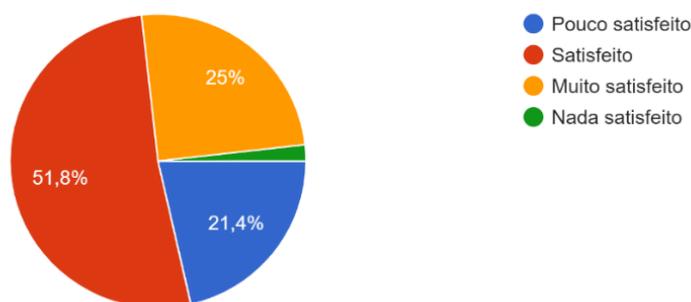
formação geral. Por fim, este é o contingente que atribui maior relevância ao papel da Etesc em seu destino.

Entretanto, há que se observar que o número dos que acessam o ensino superior é igualmente significativo dentre aqueles que buscavam a formação técnica. Neste grupo a avaliação sobre a qualidade da formação técnica é superior a 70%. Entretanto, pouco mais de 60% atribuem importância à instituição no que concerne ao seu caminho profissional. Isto possivelmente se justifica pelo número dos que atuavam na área de formação técnica à época da implementação do *survey*, um pouco abaixo de 20%.

Quando investigamos a satisfação com a formação técnica e com o conteúdo de formação geral sem procedermos à divisão entre esses dois grupos, temos o seguinte resultado, dentre os alunos respondentes:

Gráfico 11: Resultados sobre nível de satisfação

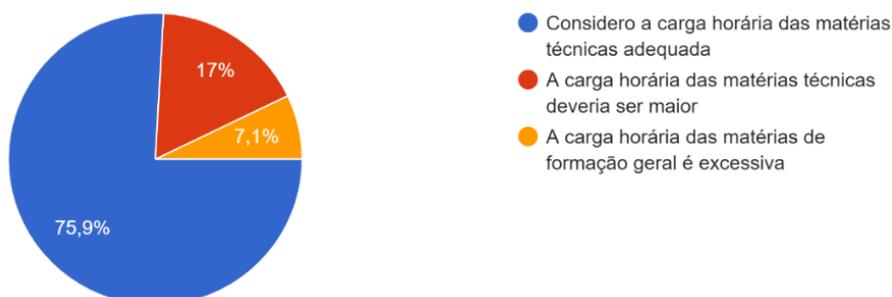
22. Qual seu nível de satisfação com a formação técnica ofertada pela Etesc?
112 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

Gráfico 12: Resultados sobre proporção das matérias técnicas na grade curricular

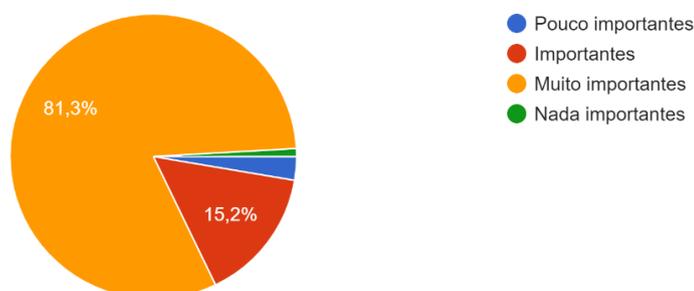
24. Quanto à proporção das matérias técnicas dentro da matriz curricular, ...
112 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

Gráfico 13: Resultados sobre o valor que os entrevistados atribuem às matérias de formação geral

23. Que valor você atribui às matérias de formação geral constantes na matriz curricular (português, literatura, matemática, biologia, sociologia, língua estrangeira, artes, educação física, etc)?
112 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

5.3.6 Pontos positivos e negativos atribuídos à formação técnica e à formação geral

Este aspecto foi desenvolvido apenas durante a etapa das entrevistas. O principal fator de satisfação dos alunos diz respeito ao corpo docente da área técnica. A quase totalidade dos alunos se refere aos professores do técnico como altamente capacitados, comprometidos e aptos a suprir deficiências provenientes de problemas de infraestrutura. Uma única pontuação negativa quanto a este corpo docente, diz respeito a um estímulo à “[...] utilização do técnico [...]” e a um conseqüente desincentivo a que os alunos buscassem prosseguir de imediato com suas vidas acadêmicas (Luciano, 2023. Informação verbal). Há, contudo, uma única menção a esse ocorrido, que parece algo restrito à atuação de um coordenador de curso de área técnica.

Os professores do médio também se destacam pela qualificação. Os alunos fazem menção ao privilégio de estudar com mestres e doutores. Vários desses professores são lembrados pelo que Luciano (2023) denomina de “[...] incentivo acadêmico [...]” (Luciano, 2023. Informação verbal), ou seja, pela constante ênfase dada à importância de fazer o Enem, de entrar em uma universidade pública, de fazer mestrado e doutorado.

A atitude diferenciada no que concerne ao estímulo a avanços acadêmicos, remete ao estudo de Farias e Ramos (2019) com um grupo de docentes do Ensino Médio Integrado, na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, também da Rede Faetec. O trabalho demonstra uma incompreensão quanto à proposta de integração entre formação geral e técnica presente na formulação do Decreto nº 5.104/2004 e seu contraste em relação à forma como esta correlação se estabelecia por força da Lei nº 5.692/1971. Segundo dados da pesquisa, o “[...] pragmatismo e utilitarismo [...]” ainda seguem hegemônicos na concepção de educação e o “[...] sentido

difundido pela Lei nº 5.692/1971 ainda não foi superado [...]” no chão da escola (Farias; Ramos, 2019, p. 26).

Um número importante dos entrevistados aponta problemas recorrentes no médio como falta de professores, gerando lacunas na grade de horários, e a frequente troca de professores durante o período letivo. O absenteísmo, a falta de didática de alguns professores, e o pouco aproveitamento do material didático, que implicam negativamente no cumprimento do conteúdo programático, também são mencionados.

Com exceção do curso de Química, cujas instalações são consideradas de excelente qualidade, nos demais cursos, o maior ponto de insatisfação diz respeito à infraestrutura precária dos laboratórios, aos equipamentos defasados e à falta de materiais para as aulas práticas. A insuficiência de insumos e a ineficácia de equipamentos faz com que muitas vezes o professor precise improvisar nas aulas práticas.

A falha da infraestrutura aparece em todos os estudos considerados neste trabalho; mesmo as unidades dos Institutos Federais aqui investigadas sofrem deste problema. Fonseca (2017) alude às deficiências estruturais como decorrentes da ausência de dotação orçamentária que viabilize os altos custos de manutenção da Educação Profissional Técnica.

Na Faetec, particularmente, as dificuldades estruturais e o problema com o corpo docente remetem à gênese da instituição, que nasce de uma decisão administrativa de transferência de unidades e de pessoal, sem maiores investimentos, tendo em vista a má situação financeira do estado (Dantas; Castro Junior; Borges e Silva, 2020).

Ainda sobre a experiência dos alunos da Etesc sob o Ensino Médio Integrado, alguns alunos indicam que deveria haver um investimento maior em visitas técnicas, e acham que as oportunidades de estágio deveriam ser mais bem divulgadas. No curso de Enfermagem, o único no qual o estágio permanece obrigatório, este problema é patente. Vanilse (2023) vê empenho por parte das professoras em encontrar vagas, mas muitas vezes essas vagas são perdidas pela demora de Quintino⁵⁰ em liberar a documentação. No caso de Vanilse (2023), esta pendência resultou num atraso de seu ingresso no ensino superior.

