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

SANDRA RENATA MUNIZ MONTEIRO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO:
ANÁLISE DO CURRÍCULO DA ESCOLA SEDU-SENAI EM ANCHIETA-ES**

Vitória - ES

2021

SANDRA RENATA MUNIZ MONTEIRO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO:
ANÁLISE DO CURRÍCULO DA ESCOLA SEDU-SENAI EM ANCHIETA-ES**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Lima

Vitória - ES

2021

SANDRA RENATA MUNIZ MONTEIRO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO:
ANÁLISE DO CURRÍCULO DA ESCOLA SEDU-SENAI EM ANCHIETA-ES**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Lima (Presidente) -
Universidade Federal do Espírito Santo -
PPGE

Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon de
Oliveira (Membro) PPG Educimat do
Instituto Federal do Espírito Santo -
PPGEDUCIMAT

Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira
(Membro) - Universidade Federal do
Espírito Santo - PPGE

Prof.^a Dr.^a Raiza Maria de Arruda Martins
(Membro) - Universidade Federal do
Espírito Santo – CCA - PPGEEDUC

Vitória - ES

2021

Um mundo desumano. Um mundo sem arte, não tem graça. Um mundo sem história, não tem futuro. Um mundo sem análise da sociedade, sem filosofia, sociologia, a geografia humana, sem a literatura, vai ser um mundo opaco. Voltaremos à época da pedra lascada. Mais do que nunca nós precisamos da arte, porque ela nos move a vida, ela abrange todos os nossos sentidos. No fundo, a lógica de tudo isso é criar seres humanos, em sua maioria, que não vejam o que está acontecendo no mundo. Mas isso tem limites.

Gaudêncio Frigotto

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduandos e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CEEMTI	Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral
CF	Constituição Federal do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional
DIOES	Diário Oficial do Espírito Santo
EC	Emenda Constitucional
EMI	Ensino Médio Integrado
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EPIs	Equipamentos de Proteção Individual
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EV	Escola Viva
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Findes	Federação das Indústrias do Espírito Santo
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade Educacional
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPC	Projeto pedagógico do Curso
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

	Universidades
PAI	Programa de Auto avaliação Institucional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PV	Projeto de Vida
SEB	Secretaria de Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço nacional de Aprendizagem Industrial
TCU	Tribunal de Contas da União
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matrícula do Ensino Médio Integrado no Estado	74
Quadro 2: Escolas do Programa Escola Viva e ano de implantação.....	78
Quadro 3: Matriz curricular – Educação Profissional Técnica Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Técnico em Mecânica – EIXO TECNOLÓGICO: Controle e Processos Industriais	95
Quadro 4: Formação geral básica	96
Quadro 5: Parte diversificada	97
Quadro 6: Itinerário formativo de mecânica.....	98
Quadro 7: Totalização de aulas e carga horária.....	99
Quadro 8: Matriz curricular – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em TÉCNICO ELETROTÉCNICA – EIXO TECNOLÓGICO: Controle e Processos Industriais.....	104
Quadro 9: Base nacional comum	104
Quadro 10: Parte diversificada	105
Quadro 11: Itinerário formativo de eletrotécnica.....	105
Quadro 12: Totalização de aulas e carga horária.....	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Marcos Legais da Implementação do Novo Ensino Médio	59
Figura 2: Acordo de Parceria SENAI-SEDU	80
Figura 3: Escola de Anchieta do SENAI-SESI	81
Figura 4: Foto da Escola – CEEMTI Anchieta	81
Figura 5: Imagem aérea da escola de Anchieta com os espaços escolares	81
Figura 6: Refeitório e Cantina do CEEMTI Anchieta	83
Figura 7: Corredores e setor dos armários dos alunos.....	83
Figura 8: Auditório da escola do SENAI-ES de Anchieta	84
Figura 9: Biblioteca da escola SENAI-ES de Anchieta	84
Figura 10: Sala de professores.....	85
Figura 11: Sala de aula	85
Figura 12: Termo de Cooperação Técnica entre SEDU e SENAI-ES	87
Figura 13: Organograma do Currículo do CEEMTI Anchieta (etapas e conteúdos) .	93
Figura 14: Laboratório de Tornearia Mecânica.....	100
Figura 15: Laboratório de Ajustagem Mecânica	101
Figura 16: Laboratório de Soldagem	103
Figura 17: Laboratório de Instalações Elétricas Industriais	108
Figura 18: Laboratório de Controle Lógico Programáveis (PLC).....	108
Figura 19: Laboratório de Eletrônica	109
Figura 20: Laboratório de Instalações Elétricas Prediais.....	110
Figura 21: Plataforma Novo Ensino Médio – SEDU	143

AGRADECIMENTOS

À memória do meu pai, que sempre me incentivou a estudar e me deixou essa preciosa herança. Também, agradeço ao esforço dos meus pais para me proporcionar uma boa educação dentro de suas possibilidades.

À minha família, especialmente à minha irmã Silvia e aos meus filhos, pela força, carinho, incentivo e por compreenderem minhas ausências. Agradeço por tornarem essa trajetória mais leve e alegre. Essa vitória só foi possível com o apoio de vocês!

Ao professor Dr. Marcelo Lima, meu orientador, que acreditou em mim e me incentivou, pela competência, apoio e confiança ao longo desta pesquisa.

Aos colegas acadêmicos de aulas e do grupo de orientação, em especial Simone e Marcus. Agradeço por compartilharem comigo momentos de companheirismo, amizade e cumplicidade que foram sendo construídas e, sobretudo, pelo ombro amigo nos momentos de angústia e pela alegria compartilhada a cada vitória.

Ao CEEMTI Anchieta, por possibilitar a realização da pesquisa. Aos professores e alunos, sem os quais este trabalho não teria sido possível, que me receberam com tanta presteza e muito contribuíram durante o período que estivemos juntos.

Agradeço de maneira especial à diretora, Christina Paterlini, desde o início, pelas acolhidas em minhas estadias, por sua amizade e carinho de sempre.

Aos meus amigos, Andressa, Rosália, Jandira, João Batista, Rogério e Tânia Amélia que de uma forma ou de outra contribuíram com este momento.

Gratidão a todas as pessoas que me incentivaram a prosseguir em minha trajetória acadêmica, acreditaram em mim, pela palavra de ânimo e pelo olhar de afeto, incentivando-me em ir além. Obrigada!

Sou grata a Deus por tudo que Ele tem feito por mim, pela saúde neste momento, pois, apesar de tantas barreiras, cheguei ao fim do mestrado. Consegui!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implantação da Reforma do Ensino Médio definida pela lei nº 13.415 de 2017 tendo como foco a oferta articulada do Itinerário Formativo técnico e profissional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado do Espírito Santo. Essa reforma apresenta mudanças significativas na última etapa da educação básica com importantes implicações para organização curricular e objetivos educacionais. No estado do Espírito Santo, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) operando no âmbito do programa “Escola Viva” (escola de turno único regulamentada e iniciada em 2015) e o SENAI-ES, estabeleceram acordo para implantação na escola do SENAI (denominada, CEEMTI Anchieta – SENAI) no município de Anchieta-ES que corresponderia ao previsto na Reforma do Ensino Médio. Nossa análise buscou abranger, por meio de pesquisa qualitativa evidenciando a ótica dos sujeitos envolvidos desde os interesses em jogo, o formato assumido pelo currículo e as consequências para formação dos educandos. Observou-se boa infraestrutura escolar para ocorrência e desenvolvimento dos conteúdos do currículo que ficaram restritivos aos tempos restritos reservados à BNCC, à Parte Diversificada e ao Itinerário técnico profissional que representam diversificação curricular, mas não ultrapassam o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. No currículo em tela, fica claro que a formação técnica não se soma à formação humanística, ela substitui a formação mais abrangente em ciências humanas e sociais aplicadas dos estudantes desfavorecendo a constituição de uma visão crítica. A organização curricular aprofunda a formação para o trabalho e esvazia-se a formação para cidadania, além de operar com elementos adaptativos e alienantes dos estudantes na medida em que os empurra para o empreendedorismo e para individualismo por meio do chamado projeto de vida. Na pesquisa, evidenciou-se que o presente projeto educacional, materializado na escola SEDU-SENAI, de um lado visou protagonizar organização curricular nos modelos da lei nº 13.415/2017 desenvolvido nacionalmente pelo Sistema S e, por outro, deu uso a uma escola do SESI-SENAI-ES que estava sem uso em função da crise da Samarco em Anchieta, além de incorporar o programa “Escola Viva” de tempo integral, dando apoio a governo local e ao seu projeto de hegemonia.