5.3.7 A Etesc e o vislumbre de caminhos profissionais e acadêmicos

Perguntados quanto aos elementos da formação desenvolvida na instituição que permitem entrever possíveis caminhos, muitos dos respondentes apontam os próprios componentes curriculares técnicos como fatores relevantes na indicação de uma eventual

⁵⁰ Sede Central da Faetec.

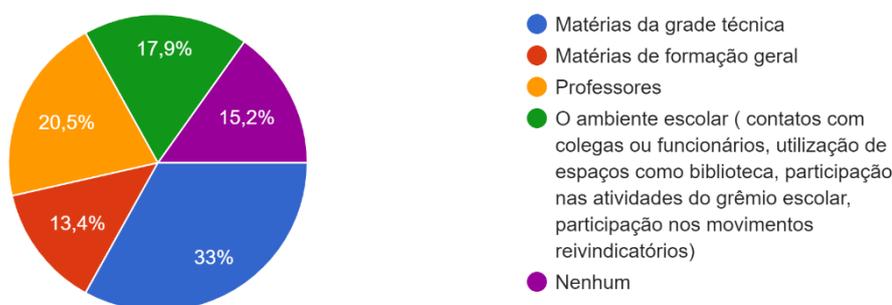
trajetória. O estudo desenvolvido por Artiaga e Alves (2017) com alunos formados no IF Sudeste MG, Campus Muriaé, também demonstra interesses em áreas correlatas à formação técnica desenvolvidos ao longo do curso. Aspectos como o contato com os professores, o ambiente escolar e as matérias de formação geral também são mencionados pelos alunos da Etesc, nesta ordem de importância.

Este resultado, entretanto, pode ter sido afetado por um erro no formulário que não permitiu que os alunos escolhessem mais de uma alternativa.

Gráfico 14: Resultados sobre o despertar do interesse profissional

28. Algum dos elementos abaixo contribuiu para despertar seu interesse para um possível caminho profissional? Qual/quais?

112 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

Não obstante o possível desvio no resultado produzido em decorrência deste erro, vários respondentes citam aspectos relacionados à formação técnica quando instados a listar pontos que eles julguem pertinentes na busca por esse caminho: matéria da grade técnica, visitas técnicas, professores mais experientes (o aluno parece se referir à experiência profissional dos professores da área técnica), a evolução da TI, os estágios, as visitas às empresas e a Internet e o que ela pode entregar (Questão 29 do *survey*).

Isto ocorre especialmente com aqueles que estabelecem um vínculo maior com a dimensão técnica. Como visto em Oliveira (2022), quando o aluno se identifica com a área de formação, há um maior aproveitamento do curso. No caso de Marcelino e Guanabara (2023), a formação técnica em Informática permitiu que eles distinguissem entre áreas de interesse e outras com as quais não tinham afinidade. Assim sendo, o conteúdo permite não só priorizar certos caminhos como descartar outros. Também os alunos da EPTNM de Curitiba e região metropolitana reconhecem o potencial da formação em antecipar caminhos futuros. (Bernardim; Silva, 2016).

Vanilse (2023) descobriu um interesse por Farmacologia enquanto cursava Enfermagem. Apesar de estar concluindo o ensino superior em Ciência da Computação, a aluna não desistiu da área de saúde e pretende cursar Medicina futuramente. Claudia (2023), que ingressou no curso de Química, reputa às aulas práticas a consolidação de seu interesse pela área. Atualmente ela cursa Engenharia Química na Universidade Federal Fluminense.

Quando a pergunta é direcionada aos respondentes que trilharam caminhos em áreas diferentes daquela de sua formação técnica, os alunos elencam os seguintes elementos: matérias de formação geral (32,1%), professores (25%), outros aspectos do ambiente escolar (15,2%) e projetos (11,6%) (Questão 30). Os alunos entrevistados mencionam como interesses pelas linguagens, por História, pela parte política da História e da Geografia, por Ciências e pelas aulas de Biologia, dentre outros, impactaram seus destinos. Há entre os entrevistados uma menção a um projeto. Adriano (2023) se lembra, por exemplo, de sua participação como aluno no Núcleo de Ensino de Línguas (NEL)⁵¹. Hoje Adriano (2023) está prestes a se formar em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e se diz satisfeito com sua atuação como professor de Inglês em um conceituado curso de idiomas.

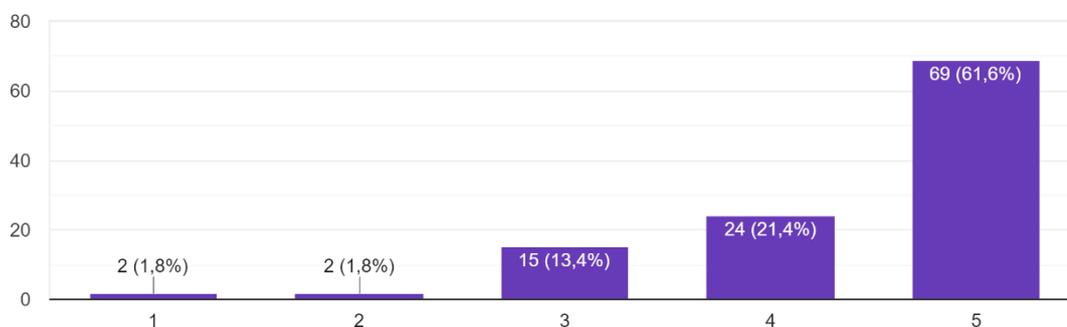
5.3.8 A Etesc e a formação cidadã

Muitos respondentes atribuem papel preponderante à Etesc no que se refere à sua formação cidadã.

Gráfico 15: Resultados sobre a relevância da Etesc para a noção de cidadania e visão de sociedade

41. Numa escala de 1 a 5, em que 1 é nada importante e 5 é muito importante, como você classifica a relevância da Etesc na construção da ...a noção de cidadania e da sua visão de sociedade?

112 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

⁵¹ Este projeto oferecia aulas de idiomas como inglês e espanhol para os alunos inscritos no Ensino Médio Integrado na unidade.

Nas entrevistas, os alunos foram instados a explorar a visão que têm quanto ao impacto da formação na Etesc em aspectos como cidadania, identidade, direitos e visão de sociedade. A maioria dos entrevistados reconhece o papel importante da instituição na construção de uma identidade e na percepção do mundo.

Muitos recordam o fato de entrarem na Etesc durante a adolescência, período que eles reputam importante para a formação de suas personalidades. Para além disso, Oliveira (2022) destaca a coincidência deste momento com aquele em que os alunos são instados em pensar sobre seus projetos de vida. Segundo Márcio (2023), é um momento em que se começa a lidar com a noção de liberdade, mas também de responsabilidade. De sua parte, Vanilse (2023) se refere ao papel da escola na noção de seus deveres como cidadã e como funcionária da saúde.

Além disso, os alunos se remetem ao amplíssimo espaço onde a escola está situada. Um ambiente, segundo eles, repleto de gente, gente de todos os tipos, de vários lugares, com histórias diferentes e religiões diversas. Esta é uma experiência que alguns têm pela primeira vez. É preciso lembrar que grande parte dos entrevistados são oriundos de escolas pequenas e privadas, onde todos se parecem iguais. O convívio com essas diferenças por si só é um fator de aprendizado, trata-se de um espaço propício a compartilhar opiniões, perceber a multiplicidade de visões e valores, refletir e saber dialogar com elas.

Luciano (2023) se recorda de que a Etesc foi um ambiente de construção, mas também de muita desconstrução. As matérias das áreas de humanas, os seminários que abordavam temas, inclusive tabus, foram essenciais para formar a opinião política que tem hoje e para romper com concepções moralistas que o impediam de lidar bem com a sua condição de homem gay. Para ele, o ambiente da convivência fora da sala de aula, da conversa com os amigos, foi fundamental para que essa aceitação acontecesse.

Mônica (2023) acredita que sua consciência política se expandiu muito na Etesc. Ela, que antes era retraída e quieta, se transformou numa pessoa muito mais questionadora. Bernardim e Silva (2016) também reportam ganhos de criticidade nos alunos inscritos da ETPNM de Curitiba e região. Vários se referem ao período de greve experimentado como um período de desgaste com o atraso no fim do curso. Entretanto, o momento também é lembrado como um evento que propiciou ganhos de consciência, ao perceber a atuação do sindicato, e compreender como as escolhas políticas, até mesmo de um vereador, interferem no ensino. Outros se referem ao movimento de ocupação das escolas. Luciano (2023), que já havia se formado, chegou a visitar a Etesc e outras escolas ocupadas em apoio ao movimento.

Guanabara (2023) recorda-se da luta para conseguir o Riocard⁵², afinal era direito dos alunos ter acesso gratuito ao transporte público para ir e voltar da escola. Mônica (2023) também fala do papel da escola em desenvolver a noção dos seus direitos e de pensar formas de garanti-los.

Refletindo sobre a sociedade em que vivemos, Guanabara (2023) lembra-se de como uma ação corriqueira de estar num ônibus lotado, no trajeto entre a casa e a escola, e olhar as pessoas a sua volta, o fazia refletir sobre a complexidade da luta diária e sobre as condições a que um trabalhador tinha que se submeter para levar o alimento para casa.

Os alunos se pronunciaram ainda sobre ganhos culturais. Houve menções às aulas de Literatura, Artes e outras matérias de humanas que geravam debates e permitem ainda hoje um olhar mais reflexivo sobre filmes e peças. Márcio (2023) recorda feiras e eventos culturais que faziam parte da programação da escola. Uma outra recordação muito presente diz respeito aos passeios por locais históricos do bairro de Santa Cruz. Em contrapartida, há os que indiquem que o horário em tempo integral não lhes permitia uma programação cultural fora dos muros da escola, o que é uma verdade, visto que estudavam das 7h às 19h, de segunda a sábado.

Andrade e Cruz (2016) advogam experiências que desenvolvam competências sociais no espaço da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De forma análoga, pela relevância dos conhecimentos culturais em ganhos profissionais e sociais, e considerando-se a extensa carga horária a que o aluno é submetido durante o curso, é fundamental que se pensem formas integradas a partir das quais o aluno possa se beneficiar com a ampliação de seu cabedal cultural.

⁵² O Riocard é um vale-transporte.

6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou estudar o impacto do Ensino Médio Integrado no destino profissional ou acadêmico dos alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio, formados entre 2011 e 2019, na Escola Técnica Estadual Santa Cruz, da Rede Faetec, no Rio de Janeiro. Com o intuito de promover esta análise, o trabalho se utilizou da revisão documental dos principais marcos legais relacionados ao Ensino Médio, à Educação Profissional e ao Ensino Técnico de Nível Médio, da revisão bibliográfica de produções acadêmicas que abordam essa forma de oferta educacional, e de uma pesquisa de campo realizada com alunos abrangidos por nosso recorte de pesquisa. O trabalho de campo contou com duas etapas. No primeiro momento, aplicamos um *survey* com a ferramenta *Google Forms* e, no segundo, procedemos à realização de entrevistas com alunos egressos, selecionados dentre os respondentes da primeira etapa. As entrevistas foram individuais e feitas via plataforma de videoconferência.

Considerando o objetivo e a metodologia acima mencionados, o estudo foi organizado em seis partes. A parte um consiste em uma breve introdução, em que traçou-se o retrato do Ensino Médio e da Educação Técnica Profissional na virada do século, e expuseram-se os objetivos do trabalho em tela. A segunda parte visou apresentar o percurso histórico da educação no Brasil, no século XX. Procurou-se dar ênfase aos dispositivos legais que marcaram a constituição e a oferta do Ensino Técnico e do Ensino Técnico de Nível Médio no período, com destaque para as Reformas Capanema, a Lei nº 5.692/1971, a LDB/1996 e o Decreto nº 2.208/1997. A análise explicitou os conflitos que perpassaram a organização da educação nacional, tendo em vista os diversos interesses em disputa.

Na parte três, partiu-se de duas visões do ensino médio e da educação profissional: uma que atende aos interesses hegemônicos do capital, e outra que, em virtude de seu compromisso com os trabalhadores, busca um modelo que rompa com as atuais estruturas e permita vislumbrar as transformações que favoreçam esse segmento de classe. O capítulo retornou aos embates havidos quando da elaboração da LDB/1996 para mostrar esses dois modelos em disputa, e prosseguiu evidenciando o papel desses mesmos campos em torno dos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.104/2004, numa conjuntura tal em que, ora prevalecia o interesse dos representantes empresariais, ora a perspectiva de uma educação que formasse os sujeitos em sua integralidade: uma formação para a vida, para o trabalho e para a cidadania. No capítulo, buscou-se ainda conceituar o Ensino Médio Integrado. Por fim, abordou-se a gestão do Ensino Médio Integrado, tal como operada no estado do Rio de Janeiro.

O quarta parte foi dedicada exclusivamente à revisão das produções acadêmicas acerca do Ensino Médio Integrado e dos sentidos a ele atribuídos por seus alunos em espaços de três diferentes Institutos Federais nos estados de Minas Gerais e do Ceará, e de escolas que ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na cidade de Curitiba e de sua região metropolitana.

Esse levantamento demonstrou que, em síntese, o perfil socioeconômico do alunado dentro dessas instituições determinava o interesse predominante pela formação profissional com vistas a uma inserção imediata no mercado de trabalho, ou por uma formação de caráter geral que possibilitasse o acesso ao ensino superior. Nas escolas onde o perfil do aluno estava ligado à busca de um caminho acadêmico, a dimensão técnica era pouco aproveitada.

Entretanto, um traço comum aos alunos de todos os espaços era o apreço pela formação obtida e a percepção de que o conteúdo geral se aplicava ao técnico e vice-versa. Os alunos valorizavam sair do curso com o diploma do médio e com uma formação técnica. Eles consideravam que o diploma técnico era bem-visto pela sociedade e oportunizava posições de melhor qualificação no mercado de trabalho.

Uma queixa comum dizia respeito à infraestrutura precária de laboratórios e a falta de material para as aulas práticas. Os alunos da EPTNM de Curitiba e região metropolitana se ressentiam do recorrente problema da falta de professores no início dos anos letivos.

Em geral, os estudos concluíram pelo impacto positivo da oferta integrada na vida de seus cursantes.

A quinta parte adentrou no campo da pesquisa em tela. Após a exposição da metodologia empregada, fez-se uma breve introdução à Fundação de Apoio à Escola Técnica e a uma de suas unidades, a Escola Técnica Estadual Santa Cruz, *locus* desta pesquisa. Por fim, apresentaram-se os dados levantados por meio do *survey* e das entrevistas, e confrontaram-se seus resultados com os das instituições estudadas na parte quatro e com a produção bibliográfica sobre o tema.

Por fim, nesta última parte, dedicada às considerações finais, tendo em vista a questão central proposta e os objetivos que motivaram esta dissertação, e tomando por base os dados levantados e a revisão bibliográfica, apresentam-se as conclusões que se seguem.

O perfil de renda familiar dos alunos que participaram da pesquisa se enquadrava majoritariamente na faixa de até 5 salários-mínimos, sendo 40,2% situados na faixa de até 2 salários-mínimos e 45,5% na faixa entre 2 e 5 salários-mínimos.