Palavras-chave: Educação. Reforma do Ensino Médio. Itinerário Formativo técnico e profissional. Estado do Espírito Santo.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implementation of the Secondary Education Reform defined by the 2017 law n. 13.415 focusing on the articulated offer of the technical and professional Formative Itinerary and the National Common Curricular Base (BNCC) in the state of Espírito Santo. This reform presents significant changes in the last stage of basic education with important implications for curricular organization and educational objectives. In the state of Espírito Santo, the Secretary of State for Education (SEDU), operating under the program “Escola Viva” (single-shift school regulated and started in 2015), and SENAI-ES established an agreement for implementation in the SENAI school (called CEEMTI Anchieta – SENAI) in the municipality of Anchieta-ES that would correspond to the provisions of the High School Reform. The analysis sought to encompass, through qualitative research evidencing the perspective of the subjects involved regarding the interests at stake, the format assumed by the curriculum and the consequences for students’ education. It was observed good school infrastructure for the occurrence and development of curriculum contents that were restricted to times reserved for BNCC, for the Diversified Part and for the Technical Professional Itinerary, which represent curricular diversification, but do not go beyond secondary education integrated with secondary level technical professional education. In the analyzed curriculum, it is clear that technical training is not added to humanistic education; instead, it replaces students’ more comprehensive education in human sciences and applied social science, disfavoring the constitution of a critical view. The curricular organization deepens education for work and empties education for citizenship, besides operating with adaptive and alienating elements of students to the extent that it pushes them towards entrepreneurship and individualism through the so-called life project. In the research, it was evidenced that the present educational project, materialized in the SEDU-SENAI school, on the one hand, aimed at promoting curricular organization in the models of law n. 13.415/2017 developed nationally by the S System and, on the other hand, used the SESI-SENAI-ES school that was inactive due to the crisis in Anchieta provoked by Samarco – in addition to incorporating the full-time “Escola Viva” program, supporting the local government and its hegemony project.

Keywords: Education. Secondary Education Reform. Technical and professional Formative Itinerary. State of Espírito Santo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. MARCO TEÓRICO	11
3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL	23
3.1. O ensino médio brasileiro no século XX	23
3.2. O ensino médio e a educação profissional	34
4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA REVISÃO DE LITERATURA ÀS PRIMEIRAS INDICAÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DA ANÁLISE DA BASE LEGAL	39
4.1. Reforma do Ensino Médio segundo a revisão de literatura	39
4.2. Desdobramentos legais da reforma do ensino médio	50
4.3. O novo currículo do ensino médio e a BNCC	64
4.4. O Itinerário Formativo técnico e profissional	69
5. A PESQUISA: O ESPÍRITO SANTO NO CONTEXTO DA REFORMA	72
5.1. A Educação Profissional do Espírito Santo na Rede Estadual de Ensino	72
5.2. O segundo governo de Governo de Paulo Hartung	74
5.3. O SENAI e o CEEMTI Anchieta	79
5.4. O plano de curso: Mecânica e Eletrotécnica	90
5.4.1. Curso “Integrado” da BNCC e Itinerário de Técnico Profissional de Mecânica	95
5.4.1.1. <i>Espaços de Formação Técnico Profissional – Mecânica</i>	100
5.4.2. “Integrado” da BNCC e Itinerário de Técnico Profissional de Eletrotécnica	103
5.4.2.1. <i>Espaços de Formação Técnico Profissional – Eletrotécnica</i>	107
6. A PESQUISA DE CAMPO: O CEEMTI NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES	120
6.1. Procedimentos metodológicos	120
6.2. Instrumentos de coleta de dados	122

6.3.	Procedimento de coleta de dados	123
6.4.	Análise dos dados	123
6.5.	Análises das entrevistas	124
6.5.1.	Categoria 1 – Identificação e ingresso no CEEMTI	124
6.5.2.	Categoria 2 – Currículo e Aprendizagem.....	128
6.5.3.	Categoria 3 – Metodologias	130
6.5.4.	Categoria 4 – Projeto de Vida.....	133
6.5.5.	Categoria 5 – Gestão e participação no Programa.....	135
6.5.6.	Categoria 6 – Integração e Planejamento	137
6.5.7.	Categoria – Avaliação do Programa	139
6.6.	Desdobramentos recentes novo ensino médio no ES	141
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
8.	APÊNDICES	162
	Apêndice 1 – Roteiro da entrevista com professores.....	162
	Apêndice 2 – Roteiro da entrevista com os alunos	163
	Apêndice 3 – Publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses	164
	Apêndice 4 – Portal de periódicos CAPES	165
	Apêndice 5 – Trabalhos Apresentados no GT 09 da ANPED	168
	Apêndice 6 – Trabalhos apresentados no Colóquio de Natal	169

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce das vivências como professora de História do ensino médio, no qual pude perceber a crescente importância assumida por essa última etapa da educação básica para construção da trajetória do jovens, sobretudo para aqueles que por inúmeras dificuldades não vislumbram o acesso à universidade. Como professora da rede pública estadual, ouvi de muitos colegas palavras como “esses alunos não vão adiante nos estudos” e “precisamos preparar esses alunos para o mercado de trabalho”. Tudo o que podíamos fazer era melhorar a qualidade do ensino que ministrávamos.

Um dia em 2007, em uma palestra sobre a importância do novo currículo capixaba em preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a palestrante afirmou que o jovem que quisesse entrar na universidade deveria fazer cursinho preparatório, e aquelas palavras me incomodaram. O sistema não proporcionava aos seus alunos nem o acesso ao nível superior nem ao mercado de trabalho. No ano seguinte, ingressei como técnica na Secretaria de Educação do Estado Espírito Santo, na gerência de educação profissional, onde foi possível participar ativamente da implantação do Ensino Médio Integrado nas escolas da rede estadual de ensino.

O ensino médio integrado é uma possibilidade ético-política rumo à materialização plena da formação integral, sendo condição para se fazer a travessia para uma nova realidade, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Essa premissa tem acompanhado minha vida profissional no que tange a políticas educacionais. Alguns anos se passaram e muitas são as inquietações e indagações relacionadas à formação desses jovens que adentram o ensino médio, e que permeiam minha trajetória pessoal e profissional, tais como “que formação profissional deve ser ofertada aos jovens capixabas?” e “por que o descompromisso oficial recorrente com uma educação e formação integral desses jovens?”.

Com a lei 13.415/2017, essas questões se fazem ainda mais latentes, e a necessidade de buscar respostas de como se materializam as políticas educacionais para esses jovens, vindo de encontro ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2018. Em defesa da oferta de uma educação de qualidade e igualitária, que não pode ser campo de disputas do capital, imergimos neste estudo.

No Brasil, a partir de 2015, intensifica-se o contexto nacional de crise do capital e de retrocessos da democracia brasileira. No campo educacional, vimos retroceder as bases legais de sustentação econômica da educação resultante do forte movimento de aprofundamento de medidas de austeridade fiscal. Alinhado a esse processo e copartícipe do golpe jurídico-midiático-parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff (PT), Paulo Hartung (PH), candidato pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assume o governo do Espírito Santo, cujas gestões anteriores (2003-2010) já vinham marcadas por consultorias especializadas, apoio da Organização não Governamental (ONG) Espírito Santo em Ação bem como diversas outras organizações.

A gestão de 2015-2018 é marcada por mecanismos de privatização, protagonizados pelas assessorias e consultorias pseudofilatóricas de base empresarial, que fortaleceu e aprofundou: a) a implantação generalizada de processos de gestão do tipo gerencialista no interior dos sistemas de educação e nas unidades de escolas, desqualificando os projetos escolares de ensino médio integrado à educação profissional; e b) a privatização do fundo público com vistas à aplicação direta e ou indireta da receita estadual na compra de vagas privadas em cursos técnicos subsequentes e superiores por meio dos programas “Bolsa Sedu” e “Programa Nossa Bolsa”, além da alocação de espaços privados e forte divulgação midiática do Programa Escola Viva.

Com fortes resultados no recuo da oferta de matrículas, no número de salas de aula e de escolas relacionadas à oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, de educação de jovens e adultos e de educação do campo, a política hegemônica no governo PH legitimada por bons índices no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e pela nota “A” na gestão financeira do estado, em forte alinhamento e submissão à lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), propôs e implementou desde 2015 uma reconfiguração temporal e curricular (mesmo antes da reforma¹ do ensino médio aprovada em 2017) sintetizada no Programa Escola Viva, alinhando-se com muitos elementos pedagógicos da Medida Provisória nº 746/2016, que viria ser a lei nº 13.415/2017.

¹ Apesar de alguns autores usarem o termo “contrarreforma” por entenderem que a concepção de “reforma” não aceita processos regressivos (FERREIRA, 2017), neste trabalho usaremos o termo “reforma”.

Sabemos que a história da educação brasileira é marcada por várias reformas que nem sempre resultaram na melhoria da escolarização; portanto, são pertinentes indagações como: a quem servem as reformas educacionais? as diversas reformas empreendidas na educação rompem com o caráter dualista e desigual? Assim, interessa-nos, a partir desse debate, entender como as reformas intervíram na relação entre a última etapa da escolarização básica e o processo de profissionalização pré ensino superior.

De acordo com Carnoy (2002), as reformas nos sistemas educacionais na América Latina, a partir de 1990, proporcionaram diversas mudanças em relação aos limites entre o público e o privado, à descentralização das atribuições do governo central, às novas formas de gestão e direção das escolas e ao financiamento para educação, entre outros. Por exemplo, durante o milagre econômico brasileiro na década de 1970, a lei nº 5.692/1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, tornou essa última etapa obrigatoriamente vinculada ao ensino técnico, configurando o chamado 2º grau profissionalizante; porém, extremamente diversificado.

À época, tornou-se compulsória a profissionalização em todas as escolas de 2º grau que, tendo duração de 3 anos a 4 anos, ofertariam uma base nacional comum associada a uma parte profissionalizante de determinada habilitação, perfazendo uma carga horária de 2.200 a 2.900 horas-aula. Estavam implícitas a necessidade de dar um caráter de terminalidade ao ensino médio e de atender às demandas do mercado de trabalho.

Após inúmeras contestações e dificuldades de implementação, a profissionalização compulsória foi definitivamente eliminada em 1982 pela lei Federal nº 7.044. A partir de então, o ensino de 2º grau voltou a se constituir em escolas técnicas profissionalizantes e escolas de educação geral. Cabe ressaltar que apenas a rede pública continuou seguindo essa legislação, já que na rede privada prevalecia o ensino propedêutico, dando condições aos seus alunos de prosseguirem ao nível superior.

Promulgada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, o 2º grau recebe a denominação de ensino médio e novas finalidades lhe são atribuídas. A lei faz referência à educação geral e à formação profissional, dos artigos 39 ao 42. Para sua operacionalização, houve necessidade de

regulamentação, o que ocorreu por meio da implantação do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Em 1997, depois de muitas crises econômicas, o governo neoliberal do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio do Decreto nº 2.208/1997, estabeleceu o fim da vinculação entre o ensino médio e o ensino técnico. Desse modo, o ensino médio passou a ser constituído apenas pelas disciplinas da Base Nacional Comum (BNC) e da parte diversificada, enquanto o ensino profissionalizante, agora não mais sujeito à regulamentação curricular, dividiu-se em três níveis (básico, técnico e tecnológico) com carga horária modulável específica.

A grande crítica em torno desse decreto foi a proibição da integração, pois apontava a prevalência das necessidades do capital e em detrimento da possibilidade da construção de uma escola que poderia se aproximar dos ideais defendidos em torno de uma formação integrada. No início do século XXI, o então presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva (PT), revoga, por meio do Decreto nº 5.154/2004, o Decreto nº 2.208/1997, reaproximando o ensino médio e a educação profissional, e inserindo na LDB a integração e a articulação não obrigatórias.

No formato integrado, a LDB previu, além do tempo do ensino técnico, para o ensino médio, o mínimo de 3 anos e 800 horas anuais. Nessa articulação, as 800 ou 1.200 horas do ensino técnico seriam acrescentadas durante (na forma integrada ou concomitante) ou depois do ensino médio de 2.400 horas, totalizando uma carga horária que, em geral, ultrapassaria 3.000 horas de formação básica e profissional.

Na sequência desses fatos, foi elaborado e publicado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) que uniformizou a nomenclatura da formação técnica, estabeleceu os eixos tecnológicos e padronizou a duração dos cursos técnicos com cargas horárias que variavam entre 800 e 1.200 horas. Sua instituição pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, representa “importante referência para a oferta dos cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal do país” (BRASIL, 2008a).

A consignação de uma nomenclatura comum, o estabelecimento da carga horária mínima de cada curso e a descrição sumária de um perfil profissional, de acordo com o Catálogo, “possibilitam à instituição de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2008a).

Os avanços nas políticas educacionais alcançados durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) foram contidos a partir da conjuntura que se estabeleceu no Brasil após o golpe que aprovou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) e colocou no poder o vice presidente Michel Temer (MDB). Uma série de mudanças são propostas, dentre as quais destacaram-se os cortes no orçamento, a intervenção no Conselho Nacional de Educação (CNE), o congelamento do orçamento por 20 anos e o fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde. É desse governo que emerge a Reforma do Ensino Médio consolidada pela lei nº 13.415/2017.

A lei nº 13.415/2017 trouxe grandes mudanças na LDB nº 9.394/1996 ao alterar e flexibilizar a organização curricular, bem como definir uma nova relação entre ensino médio e ensino técnico. Segundo essa norma, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem no máximo 1.800 horas e a educação profissional é contemplada pela oferta de uma parte sequente à BNCC, denominada Itinerário Formativo Técnico e Profissional, que poderá ser ofertado pelos sistemas de ensino com carga horária mínima de 1.200 horas.

Diante desse quadro de reforma, e considerando o ensino médio como etapa fundamental na formação dos jovens brasileiros, este estudo volta seu olhar para a experiência, em nível local, que antes mesmo de aprovada a lei nº 13.415/2017, vem antecipando a implementação de novas formas de oferta conjunta e sequente de ensino geral e técnico. No Espírito Santo, a oferta do quinto Itinerário Formativo (o itinerário técnico profissional) tem início em 2018 como fruto de uma parceria da rede estadual com o SESI-SENAI em uma escola situada no município de Anchieta que, adotando a metodologia das escolas do Programa Escola Viva², passa a ofertar a formação em Eletrotécnica e Mecânica.

Por isso, o lócus deste estudo é o Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (CEEMTI) Anchieta, por ser a instituição escolhida pela rede estadual de ensino para iniciar a oferta do Itinerário Formativo Técnico e Profissional e,

² Em 2015, foi implantado e implementado, na rede pública estadual de ensino do Espírito Santo, o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, instituído pela Lei Complementar Nº 799, que prevê a implantação de 30 escolas em turno único até 2018, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações [...] em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, assegurando, assim, a criação e a implementação de uma Rede de Escolas de Ensino Médio em Turno Único. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/escola-viva>. Acesso em: 28 jul. 2019.

consequentemente, materializar a Reforma do Ensino Médio.

Assim, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, com o propósito de investigar diversos aspectos sobre o tema, apresentando como problema de estudo a implementação do quinto itinerário, de formação técnica e profissional, e sua relação com a BNCC, em consonância com o modelo instituído pelo Programa Escola Viva, no Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral de Anchieta. Nesse movimento, propomos como objetivo geral: analisar o desenvolvimento do Itinerário Formativo técnico e profissional e sua articulação com a BNCC na unidade de ensino do Programa Escola Viva em Anchieta, no contexto do acordo SENAI-SEDU.

Para estruturar esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) avaliar a institucionalidade do itinerário técnico profissional e sua relação com a BNCC, no contexto da Reforma do Ensino Médio; b) analisar as bases pedagógicas e a organização curricular do projeto definido para unidade de ensino do Programa Escola Viva, em Anchieta (lei estadual nº 799/2015, acordo SENAI-SEDU); e c) descrever e analisar o funcionamento da oferta escolar combinada da BNCC e do Itinerário Formativo técnico profissional na unidade de ensino (acordo SENAI-SEDU).

Nesse percurso de análise, compreendemos que não poderíamos discutir o quinto itinerário de forma descontextualizada da crise que se instalou no país, mas como parte de um movimento maior para atender aos interesses do capital e suas repercussões na formação dos jovens no ensino médio. Por essa razão, destacamos o “Programa Escola Viva” num contexto anterior a Reforma do Ensino Médio, cuja implementação está em linha com a crise fiscal do Estado e com o movimento empreendido pelo governo golpista de precarização do direito à educação.

Desse debate emergem as seguintes questões de investigação: qual a base legal que rege a oferta do itinerário técnico profissional na sua relação com a BNCC? Quais as bases legais locais que definem e orientam a proposta pedagógica e o currículo da unidade de ensino-objeto do acordo SENAI-SEDU? Como tem se dado a materialização da relação entre o Itinerário Formativo técnico profissional e a BNCC na Escola Viva Anchieta, tendo em vista a concepção de formação humana integral?