Ao buscar ingresso na Escola Técnica Estadual Santa Cruz, a principal motivação destes alunos se dividia entre a busca por qualificação profissional e o ensino de qualidade como meio

de acesso ao ensino superior. Ficou claro durante a condução das entrevistas que estes dois objetivos se mesclavam, uma vez que a busca pelo ensino técnico público implicava na visão destes alunos e de seus pais no sentido de acessar uma oferta educacional pública de maior qualidade.

Analisando a relação entre formação profissional e inserção no mercado de trabalho, a leitura das entrevistas valida a conclusão de que a busca pela formação técnica não se relacionava a uma necessidade premente de inserção no mercado. Havia, contudo, a percepção de que o diploma técnico agregava ao currículo e propiciaria melhores posições no mercado de trabalho futuramente.

Quanto à escolha dentre os cursos técnicos ofertados pela Etesc, apesar de uma significativa maioria dos respondentes afirmar ter escolhido o curso de formação devido ao interesse pela área ou tendo em vista o foco na empregabilidade, perto de 50% destes alunos afirmam que seu conhecimento sobre a área de formação era insuficiente, o que confirma nossa hipótese inicial da pouca informação dos alunos acerca da área de estudo pela qual se definem e das perspectivas de carreira a ela relacionadas.

Do ponto de vista da atuação profissional, é baixo o aproveitamento da dimensão técnica do curso. Os números apontam que 17% dos respondentes ingressaram no mercado de trabalho em sua área de formação técnica logo após a conclusão do curso e 19,6% destes mesmos respondentes atuam em sua área de formação no presente. Entretanto, quando avaliamos essa adesão em relação ao caminho acadêmico, temos que 33,9% dos alunos prosseguem seus estudos na mesma área de formação técnica, um percentual bastante significativo.

O baixo índice de alunos que trabalham na área de formação técnica não se relaciona a alguma falha no conteúdo da formação ofertada, no entender dos respondentes. Pelo contrário, 76,8% dos respondentes se dizem satisfeitos ou muito satisfeitos com a qualidade do conteúdo técnico, com menção especial ao empenho e à excelência dos professores da área técnica, a quem os alunos atribuem a habilidade de suprir as evidentes deficiências na infraestrutura de laboratórios e a falta de material.

Conforme imaginava-se, a grade ampliada é fundamental, na visão dos respondentes, no que se refere ao vislumbre de possíveis caminhos quer profissionais, quer acadêmicos. A própria grade técnica permite, segundo estes alunos, perceber áreas de especial interesse.

Quanto à formação geral, entrevistados atribuem à experiência algo que um deles definiu como “incentivo acadêmico”. Houve relatos de alunos que não se julgavam capazes de ingressar no ensino superior, e que a partir da entrada na Etesc vislumbraram essa possibilidade. Entre os fatores que contribuíram para isso, os respondentes mencionaram a grade de formação

geral, o incentivo, e até mesmo o exemplo dos vários professores mestres e doutores que compunham o corpo docente, o ambiente escolar e a participação em projetos. É alto o grau de importância atribuída à formação geral: 81,3% dos respondentes a consideram muito importantes e 15,2% importantes.

A investigação quanto ao caminho acadêmico destes alunos indica que 83% dos respondentes obtiveram ingresso no ensino superior, sendo que 7,1% avançaram em estudos de pós-graduação, muitos em instituições federais públicas, a julgar pelo levantamento junto aos alunos entrevistados. Trata-se de marcos importantes a se considerar: o perfil de renda e o local de moradia desses alunos que, como demonstrado, residem, em sua maioria, em bairros periféricos da Zona Oeste do Rio de Janeiro e em cidades próximas, como Itaguaí e Nova Iguaçu.

Quanto à formação cidadã, os respondentes reconhecem o papel importante da experiência vivida na sua compreensão da sociedade. Os entrevistados apontam a importância da escola: na construção de uma visão crítica, na percepção de si mesmos como cidadãos portadores de direitos, na conscientização de seus deveres sociais relativos a suas atividades profissionais, na construção ou desconstrução de conceitos morais e na percepção e aceitação das diferenças. Atividades desenvolvidas no contexto das matérias de Sociologia, Filosofia e História são citadas na medida em que promovem reflexão e permitem ganhos de criticidade. Entretanto, é preponderante a avaliação que atribui esse ganho de cidadania ao convívio dentro do espaço de educação pública com colegas provenientes de realidades diversas, com vivências diferentes e as mais variadas concepções de mundo.

Em suma, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresenta forte impacto positivo nos destinos de seus alunos. Os alunos abarcados por este estudo, ao olharem em retrospectiva para a experiência vivida, embora conscientes e plenamente capazes de se expressar quanto às limitações existentes, se referem à experiência sobre as ofertas, quer concomitante, quer integrada, com afeição e orgulho. Estes alunos, em suas palavras, entram na escola com as incertezas, as inseguranças próprias de cada um, mas também com os sonhos inerentes à adolescência, e saem de lá homens e mulheres formadas.

Um percentual significativo dos respondentes, por meio das oportunidades advindas da educação escolar, se encontra atualmente em empregos formais (35,7%), estagiando (16,1%) ou dando sequência à vida acadêmica (24,1%). Nas entrevistas, os alunos reportam estarem hoje em situação econômica mais confortável do que a dos pais quando tinham sua idade; muitos encontraram caminhos profissionais que os satisfazem, quer na antiga área de formação técnica, quer em novos caminhos entrevistados ainda dentro do espaço da Etesc. Para muitos

entrevistados a experiência permitiu escapar da vulnerabilidade social advinda de trabalhos precarizados.

Portanto, mesmo que a oferta esteja ainda distante de uma formação profissional embutida na perspectiva de uma educação politécnica, a oferta representa uma via para os filhos dos trabalhadores, um meio de escapar à inclusão subordinada ao contexto do neoliberalismo num país capitalista periférico.

Há deficiências que precisam ser superadas. Dentre elas, é importante que haja uma melhor compreensão dos professores de formação geral e técnica acerca da concepção do Ensino Médio Integrado. Faz-se necessária uma maior integração nas ações com vistas a superar a ainda existente divisão entre essas duas formações. Outra medida diz respeito ao investimento necessário à contratação de professores efetivos, permitindo dirimir problemas provenientes das lacunas na grade curricular, e ainda dar conta da modernização e manutenção dos laboratórios, problema recorrente nos espaços onde ocorre a Educação Técnica de Nível Médio. É preciso, também, pensar estratégias que ampliem a oferta de estágio nas áreas de formação técnica e que impliquem em uma melhor divulgação das vagas disponíveis. Além disso, é crucial avançar em processos que desburocratizem o acesso dos alunos a essas vagas.

Apesar do impacto positivo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Estado do Rio de Janeiro, a oferta de vagas na modalidade permanece estável, segundo dados encontrados em Dantas, Castro Júnior e Borges e Silva (2020) e que constam na página 74 desta dissertação. Os esforços na ampliação de vagas pelos Institutos Federais não são seguidos pela rede estadual, que, em mão contrária, apresenta decréscimo na oferta. Portanto, cabe o empenho dos educadores, dos gestores públicos e da sociedade em defesa de uma oferta que, tal como defendem Andrade e Cruz (2016), para além da simples qualificação profissional, representa ganhos intelectuais e sociais e contribui para a emancipação de um contingente importante de jovens filhos da classe trabalhadora.

Ao concluir esta dissertação a respeito do impacto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional sobre os destinos profissionais e acadêmicos dos alunos formados na Escola Técnica Estadual Santa Cruz (Rede Faetec), entre os anos de 2011 e 2019, quer-se dar voz a um desses sujeitos que, ao relatar sua experiência, diz:

A ETESC moldou a pessoa que sou hoje, muito no âmbito pessoal, tá? As escolhas que eu faço hoje, as pessoas que eu convivo hoje, as atitudes que eu tenho hoje, os pensamentos que eu tenho hoje, tudo veio de uma vivência, experiência dentro do colégio. O rompimento de sair da bolha, de escola particular, de conhecer pessoas novas, pessoas diferentes. Tenho que ter umas frustrações e algumas surpresas positivas. Tudo isso me ajudou a ser a pessoa que eu sou hoje, tanto no âmbito cultural,

profissional, pessoal, mas eu acho que muito mais no âmbito pessoal (Mônica, 2023. Informação verbal).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIANO. Depoimento. Entrevistador: Maria do Céu Carvalho. Rio de Janeiro: FLACSO, 2023. Entrevista semiestruturada. Entrevista concedida para a pesquisa sobre o impacto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

AGÊNCIA SENADO. **Sistema S.** [s.d.]. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-#:~:text=Termo%20que%20define%20o%20conjunto,comuns%20e%20caracter%C3%ADsticas%20organizacionais%20similares>>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

ANDRADE, Francisca; Cruz, Juliane. Juventudes e Educação Profissional: um estudo de caso com jovens que cursam o ensino médio integrado ao ensino técnico no IFCE – Campus Fortaleza. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n.º. 3, Ed. Especial, pp. 39-61, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicoseletricos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6750/4317>>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

ARTIAGA, Débora; ALVES, Daniela. Perspectivas dos alunos sobre o ensino médio integrado: por que o fazem? *In*: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/385553470/ensino-medio-integrado-no-brasil-fundamentos-praticas-e-desafios>>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

BERNARDIM, Márcio; SILVA, Mônica. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao Ensino Médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.º. 1, pp. 211-234, jan.-mar., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/vd8fvp6P4LYR3X8GLCNpkRN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

BOMENY, Helena. **Reformas Educacionais.** [s.d.]. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>. Acesso em: 27 de março de 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 27 de março de 2023.

BRASIL. **Constituição de 1934.** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Constituição de 1937.** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Constituição de 1946.** Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte. Rio de Janeiro, 1946a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Constituição de 1967.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília, 1967. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Constituição de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942.** Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1942d. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institue%20o%20Fundo%20Nacional%20do,que%20lhe%20confere%20o%20art>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=pelos%20preceitos%20seguintes%3A-1.,de%20que%20trata%20esta%20lei>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940->

1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1946d. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-norma-pe.html>>. Acesso em 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do Art.36 e os Artigos 39 a 42. Brasília, 1997a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=58C28967B18BC95534748230382E9775.proposicoesWebExterno2?codteor=106035&filename=LegislacaoCitada+-PL+7375/2002>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm>. Acesso em: 1º de agosto de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.566.** Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. De 23 de setembro de 1909. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 março de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2012a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.824%2C%20DE%2011,ensino%20t%C3%A9cnico%20de%20n%C3%ADvel%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 27 de agosto de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.** Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946e. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 27 de março de 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Regulamenta 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, 2008. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.htm>>. Acesso em: 28 de julho de 2023.

BRASIL. Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Porto Alegre: Seer Portal de Periódicos da UFRGS, [s.d.]. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf>>. Acesso em: 27 de março de 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 de março de 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades [...]. Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1931c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931d. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 27 de março de 2023.

BRASIL. Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1931e. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html#:~:text=Art.,o%20regime%20de%20inspe%C3%A7%C3%A3o%20oficial>>. Acesso em: 27 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953.** Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Rio de Janeiro, 1953a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971.** Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Brasília, 1971a. Disponível em: Câmara dos Deputados: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68908-13-julho-1971-411394-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 de julho de 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1996/emendaconstitucional-14-12-setembro-1996-372814-exposicaodemotivos-148871-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 1.076, de 31 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1950. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro, 1953b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-1953-366631-norma-atualizada-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.104, de 1º de março de 1957.** Acrescenta dois itens ao art. 2º da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3104-1-marco-1957-354613-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 5. 525, de 5 de novembro de 1968.** Dispõe sobre a destinação do Fundo Especial da Loteria Federal, e dá outras providências. Brasília, 1968a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15525.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.525%2C%20DE%205,Art>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf?query=travestis>. Acesso em: 25 de março de 2023.

BRASIL. **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>., Acesso em: 29 de março de 2023.

BRASIL. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 2.208/97 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/port646.pdf>>. Acesso em: 26 de março de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 30 de julho de 2023.

CANO, Wilson Brasil: construção e desconstrução do desenvolvimento. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP: Unicamp, v. 26, nº 2 (60), pp. 265-302, ago. 2017.

CIAVATTA, Maria, A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói/RJ, ano 3, nº 3, pp. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 14 de agosto de 2023.

CLAUDIA. Depoimento (jul. 2023). Entrevistador: Maria do Céu Carvalho. Rio de Janeiro: FLACSO, 2023. Entrevista semiestruturada. Entrevista concedida para a pesquisa sobre o impacto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

COELHO, Gabriel. Faetec adota o ensino médio integrado (Rio De Janeiro). **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, jan., 2013. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/faetec-adota-o-ensino-medio-integrado-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 05 de agosto de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, nº 108, pp. 717-738, out. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LH9bkKhhg6G9rZ8pcLRBmnM/>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições Brasileiras. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memória da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012, pp. 17-28.

DANTAS, Alexandre; CASTRO JUNIOR, Joel; BORGES E SILVA, Giuliano. O ciclo das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no estado do Rio de Janeiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 28, nº 127, p. 1-48, ago., 2020. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/5209/2500/23674>>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

DRAIBE, Sonia. **Rumos e metamorfoses**: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil, 1930-1960. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, nº 24, pp. 213-225, dez., 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2022.

FAETEC. **Faetec Santa Cruz completa 24 anos com atividades e programação especial**. 2022. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/assessoria-de-comunicacao/noticias/1790-faetec-santa-cruz-completa-24-anos-com-atividades-e-programacao-especial>>. Acesso em: 14 de agosto de 2023.

FARIA, Lia. *et al.* Uma reflexão sobre o Trabalho e a Educação Profissional no Brasil. **EDUTECH** - Revista Científica Digital da Faetec, Ano I, v.01, nº.01, 2008.

FARIAS, Rosane. O desafio da educação profissional no estado do Rio de Janeiro: a rede FAETEC. *In*: COSTA, Joaquim *et al.* (Orgs.). **Estado, território e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Uerj, LPP, 2019.

FARIAS, Rosane; RAMOS, Marise. Currículo integrado no chão da escola: concepções em disputa na sua materialidade. **RTPS – REV. Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu/RJ, v. IV, nº 06, pp. 21-32, jan.-jun., 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/95/CPT>>. Acesso em: 1 de agosto de 2023.

FERRARI, Mario. **B. F. Skinner, o cientista do comportamento e do aprendizado**. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado>>. Acesso em: 14 de agosto de 2023.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação Secundária Profissionalizante Brasileira (1909 – 1953). **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, v.14, n.19, p. 91-110, jul.-dez. 2012.

FONSECA, Leonardo. A política educacional de ensino médio integrado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. *In*: NAJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo (Orgs.). **Políticas públicas em educação: conceitos, contextos e práticas**. 1ª Edição. Curitiba: Appris, 2017, pp. 175-200.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: <https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A2ncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Deenvolvimento.pdf>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, nº 116, pp. 619-638, jul.-set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5,154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Boletim 07, **MEC/SEED/TV Escola Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, pp. 29-51, maio-jun 2006.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO: história, memória e política. Dossiê Anistia e Diretas Ditadura e Democracia. **Revista do Centro Sérgio Buarque de Holanda**, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, v. 1, n.3, maio, 2009.