Para responder às questões propostas, utilizaremos como fontes: a lei nº 13.415/2017, que altera a lei nº 9394/1996; a lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Medida Provisória nº 746/2016; o Parecer nº 95/2016 sobre a Medida Provisória nº 746; a Resolução MEC/FNDE nº 16/2017, que estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal; a Resolução CNE/CEB nº 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Portaria Ministerial nº 649/2018, que institui o programa de apoio ao novo ensino médio; a Portaria nº 727/2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); a Resolução nº 04/2018, que institui a BNCC na etapa do Ensino Médio; a Portaria Ministerial nº 1.432, de 31/12/2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

Em nível estadual, a lei Complementar nº 799/2015, que cria o programa de escolas estaduais de ensino médio em turno único, denominado “Programa Escola Viva”; a Resolução do CEE-ES nº 4.933/2017, que credencia o Centro Estadual de Ensino Médio em tempo integral São Pedro; o projeto Pedagógico do programa Escola-Viva; o Projeto Desenvolvimento Institucional da Escola Viva Anchieta e do SESI-SENAI; e o Termo de Cooperação Senai-Sedu, que estabelece a parceria entre os entes.

A pesquisa bibliográfica teve como base os autores que vêm discutindo questões relativas à Reforma do Ensino Médio, tais como Moura e Lima Filho (2017), Lino (2017), Silva (2017) e Krawczyk e Ferretti (2017), e considerando a base materialista, autores que dialogam com essa perspectiva como Frigotto (2006), Kuenzer (1998) e Saviani (2007a), que serviram de aporte para compreender a dualidade estrutural, a politecnia e a formação omnilateral resultante da integração entre trabalho e educação.

Portanto, iniciaremos o processo de investigação partindo do macro para o micro, buscando evidenciar as relações entre o singular e o universal e as mediações que explicasse as relações entre a experiência em tela e a totalidade da Reforma do Ensino Médio. Metodologicamente, a pesquisa se insere no contexto de análise da

implementação de uma política educacional e, por isso, a necessidade de analisar e interpretar as informações sobre sua formulação, as discussões, aprovação e implementação, e os impactos gerados a partir das ações governamentais.

Desse modo, a pesquisa buscou responder principalmente como o currículo previsto (na lei e na proposta) define e organiza a BNCC e o itinerário técnico profissional. Também, a pesquisa buscou reponder de que maneira o currículo real articula, integrando, fragmentando ou justapondo, o ensino geral ao ensino técnico, tendo em vista as dimensões do trabalho, da formação e da educação no contexto dos direitos dos jovens estudantes.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira voltou-se à análise documental de elementos externos e internos do projeto educacional em tela e a segunda pela pesquisa de campo que incluiu a visita à escola e contatos com sujeitos da pesquisa por meio de entrevistas.

Inicialmente, a etapa foi constituída pela análise documental das normas nacionais e estaduais, bem como dos projetos pedagógicos do convênio e da unidade de ensino. Considerando a análise documental como uma operação ou conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento para além do que está posto, procurando estabelecer relações, utilizamos a análise de conteúdo como procedimento de investigação, em suas fases específicas, selecionar os documentos, determinação das unidades de análises, escolha das categorias e organização dos dados. Nesse momento buscamos uma primeira impressão, deixando nos “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2018,52).

A escolha dos documentos também é umas das atividades importantes desta pesquisa e sua constituição implica algumas normas como: regra da exaustividade (não se pode deixar de fora nenhum documento), a regra da representatividade (os documentos devem representar um universo heterogêneo), a regra da homogeneidade (os documentos tem de obedecer ao critério de escolha) e a regra de pertinência (os documentos tem de corresponder às expectativas da pesquisa).

Após a escolha dos documentos, é feita a análise categorial, mais antiga e utilizada entre as técnicas de análise de conteúdo, e funciona com a divisão do texto em unidades (categorias). Uma das possibilidades de categorização mais rápida e

eficaz é a investigação dos temas ou a análise temática. A análise de conteúdo se dá baseada na inferência e tem uma atração pelo não explícito, buscando desvelar e/ou enxergar além da visão oferecida pelos paradigmas (FRANCO, 2018).

Num segundo movimento da investigação, aproximamo-nos da realidade *in loco* para fazer as observações e coletas de dados dos envolvidos viáveis no sentido de compreender a materialidade das concepções apontadas nos documentos. Nessa etapa, estivemos no campo de pesquisa para observar e analisar o real, de onde emergem os discursos e as experiências vividas. O momento de observação possibilitou o contato com a equipe pedagógica, as coordenações, os docentes e discentes e o resultado dessas observações compuseram os registros analisados. Nesse momento, utilizamos a abordagem qualitativa e, como estratégia de pesquisa, o estudo de caso que, segundo Martins (2008), trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro seu contexto real, no qual o pesquisador busca apreender a totalidade de uma situação, para descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto.

Nas visitas *in loco*, utilizamos entrevistas semiestruturadas e questionários que foram aplicados aos diferentes sujeitos observados e envolvidos nesse processo, pois acreditamos que eles poderiam contribuir na compreensão e na materialidade da *práxis* que envolvem nosso objeto de pesquisa, permitindo-nos preencher as possíveis lacunas e o alcance dos objetivos do programa. Desse modo, a análise dessas entrevistas se apoiou em Orlandi (1999) para que entendêssemos os sentidos das falas, pois, de acordo com a autora, “[...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos para os sujeitos” (p. 17).

Orlandi (1999) propõe a construção de um dispositivo de interpretação, ressaltando que a Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o sentido real em sua materialidade linguística e histórica. A autora enfatiza que a interpretação aparece em dois momentos da análise: no primeiro, ela faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista descreve esse gesto de interpretação; no segundo, o próprio analista está envolvido na interpretação, pois não há descrição sem interpretação.

O analista, pois, deve atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito, trabalhando numa posição não neutra. Para Orlandi (1999), tendo em vista que o discurso é produzido por um sujeito que ocupa um lugar (e esse lugar não é empírico, é resultado de imagens projetadas), as formações imaginárias se manifestam por meio da antecipação, das relações de força e das relações de sentido.

Após a qualificação desta pesquisa, iniciamos o acesso aos documentos acerca do objeto e os contatos com profissionais envolvidos na gestão do projeto. Também, fizemos algumas visitas ao espaço educativo que sedia o objeto de estudo. Posteriormente, fizemos algumas entrevistas, mas com o agravamento da pandemia do coronavírus, as pretensões de aprofundamento e de maior detalhamento das informações por meio da observação e dos relatos ficaram mais restrito e tivemos que concluir a coleta. Além do mais, houve alguns percalços de cunho pessoal que prejudicaram provisoriamente o acesso a alguns dados já coletados, razão pela qual foi solicitado o adiamento do trabalho.

Posto isso, este trabalho está estruturado em seis capítulos, além desta introdução. O primeiro apresenta o marco teórico com as concepções que deram base ao desenvolvimento desta pesquisa. O segundo faz uma breve contextualização histórica da educação básica e profissional no século XX. O terceiro trata da revisão de literatura, a partir de um levantamento das produções acadêmicas sobre tema. O quarto apresenta o contexto do Estado do Espírito Santo no contexto da Reforma. O quinto analisa o CEEMTI na percepção de alunos e professores. Já o último atualiza as ações que estão sendo desenvolvidas atualmente para consolidar a Reforma no Estado, seguido das considerações finais.

2. MARCO TEÓRICO

A LDB nº 9.394/96 define o ensino médio como a etapa final da educação básica, com o objetivo de preparar o estudante para o trabalho, para estudos posteriores e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Com a finalidade de alcançar os objetivos desta pesquisa, optamos pela perspectiva teórica do materialismo-histórico dialético por entendermos que essa concepção possibilita uma visão crítica da realidade, de suas contradições e de sua totalidade, bem como entender o ser humano como sujeito histórico e seu papel de transformador social – o que contribui para o desenvolvimento da pesquisa numa perspectiva crítica.

É sem dúvida, necessário, distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima (MARX, 1988, p. 26).

Para apreender a realidade e construir um objeto de investigação é indispensável uma concepção teórica que fundamente o processo investigativo, e o eixo motor do materialismo histórico-dialético traz o princípio da realidade, que não se constitui a partir do pensamento, mas a realidade existe por si só, e se constitui a partir das condições materiais de sua existência (MASCARENHAS, 2014) Assim, pesquisar é refletir sobre a realidade social por meio das elaborações teóricas para se chegar ao concreto, sendo o método uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2001).

Para o desenvolvimento da pesquisa, é necessário um resgate da produção teórica e do conhecimento já produzido que busquem explicar a problemática em estudo e viabilizar a análise do objeto no seu fazer histórico, não apenas no quadro histórico do momento, mas também na sua origem. Para Marx, a função social do conhecimento deve enriquecer a existência humana.

De acordo com Frigotto (2006), a realidade não obedece à lógica do pensamento ou da razão, não ocorrendo de forma linear. Para o autor, a singularidade, a particularidade e a universalidade se produzem numa mesma totalidade histórica a ser construída no percurso da investigação. O autor continua ao afirmar que o campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo,

enquanto o campo conjuntural indica, no médio e no curto prazo, as maneiras como os grupos, as classes ou frações de classe (em síntese, as forças sociais) disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimentos e lutas concretas.

Assim, o entendimento das relações de uma sociedade dividida em classes passa pela ideia de que a consciência é superior à prática e de que a divisão técnica e social do trabalho é necessária aos indivíduos num processo que distingue a importância do trabalho intelectual do manual. Percebemos sua origem nas relações sociais do trabalho e o seu rompimento exige uma ampla formação escolar, para além dos interesses do sistema produtivo. Desse modo, propomos refletir sobre o trabalho como capaz de acentuar as potencialidades do ser humano, levando em conta não apenas suas competências para o trabalho produtivo, mas também para a vida em suas múltiplas dimensões.

Em “O Capital”, Marx (2013) afirma que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (p. 225).

A dialética entre homem e natureza produz os homens por meio do trabalho, sujeitos transformadores que modificam sua própria natureza ao se apropriarem da matéria fazendo desse processo sua construção, transformando-a e transformando a si mesmos para atender às suas necessidades.

Para Engels (2004), o trabalho é a condição básica fundamental para a existência humana. Há uma relação metabólica de mútua transformação entre o ser humano e o mundo natural, no qual o ser humano se naturaliza e a natureza se humaniza. Pelo trabalho, o ser humano é capaz de interagir com a natureza, modificá-la e reproduzir-se por meio dos produtos gerados.

No entendimento de Lukács (2013), o trabalho é o fenômeno originário de modelo do ser social e

Através dele [do trabalho] realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr

teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda *práxis* social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas -, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material (p. 47).

Para o autor, o trabalho é categoria fundante e se constitui o princípio da humanização do homem que, por ser um ser social, transforma-o em fato coletivo e produz valor de uso. É o trabalho que afasta o homem de sua mera condição biológica ao modificar a natureza para atender às suas necessidades, favorecendo sua interação com o meio e com os outros. É a experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, sendo imprescindível de qualquer pensamento, dos simples discursos até a economia e a filosofia (LUKÁCS,2013).

Corroborando com esse pensamento, Saviani (2007a), afirma que o trabalho é a ação humana de transformar a natureza para suprir as suas necessidades e, ao modificá-la, o homem também sofre modificações que o levam a se distanciar do mundo natural, gerido pelas leis biológicas, assinalando a passagem do ser biológico para o ser social. Para esse autor, a essência do ser humano é o trabalho. Logo, a passagem do ser biológico para o ser social ocorre no processo dialético entre o ser humano e a natureza pela mediação do trabalho. O trabalho faz do homem um ser social e, nessa perspectiva teórica, o trabalho é uma atividade específica do ser humano. No sentido ontológico, o trabalho possibilitou a autoconstrução humana do homem.

Na perspectiva de LUKÁCS (2013, p. 176):

Podemos identificar a educação como *práxis* social, fundada no trabalho e como uma importante mediação para o desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que promove a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores que vierem a ocorrer.

É o trabalho no seu sentido ontológico que tornou possível a autoconstrução do homem, e a educação vem possibilitando o desenvolvimento do sujeito. O acúmulo social desses novos conhecimentos e habilidades se deve principalmente à transmissão, de geração em geração, da evolução e da fixação das técnicas de meios de trabalho. Esse fato nos mostra outro caráter fundamental do trabalho no desenvolvimento da sociedade, a reprodução social. Com a construção de relações sociais mais abrangentes, há um crescimento da articulação e da integração entre

os indivíduos, tornando a vida social heterogênea e complexa. A transformação da natureza mediada pelo trabalho possibilita ao ser humano satisfazer suas carências. À medida que tais carências são saciadas, surgem outras que o levam a novas relações históricas.

Assim, a história humana, construída por meio da organização do trabalho, desenvolve-se de formas diferentes no decorrer do tempo. É essa estrutura que determina as formas de relacionamento entre si, que “[...] cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (MARX; ENGELS, 2006), definindo o tipo de sociedade em que vivem – o comunismo primitivo, o escravismo, o feudalismo ou o capitalismo. A partir de então, o processo produtivo adquire a conotação de social constituído de três elementos básicos: a) a força produtiva, composta pela atividade do ser humano e suas habilidades em transformar a natureza; b) o objeto a ser transformado e os meios de produção (ferramentas, técnicas, etc.) para transformar o objeto; e c) as relações de produção, interação entre os seres humanos em função dos meios de produção e da divisão social do trabalho (MARX; ENGELS, 2006).

A proposta de unir trabalho e ensino é colocada a partir da constatação de que com a ausência de instrução e com a pesada carga de trabalho manual, rotineiro e estafante, os trabalhadores passavam por um processo de formação (de caráter negativo, obviamente) que os aniquilava e impedia seu desenvolvimento. Nesse sentido, Marx e Engels (2006) definiram como educação três aspectos fundamentais: a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica. Das três, a educação tecnológica tinha como objetivo o domínio geral da produção com o manejo das técnicas e seus instrumentos, cujo resultado seria elevar a formação da classe operária. Estabelece-se, portanto, não apenas a construção de saberes, mas a necessidade de transmissão, apropriação e ressignificação desses saberes, isto é, um exercício pedagógico (CUNHA, 2014).

A articulação dos fundamentos tecnológicos do trabalho, a educação geral e os exercícios físicos, ou militares, representavam uma tentativa de enfrentar os processos de formação de natureza alienados, sinaliza uma formação integral do ser humano. Marx (2006) afirmava o potencial explosivo dessas propostas a partir da expectativa que elas poderiam desencadear, na medida em que favoreciam o

melhoramento das condições gerais dos trabalhadores, mas tinha a convicção de que a noção de integração precisaria ultrapassar as dimensões institucionais do trabalho e da instrução, surgindo a proposta de politecnicidade.

A ideia de uma formação integral, omnilateral (MARX, 2013), incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade, ou a ideia de escola unitária, em Gramsci (NOSELLA, 2004), são propostas elaboradas na perspectiva da formação do sujeito social efetivamente revolucionário, mas essa formação apenas se torna possível num conjunto mais amplo de espaços e processos de formação – só assim a integração da politecnicidade e da proposta de união entre trabalho e ensino adquirem sentido. A politecnicidade³, nessa inserção, indica que o processo de trabalho se efetiva em aspectos manuais e intelectuais. Logo, a separação entre trabalho manual e intelectual é um produto histórico. A politecnicidade se pautaria na articulação entre o trabalho manual e o intelectual, pois, segundo Saviani (2003), “[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno”, em outras palavras um processo que se desenvolva pela superação da dicotomia entre ciência e técnica.

Para Kuenzer (2002) a politecnicidade

a supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2002, p.87).

Para a autora, a politecnicidade ultrapassa meramente a formação dos trabalhadores, sendo uma questão de natureza epistemológica capaz de contribuir para a transformação da sociedade, partindo de suas relações.

Para Frigotto (2012, 2012, p. 276), a educação politécnica estaria vinculada às disputas produzidas nas contradições da sociedade capitalista,

A educação politécnica resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações.

³ Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 2007a, p. 161).

Nessa perspectiva, a educação compromete-se com a formação humana, exigindo a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela escola e, segundo Saviani (2003), a “[...] noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Frigotto (2000) compreende que devido à virtude das transformações da sociedade capitalista há uma relação imbricada entre trabalho e educação. Essa relação, no curso da história da educação e na singularidade da sociedade brasileira, adquiriu dinâmicas peculiares de projetos de educação escolar, ou seja, a perspectiva moralista, instrumentalista e pragmática, dentre outras perspectivas, são exemplos que operaram mecanismos de legitimação no campo educacional, pois:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais, e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010, p. 25).

Na busca para recuperar essa concepção de educação politécnica e de formação omnilateral⁴, luta-se pela superação do dualismo estrutural da educação brasileira, da divisão entre formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual. A ideia de uma formação omnilateral propõe a superação da ideia de um ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional e simplificado. 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 sua atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Assim, formação supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005). Discutir acerca da escolarização pretendida para os jovens brasileiros, neste momento histórico da Reforma do Ensino Médio, coloca-

⁴ Para Marx (2031), o conceito de omnilateralidade se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho. Propõe uma formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades.

nos diante de desafios e de embates, velhos e novos, que vão desde o papel da escola na sociedade até suas implicações na formação dos estudantes.