GARCIA, Sandra. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MARQUES, Guilherme; LAVOURAS, Fernanda. Uma análise das possíveis interseções entre a base econômica do Rio de Janeiro e a oferta de educação profissional. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói/RJ, v.17, nº 32, p. 214-241, jan.-abr., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28310>>. Acesso em: 05 de agosto de 2023.

GIL, Antônio. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas., 2002.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Boletim 07, **MEC/SEED/TV Escola Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, pp. 5-15, maio-jun 2006.

GUANABARA. Depoimento (jul. 2023). Entrevistador: Maria do Céu Carvalho. Rio de Janeiro: FLACSO, 2023. Entrevista semiestruturada. Entrevista concedida para a pesquisa sobre o impacto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

INSTITUTO CLARO. **Dupla Escola**. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossos-projetos/dupla-escola/>>. Acesso em: 05 de agosto de 2023.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação** .3ª edição. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acácia; GRABOWSKI, Gabriel. A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção. Ensino Médio Integrado à educação Profissional - Boletim 07, **MEC/SEED/TV Escola Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, pp. 16-28, maio-jun. 2006.

LODI, Lúcia Helena. Apresentação: Ensino Médio e Educação Profissional. Ensino Médio Integrado à educação Profissional – Boletim 07, **MEC/SEED/TV Escola Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, pp. 3 e 4, maio-jun., 2006.

LUCIANO. Depoimento (jul. 2023). Entrevistador: Maria do Céu Carvalho. Rio de Janeiro: FLACSO, 2023. Entrevista semiestruturada. Entrevista concedida para a pesquisa sobre o impacto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

MACHADO, Lucília; VELTEM, Maria. Cooperação e Colaboração Federativas na Educação Profissional e Tecnológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, nº 125, pp. 1113-1133, out.-dez., 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/tTrQdPbMTWsfHg5zJP36pdh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 1 de agosto de 2023.

MARCELINO. Depoimento (jul. 2023). Entrevistador: Maria do Céu Carvalho. Rio de Janeiro: FLACSO, 2023. Entrevista semiestruturada. Entrevista concedida para a pesquisa sobre o impacto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

MÁRCIO. Depoimento (jul. 2023). Entrevistador: Maria do Céu Carvalho. Rio de Janeiro: FLACSO, 2023. Entrevista semiestruturada. Entrevista concedida para a pesquisa sobre o impacto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

MELLO, Livia. **Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo**: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio Inovador**. [s.d.]a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**. [s.d.]b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

MÔNICA. Depoimento (jul. 2023). Entrevistador: Maria do Céu Carvalho. Rio de Janeiro: FLACSO, 2023. Entrevista semiestruturada. Entrevista concedida para a pesquisa sobre o impacto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

NEVES, Bruno Miranda. **O ensino médio integrado no contexto da mundialização do capital**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2009.

OLIVEIRA, C. E. A. Relatos Juvenis sobre o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. *In*: Dossiê: O Ensino Médio Integrado em perspectiva. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca (PE), v. 5, pp. 84-95, 2022. Disponível em: <<https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/140/82>>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

PASSOS, Juliana. Manifesto dos Pioneiros, marco de defesa da escola pública, universal e laica, faz 90 anos. **EPSJV/Fiocruz**, 08 de dezembro de 2022. Reportagem. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/manifesto-dos-pioneiros-marco-da-defesa-da-escolapublica-universal-e-laica-faz>>. Acesso em 16 de janeiro de 2023.

PEREIRA, Natália. O Programa Dupla Escola e o NATA: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no estado do Rio de Janeiro. **Revista de Educação Encontros com a Filosofia**, Niterói/RJ, Ano 8, nº 12, dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/47807>>. Acesso em: 1 de agosto de 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memória da educação no Brasil. Vol. III: Século XX**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012, pp. 230-242.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/385553470/ENSINO-MEDIO-INTEGRADO-NO-BRASIL-FUNDAMENTOS-PRATICAS-E-DESAFIOS>>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Decreto Estadual nº 22.011, de 9 de fevereiro de 1996.**

Transferir os órgãos que meniona e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/141751/decreto-22011-96>>. Acesso em: 30 de julho de 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei Estadual nº 2.735, de 10 de Junho de 1997.** Altera a Lei nº 1.176. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em:

<<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/144244/lei-2735-97>>. Acesso em: 14 de agosto de 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 1.176, de 21 de julho de 1987.** Autoriza o Poder

Executivo a Instituir a Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/151552/lei-1176-87>>. Acesso em: 14 de julho de 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 5.068, de 10 de julho de 2007.** Institui o Programa

Estadual de Parcerias Público-Privadas - PROPAR. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/465e374d41ace5468325732100704436?OpenDocument>>. Acesso em: 31 de julho de 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 30ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

SAMPAIO, Carlos. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB (livro eletrônico): trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memória da educação no Brasil.** Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012, pp. 29-38.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Mônica. Projetos de Reformulação do Ensino Médio e Inter-relações com a Educação Profissional: (IM)Possibilidades do Ensino Médio Integrado. *In*: ARAÚJO, Adilson César;

SILVA, Claudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil:**

fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/385553470/ENSINO-MEDIO-INTEGRADO-NO-BRASIL-FUNDAMENTOS-PRATICAS-E-DESAFIOS>>. Acesso em: 18 de julho de 2023.

TEODORO, Elinilze; SANTOS, Rosineide. Trabalho como princípio educativo na Educação Profissional. **Revista de C. Humanas**, v. 11, nº 1, pp. 151-162, jan./jun 2011.

VALLE, Ione; DALLABRIDA, Norberto (Orgs.). **Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas e tendências.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VALLE, Ione Ribeiro; SCHVAAB, Cristiane Inês; SCHNEIDER, Juliete. O direito à escolarização média. *In*: VALLE, Ione Ribeiro; DALABRIDA, Norberto (Orgs.). **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, p. 30-53.

VANILSE. Depoimento (jul. 2023). Entrevistador: Maria do Céu Carvalho. Rio de Janeiro: FLACSO, 2023. Entrevista semiestruturada. Entrevista concedida para a pesquisa sobre o impacto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

APÊNDICE A – SURVEY● **QUALIFICAÇÃO**

1. Nome:
2. Telefone:
3. Endereço:
4. Data de Nascimento (Use dois dígitos para dia, dois para mês e quatro para ano):
5. Cor ou raça:
 - () Ama
rela
 - () Branca
 - () Indígena
 - () Parda
 - () Preta
 - () Prefiro não declarar
6. Identidade de gênero:
 - () Mulher cisgênero
 - () Homem cisgênero
 - () Mulher trans
 - () Homem trans
 - () Não-binária
 - () Prefiro não declarar
7. Orientação sexual:
 - () Bissexual
 - () Heterossexual
 - () Homossexual
 - () Outra
 - () Prefiro não declarar
8. Escolaridade:
 - () Formação Técnica em nível médio
 - () Ensino Médio Completo
 - () Superior Incompleto
 - () Superior Completo
 - () Acima de Superior Completo
9. Profissão:
10. Situação profissional:
 - () Emprego formal
 - () Trabalho informal
 - () Trabalhador por conta própria
 - () Desempregado
 - () Estudante

11. Renda familiar:

- Até 2 salários mínimos
- Entre 2 e 5 salários mínimos
- Entre 5 e 10 salários mínimos
- Mais de 10 salários mínimos

12. Ano de entrada na Etesc (Usar 4 dígitos na resposta):

13. Ano de saída da Etesc (Usar 4 dígitos na resposta):

14. Bairro de residência no ano em que entrou para a Etesc:

● PRÉ-INGRESSO

1. Qual o principal motivo de sua inscrição na Etesc?

- Busca por qualificação profissional
- Busca por ensino de qualidade como meio de futuro acesso à Educação Superior
- Proximidade de casa

2. Em qual dos cursos ofertados pela Etesc você se inscreveu?

- Administração
- Eletromecânica
- Enfermagem
- Informática
- Química
- Segurança do Trabalho

3. Qual/quais motivo(s) te levaram a escolher o curso no ingresso à Etesc?

- Interesse pela área de atuação
- Número de vagas
- Influência de parentes
- Mercado de trabalho (empregabilidade, remuneração, possibilidade de ascensão na carreira etc.)