Em que pese a fundamentação teórica apontar para uma formação humana integral, o que observamos na trajetória do ensino médio e profissional é um processo de reiteração no currículo da dualidade educacional e de uma educação alienadora que se expressam, contemporaneamente, pelo ensino baseado em competências. A noção de competências ganhou força na educação a partir dos anos de 1990, vinculada a educação escolar às mudanças nas formas de produção e na organização do trabalho, associada à competitividade das empresas, ao suposto desempenho que “promove a empregabilidade” dos trabalhadores e à flexibilização dos diversos sistemas sociais, ao mesmo tempo em que dá organicidade ao processo de reestruturação produtiva desencadeado no mundo.

Esse modelo de gestão empresarial estendeu-se pelos vários níveis, etapas e modalidades da educação escolar, como elemento estruturante do currículo. Fundamentada na pedagogia das competências, essa noção foi introduzida na educação escolar no sentido de alcançar melhoria nos padrões de competitividade, na implantação e no monitoramento de políticas educacionais – mais especificamente, aquelas decorrentes da LDB nº 9.394/1996 – ao mesmo tempo que contribui para adaptar os trabalhadores às exigências do sistema produtivo e à recomposição do sistema econômico.

A base da pedagogia por competência surge em um ambiente que marca a reorganização capitalista e o crescimento do neoliberalismo, a exigência de um novo modelo de trabalhador, mais flexível, e tem no mercado de trabalho sua principal referência. Nesse sentido, as políticas educacionais dos anos de 1990 estabeleceram, em seu conjunto, a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional e submeteram o currículo a essa pedagogia ao intensificar o caráter instrumental da educação, especialmente a educação profissional.

A hegemonia da classe empresarial assume o discurso reestruturador, adotando novas categorias para a formação do trabalhador, cuja qualificação perde espaço para a noção de competência. Ramos (2002) demonstra que essa noção reduz a atenção sobre o posto de trabalho e a concentra no sujeito, estando associada às noções de desempenho e eficiência e constituindo-se um parâmetro de seleção social – o que significa pensar que está exclusivamente no âmbito da ação do sujeito

a responsabilidade pela sua adaptabilidade às mudanças introduzidas pela vida contemporânea. Novos valores são atribuídos aos sujeitos, tais como o aumento de sua autonomia, sua capacidade de flexibilidade, de integração, dentre tantas outras. Passa a haver um deslocamento conceitual da qualificação pela noção de competência. Nesse sentido, busca atender pelo menos três propósitos aponstados por Ramos (2002, 2002, p. 39):

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional [como entre os países da União Europeia e do Mercosul].

O ensino organizado por competências surge exatamente com o discurso de dar função aos saberes que, distantes da realidade, não representariam nenhuma capacidade de ação. Os intelectuais que advogavam em torno dessa proposta entendiam a necessidade de se estabelecerem novos horizontes formativos. Recorrendo às mudanças no trabalho e à constante inquietação acerca da operacionalização dos conhecimentos, entendem a validade e a necessidade de uma abordagem por competência que não rejeita os conteúdos nem as disciplinas, mas sim reconceitualiza sua implementação. Sob esse ponto de vista, Perrenoud define a competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7). Essa pedagogia logo se espalhou por todo o sistema educacional. Para o capital, as competências seriam a convergência entre o projeto de expansão e a adaptação dos processos produtivos valorizados pelos empresários e requeridos pelos trabalhadores. Nesse limite, o Estado é chamado a materializar tais transformações, incumbindo-se de institucionalizar a lógica das competências em todo o sistema de ensino. Há, na verdade, uma intensa ação de resposta do governo aos princípios formadores da acumulação flexível. As reformas na educação estabelecem, para o ensino médio profissionalizante e propedêutico, o dever de proporcionar uma formação que realize “[...] aprendizagem de competências gerais,

visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças” (RAMOS, 2002, p. 135). Para a autora, esse conceito é um deslocamento conceitual das diretrizes pedagógicas da qualificação para a competência, compreendidas como relações sociais.

Essa passagem, da qualificação para a competência, transforma as relações sociais que envolvem trabalho e escola e é entendida como um “rejuvenescimento da teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 2010). Assim, qualificação pode ser considerada, segundo Ramos (2002, p. 42), uma “[...] resposta à ausência de regulações sociais”, típicas das sociedades industriais, quanto à formação dos trabalhadores destituídos do controle e dos saberes da produção, constituindo-se como referência dessa regulação no modelo tayloristafordista de produção. Podemos reconhecer que a qualificação atua como elemento organizador das relações formais de trabalho e das práticas pedagógicas de formação que lhe são correspondentes, demonstrando que o modelo educacional requisitado pelo capitalismo

[...] é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria (RAMOS, 2002, p. 31).

Ramos demonstra os distintos tipos de escola, e para os filhos da classe trabalhadora com a função de discipliná-los para a produção. Esse mesmo modelo de competências básicas para o trabalho volta ao cenário da educação brasileira para se constituir como uma das principais referências para a organização curricular na escola média, antagonizando-se com o projeto de ensino médio integrado que vinha sendo construído no governo anterior, o qual apresentava finalidades e princípios antagônicos às concepções mercadológicas e pragmáticas de formação escolar que visam adequar a educação aos preceitos de desenvolvimento econômico e de reestruturação do trabalho no mundo contemporâneo. Essa proposta curricular baseada na formação de competências e de habilidades básicas, para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626), é a “[...] síntese emblemática do ideário da educação para o mercado”. Diante da ausência de definições, a escola se lança na construção de novas estruturas de sociabilidade e de subjetividade, cujos

fundamentos consistem na preparação para a instabilidade inexorável do sistema capitalista (RAMOS, 2002).

Configura-se, portanto, como traço hegemônico do modelo escolar a construção de subjetividades características da sociedade pós-fordista, também chamada de “sociedade do conhecimento” (RAMOS, 2002, p. 161). Nesse contexto, sob tais aparências é que

[...] se busca construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial. A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade. [...] à educação é solicitado o papel de desenvolvimento de sensibilidades que orientem as condutas por valores que respondam às exigências desse tempo e pela busca de realização de um projeto próprio de vida, que requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece (RAMOS, 2002, p. 161).

Diante dessa aparência de modernização, há o redimensionamento da educação para um modelo que reduz a formação humana no sentido direto do capital. Nesse modelo, é possível notar uma “identidade” entre os âmbitos da cidadania e do trabalho que consiste na “superação” da dicotomia entre “racionalidade técnica” e os ideais que nortearam tradicionalmente a formação humana, uma vez que o modelo educacional das competências submete a educação escolar às exigências do capital que, por sua vez, segundo Kuenzer (1998), passa a se dedicar meramente à formação de subjetividades humanas convergentes às crescentes necessidades de valorização do capital.

Dentre os efeitos desse modelo, percebe-se uma verticalização das decisões pedagógicas e organizacionais que configuram um modelo escolar autoritário e centralizador orientado por imposições externas à escola. A pedagogia das competências impede o desenvolvimento da consciência crítica nas práticas escolares, num movimento de alienação e conformação dos sujeitos, reforçando a ideia de que o conhecimento escolar deve se traduzir num tipo de qualificação prática e comportamental dos alunos para a vida em sociedade. Substitui-se a ideia de qualificação (aquisição de saberes formalmente verificáveis sob a forma dos diplomas) por um novo tipo de aquisição comportamental e orientada ao capitalismo. Assim, a educação não está mais voltada às necessidades das pessoas, mas às

necessidades de competitividade do mercado. Por isso, Duarte (2001, p. 18) afirma, que:

Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Nesse cenário, a escola reforça ideias capitalistas ao incentivar a competitividade e colocar o conhecimento num mesmo nível para todos, ao mesmo tempo em que os responsabiliza pelos seus sucessos ou fracassos. Nos dias atuais, a materialização da Pedagogia das Competências propõe uma metodologia que envolve questões subjetivas, centralizando os objetivos dos sujeitos na empregabilidade, enquanto, na escola, voltou-se para uma educação que conduz ao mercado de trabalho. Assim os princípios que orientam o currículo estão baseados, como forma dos educandos se adaptarem às rápidas transformações sociais em quatro pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver⁵.

Esse é o motivo pelo qual Duarte (2006) chama a pedagogia das competências de pedagogia do aprender a aprender, visto que é esse o princípio que orienta o currículo ao deslocar o real sentido da formação em não elevar o conhecimento das classes menos favorecidas. O currículo baseado no conceito de competência valoriza o desenvolvimento da iniciativa, da solução de problemas e da autonomia, princípios exigidos pelo mercado.

Para Duarte (2006), o enfrentamento à pedagogia do “aprender a aprender” se constitui na luta por uma educação que amplie os saberes dos estudantes, fazendo-os perceber a realidade histórica em que se encontram. De acordo com o autor, sem esse tipo de problematização, a educação continuará nas dependências do capital e sua superação se tornará um horizonte cada vez mais distante. A pedagogia do aprender a aprender se encaixa perfeitamente no momento contemporâneo, o que explica sua força de atração e aceitação. Essa pedagogia tenta nos convencer de que vivemos numa sociedade do conhecimento e que está à disposição de todos.

⁵ Os quatro pilares da educação foram elaborados em 1999 pelo francês Jacques Delors, no relatório intitulado “Educação: um Tesouro a Descobrir”, que elenca quatro aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social que devem nortear a educação no século XX. Os quatro pilares, caracterizam-se por contemplar questões cognitivas e de relacionamento humano.

Além do mais, sua orientação é flexibilizar o ensino, substituindo ou secundarizando os conteúdos científicos por instruções concretas necessárias ao manuseio da vida no mundo capitalista.

Silva (2017), aponta que a formação por competências se sobrepõe a uma formação fundamentada em bases científicas e tecnológicas, priorizando apenas o caráter utilitário dos saberes. Essa noção de competências aparece firmada na necessidade de formar trabalhadores contemporâneos associada ao uso de tecnologias. A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configura uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, especialmente no ensino médio (SILVA; SHIEBE,2017).

3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

Ao longo da história do Brasil, a educação foi utilizada para manter privilégios de uma classe social conservando sua condição dominante. No ensino médio, sempre existiram dois projetos educacionais: um voltado para formação superior e outro voltado para os filhos dos trabalhadores. Por outro lado, atualmente essa proposta está dividida em pensar a formação dos jovens numa perspectiva integral, capaz de integrar os conhecimentos científicos, culturais e do trabalho. Por outro lado, uma formação vinculada ao mercado de trabalho.

O ensino médio, por seu caráter obrigatório e inclusivo, demonstra a relevância dessa etapa da educação básica com uma crescente demanda de escolarização e a necessidade de uma formação mais crítica. O papel do ensino médio é fundamental para formar sujeitos que compreendam o papel social, sua realidade e suas múltiplas relações ao utilizarem-se dos seus direitos e conhecimentos. Aliada a essa formação básica, a integração com a educação profissional merece destaque como elemento para construção de cidadãos e jovens trabalhadores.

Nesse contexto, delineamos, neste capítulo, os marcos da trajetória histórica da educação básica e profissional no Brasil para apontar e analisar algumas das muitas contradições e mediações que permeiam o desenvolvimento histórico do projeto educativo hegemônico e sua base ideológica e econômica.

3.1. O ensino médio brasileiro no século XX

Nesse primeiro momento, a República trazia a ideia de mudanças e as reformas sinalizavam uma tentativa de transformação na educação. Entretanto, ao observarmos a história, percebemos que ela continua a ter como característica a função de manter uma diferenciação de classes entre aqueles que frequentam a escola. O desafio daquele momento era organizar o ensino secundário pouco estruturado, no qual predominava as possibilidades de prestar exames para ingressar no ensino superior, os exames finais e o de madureza⁶ (VEIGA, 2007).

⁶ De acordo com o Decreto nº 981 (08/11/1890), que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, o “exame de madureza” era prestado ao final do curso integral e destinado a verificar se o aluno tinha “a cultura intelectual necessária”. Ele dava direito à matrícula em qualquer um dos cursos superiores de caráter federal na República. Quanto aos demais Estados da

A partir de 1930, ocorreram mudanças significativas na educação quando uma parte da população passa a ter acesso à escola. A reforma Francisco Campos deu um passo importante em trazer para o Estado o controle da educação com a regulamentação, em âmbito nacional, da educação brasileira com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (SAVIANI, 2007b). O Novo ensino secundário foi dividido em dois ciclos com duração de sete anos. O primeiro “ciclo fundamental” teria a duração de cinco anos, sendo obrigatório a todos. O segundo, ciclo complementar, tinha o objetivo de preparar os alunos para ingresso nos cursos superiores. Para o ingresso no curso secundário, havia o exame de admissão, cujo o objetivo era controlar a qualidade do ensino.

Para Souza (2008), a reforma Francisco Campos reafirmou a finalidade do ensino secundário às exigências do mundo contemporâneo. Além da padronização das escolas, a reforma exigia organicidade dos estabelecimentos regulares do ensino secundário, a regulamentação do trabalho docente, a padronização do currículo e a avaliação como mecanismo de seleção. Por outro lado, consolidou a dualidade ao permitir que o curso secundário garantisse o acesso ao nível superior para uns e os demais de caráter técnico-profissional se caracterizavam pela terminalidade, expondo a diferenciação de uma educação para as elites e outra para as classes populares.

A Reforma Capanema foi responsável por mudanças significativas no ensino secundário e se processou por meio de leis orgânicas de ensino, estabelecidos por oito decretos-leis no período de 1942 a 1946. Essas leis redefiniram a estrutura de todo o sistema educacional de ensino a partir dos currículos e das articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. O ensino secundário foi organizado verticalmente em dois ciclos: o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos. Horizontalmente, nos ramos secundário e ensino-profissional. Este último subdividiu-se em industrial comercial e agrícola, além de normal. Para Saviani (2007b), o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado, e dualista, separando o ensino secundário, destinado a elites, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido.

República, caso organizassem estabelecimentos de ensino secundário conforme a estrutura e o plano do Ginásio Nacional, seus exames de madureza obteriam os mesmos direitos a essa matrícula nos cursos superiores.

Na organização do Ensino Profissional, o aluno de um curso profissional, ao terminar o 1º ciclo, não adquiria o direito de cursar o 2º ciclo do Ensino Secundário. O aluno era permitido somente continuar seus estudos no mesmo ramo profissional que iniciou sua caminhada. Diferentemente dos egressos do ensino secundário, que podiam ingressar em qualquer curso superior, os egressos dos cursos de ensino profissional de 2º ciclo ficavam limitados aos cursos superiores correspondentes ao curso concluído. As mudanças implementadas pela reforma Capanema legalizaram a permanência da organização da escola média no Brasil em dois públicos bem diferenciados: uma escola que proporciona a formação intelectual daqueles que controlam os meios da produção econômica e uma escola que almeja uma formação de preparação para o mundo do trabalho para impulsionar o mercado.

Com essa reforma, que implementou os cursos profissionalizantes, o Estado manteve um sistema propício para a força de trabalho atender às necessidades do capital. Entretanto, com o discurso de que o Estado era ineficiência para promover a qualificação profissional em larga escola, surgiram as instituições SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) – que atenderam, ao longo de sua história, às demandas do desenvolvimento industrial que determinava mão de obra qualificada, viabilizada através de cursos específicos de formação profissional (KUENZER, 2002).

Durante seu governo, Vargas investiu na educação e ela passou a ocupar o sexto lugar das despesas no âmbito da União. Vargas ampliou o número de escolas e de matrículas em todo o país, promoveu o aperfeiçoamento no âmbito administrativo, no período de 1935-1946. Nesse período, as matrículas no ensino fundamental passam de 2.413.594 para 3.238.940 e no Ensino Médio passam de 202.886 para 465.612. Em 1940, o analfabetismo no país caiu para 56%, mas foi incapaz de eliminar a seletividade da educação brasileira e romper com a contradição entre trabalho manual e intelectual (SOUZA, 2008).

A partir da década de 1940, há uma crescente tendência de urbanização resultante da industrialização do país. A economia passou a influenciar a expansão do ensino brasileiro da mesma forma que há quase um século havia pressionado os sistemas de ensino nos países mais desenvolvidos que, já desde a segunda metade do século XIX, vinham implantando a escola pública, universal e gratuita. Com o restabelecimento do regime democrático, a Constituição de 1946 reintroduziu alguns

dos princípios da educação que já haviam aparecido na Constituição de 1934, mas que foram suprimidos em 1937. Assim, retorna a garantia do direito à educação para todos, bem como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

Em 1961, foi promulgada a lei nº 4.024 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que demorou 13 anos em debates –, submissa aos interesses da iniciativa privada e da Igreja. Essa lei conciliou posições polêmicas, como conflitos entre a escola pública e particular, assegurou a liberdade de ensino e afrouxou os mecanismos de controle das escolas privadas e atendeu às reivindicações pela descentralização e flexibilidade na educação (SAVIANI, 2007b).