4. À época da inscrição, qual seu nível de conhecimento sobre as características e possibilidades de inserção no mercado de trabalho do curso pelo qual optou?

- Grande
- Suficiente
- Insuficiente
- Nenhum

● DURANTE O CURSO

5. Você mudou de curso durante o período em que estudou na Etesc?

- Sim
- Não

6. Caso sua resposta na última pergunta tenha sido afirmativa, para qual curso você migrou?
- Administração
 - Eletromecânica
 - Enfermagem
 - Informática
 - Química
 - Segurança do Trabalho
 - Não mudei de curso durante o período em que estudei na Etesc.
7. Qual seu nível de satisfação com a formação técnica ofertada pela Etesc?
- Muito satisfeito
 - Satisfeito
 - Pouco satisfeito
 - Nada satisfeito
8. Que valor você atribui às matérias de formação geral constantes na matriz curricular (português, literatura, matemática, biologia, sociologia, língua estrangeira, artes, educação física, etc.)?
- Muito importantes
 - Importantes
 - Pouco importantes
 - Nada importantes
9. Quanto à proporção das matérias técnicas dentro da matriz curricular?
- Considero a carga horária das matérias técnicas adequada.
 - A carga horária das matérias técnicas deveria ser maior.
 - A carga horária das matérias técnicas é excessiva.
10. Quanto à proporção das matérias de formação geral na composição da matriz curricular (português, literatura, matemática, biologia, sociologia, língua estrangeira, artes, educação física, etc.)?
- Considero a carga horária das matérias de formação geral adequada.
 - A carga horária das matérias de formação geral deveria ser maior.
 - A carga horária das matérias de formação geral é excessiva.
11. Você participou de algum projeto oferecido pela Etesc durante sua permanência na instituição (Astronomia, Curta Etesc, Nel)?
- Sim
 - Não
12. Caso tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior, de qual/quais projeto(s) você participou?
- Programa Miniempresa
 - Jovens Talentos
 - Química Ambiental e Educação em Química
 - Videoamadorismo, Histórias e Narrativas Fotográficas/Centro de Memória Etesc

- Curta Etesc
 - Projeto Astronomia
 - Projeto em Meio Ambiente – Etesc: Mais que uma escola, uma comunidade
 - NEL – Núcleo de Ensino de Línguas
 - Outro(s) _____
 - Não participei de nenhum projeto.
13. A participação em algum desses projetos despertou seu interesse para um possível caminho profissional?
- Sim
 - Não
 - Não participei de nenhum projeto.
14. Algum dos elementos abaixo contribuiu para despertar seu interesse para um possível caminho profissional? Qual/quais?
- Matérias da grade técnica.
 - Matérias de formação geral.
 - Professores
 - O ambiente escolar (contatos com colegas ou funcionários, utilização de espaços como biblioteca, participação nas atividades do grêmio escolar, participação nos movimentos reivindicatórios)
 - Nenhum
15. Durante seu período na Etesc você participou de algum movimento reivindicando melhorias ou direitos?
- Sim. Participei de movimentos relacionados à escola ou à educação.
 - Sim. Participei de movimentos com pautas sociais abrangentes (movimentos por democracia, por melhorias no transporte na região, movimentos em defesa do meio ambiente, movimentos por melhoria nos serviços de saúde pública, etc.)
 - Não houve movimentos reivindicatórios dentro da Etesc durante meu período como estudante.
 - Houve movimentos mas não participei.
16. Você considera que sua passagem pela Etesc contribuiu para uma maior consciência cidadã?
- Sim
 - Não
17. Marque todos os elementos que você considera importantes para a ampliação da sua consciência sobre aspectos da cidadania durante sua permanência na Etesc.
- As matérias parte do currículo
 - O contato com os professores
 - O ambiente escolar
 - A atuação do grêmio escolar
 - A existência de movimentos reivindicatórios
 - Não considero que a escola tenha contribuído para o desenvolvimento de uma consciência cidadã em mim.

- () Outro. _____
18. Você concluiu o estágio necessário à sua formação profissional?
- () Sim
 - () Meu estágio ainda se encontra em andamento.
 - () Tive/Tenho interesse, mas (ainda) não surgiu oportunidade de estágio.
 - () Não quis cumprir o estágio.
19. Caso não tenha obtido o certificado de formação técnica, você teria interesse em obter esse certificado caso houvesse algum mecanismo que tornasse isso viável no futuro?
- () Sim
 - () Não
 - () Já possuo certificado de formação técnica no Ensino Médio.
20. Você concluiu sua formação em nível médio?
- () Sim
 - () Não
- PÓS- CONCLUSÃO
21. Quanto à atuação profissional, o que você fez após concluir sua formação na Etesc?
- () Trabalhei na minha área de formação.
 - () Trabalhei em outra área.
 - () Optei por não ingressar de imediato no mercado de trabalho.
 - () Não encontrei vaga de trabalho em minha área de formação ou em outra área qualquer.
22. Quanto à atuação profissional, qual sua situação hoje?
- () Trabalho em minha área de formação técnica.
 - () Trabalho em outra área.
 - () Estou desempregado.
 - () Optei por não ingressar no mercado de trabalho.
23. Quanto à vida acadêmica, o que você fez após concluir seus estudos na Etesc?
- () Ingressei na Educação Superior em área relacionada ao meu curso na Etesc.
 - () Ingressei na Educação Superior em área não relacionada ao meu curso na Etesc.
 - () Ingressei na Educação Superior, mas precisei trancar a matrícula.
 - () Busquei acesso à Educação Superior, mas não obtive aprovação.
 - () Não tentei acesso à Educação Superior por não ter interesse em prosseguir nos estudos.
 - () Não tentei acesso à educação Superior por não me sentir preparado.
 - () Não tentei acesso à Educação Superior por não conseguir conciliar estudos e trabalho no atual momento.
24. Caso tenha buscado formação ou atuação em área diferente da de sua formação na Etesc, algum elemento durante sua permanência na escola contribuiu para isso? Você pode marcar mais de uma alternativa.

- Sim. Os professores.
 - Sim. Matérias de formação geral.
 - Sim. Os projetos.
 - Sim. Outros aspectos do ambiente escolar.
 - Não. Minha decisão não teve relação com experiências vividas na Etesc.
25. Numa escala de 1 a 5, em que 1 é nada importante e 5 é muito importante, como você classifica a relevância da Etesc em sua vida profissional?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - Não se aplica.
26. Numa escala de 1 a 5, em que 1 é nada importante e 5 é muito importante, como você classifica a relevância da Etesc em seu caminho acadêmico?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - Não se aplica.
27. Numa escala de 1 a 5, em que 1 é nada importante e 5 é muito importante, como você classifica a relevância da Etesc na construção da sua noção de cidadania e da sua visão de sociedade?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - Não se aplica.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

● PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS

Fale sobre o retrospecto de sua família quanto à escolaridade, atividade profissional e renda ou classe social.

Como foi sua vida escolar antes de entrar na Faetec?

Além da Faetec, que outras possibilidades se colocaram à sua frente ao final do ensino fundamental? Que fatores levaram à opção pela Faetec?

Quais as expectativas que existiam em relação à implicação da Faetec em seu futuro?

● SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NA ETESC

Aborde aspectos de sua experiência na Etesc. Diga-nos sob que ponto(s) de vista a experiência atendeu, ou mesmo superou, suas expectativas, e sob quais ângulo(s) seus anseios foram frustrados.

Qual sua avaliação da formação técnica oferecida pela escola?

Qual a sua opinião em relação à formação geral?

Em que grau e por quais meios a Etesc favoreceu ou limitou:

- sua descoberta de novos interesses;
- sua compreensão da sociedade;
- sua percepção de si mesmo como cidadão portador de direitos;
- a afirmação de sua identidade; inclusive política, racial ou de gênero;
- seu capital cultural;
- sua chance de uma melhor colocação no mundo do trabalho.

Qual a sua percepção da relação entre o currículo nessa modalidade de educação profissional técnica e a oportunidade de prosseguimento nos estudos? O modelo equipa o aluno para o ingresso no nível superior? Isso ocorreu no seu caso?

Você acredita que o currículo tenha ajudado no desenvolvimento de suas potencialidades?

Você acredita que a formação obtida favoreça encontrar uma colocação no mercado de trabalho?

Em sua opinião o curso representa uma oportunidade real de ascensão social?

● O PÓS ETESC

O que você faz hoje e a que você atribui essa atual condição?

Considerando o retrospecto familiar, sua passagem na Etesc permitiu ganhos do ponto de vista cultural, acadêmico, profissional ou social?

APÊNDICE C – INFORMAÇÕES SOBRE OS ENTREVISTADOS

NOME	IDADE	ANO DE CONCLUSÃO	CURSO TÉCNICO	SITUAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL
Adriano	23	2017	Eletromecânica	Graduando em Letras – UFFRJ / Professor de Inglês na Cultura Inglesa
Claudia	24	2016	Química	Graduanda em Engenharia Química - UFF
Guanabara	24	2015	Informática	Graduando em Sistema de Informação – UFFRJ / Trabalha com TI
Luciano	25	2015	Segurança do Trabalho	Pós-graduando em Finanças e Controladoria – USP / Analista financeiro na Vibra Energia
Marcelino	26	2015	Informática	Graduando em Biologia – UFFRJ / Realiza trabalho de apoio técnica na UFFRJ
Márcio	28	2013	Eletromecânica	Graduando em Engenharia de Produção – UNISUAM / Motorista de aplicativo
Mônica	26	2014	Segurança do Trabalho	Formada em Relações Internacionais – UFFRJ / Trabalha em escritório de migração e negócios internacionais
Vanilse	25	2018	Enfermagem	Graduanda em Ciência da Computação – UERJ / UERJ

**ANEXO 1 – DADOS SOBRE NÚMERO DE FORMADOS E QUANTITATIVO DE
TURMAS ENTRE OS ANOS DE 2011 E 2019 NA ETESC**

ALUNOS FORMADOS NA ETE SANTA CRUZ									
CURSO	ANOS								
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
ENFERMAGEM	93	139	112	77	66		81		
SEGURANÇA DO TRABALHO	89	82	77	70		36	42	33	9
ELETROMECAÂNICA	116	104	122	92	70	77	62	74	22
INFORMÁTICA		85	100	83	62	60	55	64	31
ADMINISTRAÇÃO					25	17	19	28	14
QUÍMICA					19	15	14	33	15
QUANTITATIVO DE TURMAS ETE SANTA CRUZ									
CURSO	ANOS								
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
ENFERMAGEM	4	5	4	4	4	3	3	2	2
SEGURANÇA DO TRABALHO	3	3	3	3	2	2	2	1	1
ELETROMECAÂNICA	5	4	4	4	4	3	3	3	1
INFORMÁTICA	5	4	4	4	3	2	2	2	1
ADMINISTRAÇÃO*	-	-	-	-	1	1	1	1	1
QUÍMICA*	-	-	-	-	1	1	1	2	1

*Os cursos de Química e Administração tiveram início no ano de 2013.

Fonte: Secretaria da Escola Técnica Estadual Santa Cruz (2023)

**ANEXO 2 – UNIDADES DE ENSINO VINCULADAS À DIRETORIA DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA DA FAETEC**

ESCOLA TÉCNICA	CURSO	FORMA DE OFERTA		
		CI*	EMI*	CE e SUB*
ETE Adolpho Bloch	Administração			
	Guia de Turismo			
	Hospedagem			
	Publicidade			
	Eventos			
	Dança			
	Produção de Áudio e Vídeo			
ETE Agrícola Antônio Sarlo	Agropecuária			
ETE Helber Vignoli Muniz	Edificações			
	Eletromecânica			
	Hospedagem			
	Meio Ambiente			
ETE Ferreira Viana	Edificações			
	Eletrônica			
	Eletrotécnica			
	Mecânica			
	Telecomunicações			
ETE Imbariê	Logística			
	Qualidade			
	Segurança do Trabalho			
ETE Henrique Lage	Construção Naval			
	Edificações			
	Eletrônica			
	Eletrotécnica			
	Manutenção de Máquinas Navais			
	Saneamento			
ETE João Barcelos Martins	Administração			
	Análises Clínicas			
	Eletromecânica			
	Enfermagem			
	Administração			
	Edificações			
	Eletrônica			

ETE João Luiz do Nascimento	Eletrotécnica			
ETE Juscelino Kubitschek	Administração			
	Agenciamento de Viagens			
	Análises Clínicas			
	Eletrotécnica			
	Guia de Turismo			
	Informática			
ETE Maria Mercedes Mendes	Hospedagem			
	Enfermagem			

Teixeira	Administração			
	Informática			
ETE de Teatro Martins Pena	Teatro			
ETE Oscar Tenório	Administração			
	Análises Clínicas			
	Gerência em Saúde			
	Informática para Internet			
ETE República	Eletrônica			
	Enfermagem			
	Informática			
	Informática para Internet			
	Mecânica			
	Produção de Moda			
	Programação de Jogos Digitais			
	Redes de Computadores			
	Telecomunicações			
ETE Santa Cruz	Eletromecânica			
	Enfermagem			
	Administração			
	Química			
	Informática			
	Segurança do Trabalho			
ETE de Transporte Eng. Silva Freire	Logística			
	Manutenção de Sistemas Metroferroviários			
ETE Visconde de Mauá	Eletromecânica			
	Eletrônica			
	Eletrotécnica			
	Mecânica			

ETE de Saúde Herbert José de Souza	Análises Clínicas			
	Enfermagem			
	Prótese Dentária			
ETE de Restauro Carlos Frederico Werneck de Lacerda	Conservação e Restauro (Oferecido somente pelo PRONATEC)			
ETP Amaury Cesar Vieira	Administração			
	Informática para Internet			
FEVRE Colégio Getúlio Vargas	Enfermagem			
CETEP Ipanema	Manutenção e Suporte em Informática (Oferecido somente pelo PRONATEC)			
	Guia de Turismo (Oferecido somente pelo PRONATEC)			
CETEP Paracambi	Informática			
CETEP Resende	Administração			
	Logística			
	Informática			
CETEP Santo Antônio de Pádua	Informática			
CEPTI Petrópolis	Informática			
CVT Barra Mansa	Informática			
CVT Bom Jardim	Modelagem do Vestuário			

*CI – Concomitância Interna; EMI – Ensino Médio Integrado; CE – Concomitância Externa; SUB - subsequente

Fonte: DDE da Rede Faetec (2023)