Com a instauração da ditadura militar em 1964, era preciso repensar a educação e em 1971 houve a promulgação da lei nº 5.692. As alterações propostas por essa lei abrangeram os dois níveis de ensino, primário e secundário. No entanto, sua atuação foi mais sentida no segundo, com a determinação da obrigatoriedade do ensino profissional no currículo, a profissionalização compulsória. Por outro lado, passou-se a equivalência entre o ensino secundário e o técnico, bem como o normal, na medida em que a conclusão de qualquer um desses cursos habilitava para o ingresso no ensino superior.

Quanto ao currículo, a novidade figurava na menor rigidez e padronização, permitindo-se uma certa pluralidade de currículos, conforme as decisões dos conselhos federal e estaduais, e as decisões dos próprios estabelecimentos de ensino. Assim, passaram-se a existir os ensinos de 1º e de 2º grau. O 1º grau unificou o antigo curso primário e o ciclo ginásial do antigo secundário, eliminando o exame de admissão. Essa etapa apresentava caráter obrigatório (dos 7 aos 14 anos de idade) e com uma duração de 8 anos. O 2º grau foi destinado à “formação integral do adolescente” (SAVIANI, 2007b), com duração de três ou quatro anos. Essa mesma estrutura permanece hoje, com a nomenclatura atualizada pela LDB de 1996, passando o 1º grau a denominar-se de ensino fundamental e o 2º grau de ensino médio.

O aspecto mais importante de mudança pela lei nº 5.692/71 refere-se à profissionalização compulsória. A proposta era de resolver o problema da dicotomia existente entre ensino o secundário e o ensino técnico, ou cultura geral, e a formação profissional. A lei definia como objetivo do ensino de 2º grau a “formação integral do adolescente” (art. 20). Entretanto, sua estrutura propõe uma divisão

curricular onde “terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizada de modo que no ensino de 2º grau predomine a parte de formação especial” (art. 5º, § 1º, alínea *b*). E determina em seguida que “a parte de formação especial do currículo terá o objetivo de habilitação profissional no ensino de 2º grau” (art. 5º, § 2º, alínea *a*).

Assim, no ensino de 2º grau predomina a formação especial, que tem como objetivo a habilitação profissional. Todos os alunos matriculados nessa etapa de ensino deveriam ter a mesma formação, o que gerou recusa por parte dos sistemas educacionais e empresariais, bem como de pais e de alunos, já que o público que frequentava esse nível de ensino e o grupo empresarial, que possuíam interesses nessa nova força de trabalho, não se sentiam contemplados. Dessa maneira, surgiu a lei nº 7.044/1982, que recuperou o dualismo antes existente retornando ao sistema de educação geral e o de nível técnico.

A Constituição Federal de 1988 definiu para a educação, “direito de todos e dever do Estado e da família”, o objetivo de alcançar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). O artigo 206 apresenta os princípios sobre os quais o ensino deve se basear, destacando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a valorização dos profissionais do ensino garantido, na forma da lei, e plano de carreira para o magistério público – com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

De acordo com o artigo 208, cabe ao Estado o dever de garantir, dentre outros, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio. O artigo estabelece ainda que o “não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. A Constituição de 1988 trouxe conquistas, conforme avalia Saviani (2013, p. 216):

[...] a aprovação da Constituição fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo. Assim, se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a —década perdida, no

campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos.

Saviani (2013) aponta essa década como período de mudanças em diversas áreas do país, como a economia, a política e a educação. A redemocratização política, o surgimento de movimentos reivindicatórios e a Constituição de 1988 foram garantindo direitos sociais, políticos, saúde e educação para todos. Na educação, esse período se caracteriza pela organização e busca pelo direito à educação pública.

A década de 1990 marca a política educacional com uma variedade de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas foram justificadas e induzidas por organismos internacionais com seus diagnósticos, formulações e recomendações encontrados nos mais variados documentos e propostas, tais como aquelas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos – realizada em 1990, em Jomtien, no relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO – e nas prioridades e estratégias para a educação definidas pelo Banco Mundial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Nesse contexto em 1996, é promulgada a lei nº 9.394, LDB, que ignorou os debates que a antecederam e que representavam os anseios da sociedade brasileira. No entanto, definia as linhas da educação nacional e suas estratégias para viabilizar a universalização da educação básica. Em seus 92 artigos, apresentou os fundamentos, estruturas e normatizações da educação brasileira em todos os níveis de ensino. Um dos aspectos reconhecidos como avanço na lei nº 9.394/1996, no artigo 21, é a definição de educação básica que, junto com a educação superior, compõe a educação escolar.

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, e é formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo Ensino Médio (Art. 22). O Artigo 35 é dedicado ao Ensino Médio, caracterizado como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e composto por alunos de 15 a 18 anos de idade ou mais. A LDB estabelece currículo, organização, processos de avaliação, carga horária e, ainda, quatro finalidades para o Ensino Médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Em termos de finalidade do Ensino Médio, pelo estabelecido nessa lei, ele não cumpre o papel de mero ensino propedêutico, caminho para o ensino superior, como por muito tempo na história do Brasil cumpriu. Também não se reduz à habilitação profissional, como pretendeu a lei nº 5.692/71. Segundo Nosella, a nova LDB introduziu “a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva” (2011, p.1056). Porém, continua o autor, “quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática” (NOSELLA, 2011).

Vale destacar que na lei a educação profissional foi disposta na terceira seção, separadamente da educação básica, posto que aquela ao ser “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, Art. 39). Ao se estruturar em dois níveis (educação básica e educação superior), e ao alocar a educação profissional fora dessa estrutura da educação regular brasileira, o texto da LDB assumiu uma concepção de dualidade que implica uma visão de educação profissional como vindo em paralelo ou como um apêndice.

Em 1997, o decreto nº 2.208 associa a oferta de nível técnico a uma estrutura curricular própria e independente do ensino médio, sendo previstas as formas concomitante e sequencial a ele. Essa desvinculação do ensino médio da educação profissional resultou em uma reforma curricular em suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998), nas quais os currículos baseados em competências descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho ganharam destaque. A partir da resolução CNE nº 03, de 26 de junho de 1998, foram definidas as DCNEM, as quais, entre outros aspectos,

definiam como princípios pedagógicos organizadores do Ensino Médio a “identidade, diversidade e autonomia” e a “interdisciplinaridade e contextualização”; propunham, ainda, a organização das propostas pedagógicas mediante competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos.

As DCNEM de 1998 iludiam por meio de um discurso sedutor e inovador, da valorização de uma concepção de educação para a vida e não mais apenas para o trabalho; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais de modo contextualizado e interdisciplinar baseado em competências e habilidades. Para Kuenzer (2002), esse discurso objetivava mascarar o caráter ideológico do discurso oficial e as contradições entre a visão de ensino médio presente nas diretrizes e as demais políticas colocadas em prática pelo governo.

Diante da necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32) posicionam:

[...] as DCN, inauguradas no governo Fernando Henrique Cardoso, tornam-se instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação. Elas adquirem, assim, um caráter estratégico, pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia. O caráter estratégico dessa disputa é, em certa medida, determinado por contradições surgidas com a reestruturação produtiva e a mudança da base técnico-científica da produção em direção à especialização flexível. Essas transformações têm uma dimensão tanto cínica quanto perversa que, contraditoriamente, aponta para a necessidade de ampliação da escolaridade e de requalificação dos trabalhadores.

As DCNEM e as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), instituídas pela Resolução nº 04/1999, ambas baseadas em competências, demonstram que as reformas objetivam uma formação flexível para a adaptação à realidade instável e incerta contemporânea como a principal finalidade da educação. Em 2000, foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que pretendiam fornecer aportes para a operacionalização das referidas diretrizes e mantinham uma organização curricular apoiada em competências básicas. Organizados por área de conhecimento, os PCNEM “conversavam” mais diretamente com as áreas disciplinares de referência para as matérias de ensino, apresentando aportes teórico-conceituais que se aproximam,

em geral, das pesquisas das áreas de ensino.

Em 2002, orientações complementares aos PCNEM, denominados “PCN +”, foram publicadas com intuito de operacionalizar a organização curricular proposta nas DCNEM e reforçada nos PCNEM. Importante citar ainda que no Plano Nacional de Educação (2001-2010) foram propostos objetivos e metas para Educação que deveriam ser alcançados no prazo de dez anos. Em relação ao Ensino Médio, entre outras, a meta até 2011 era oferecer num prazo de cinco anos 50% e, em dez anos, 100% das vagas que atenderiam à demanda deste nível de ensino “em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no Ensino Fundamental” (p.33) Esse documento (PNE/2001-2011) reconhece que, entre os diferentes níveis de ensino, o Ensino Médio foi o que mais sofreu com a ausência dos caminhos a serem seguidos em relação aos seus objetivos e à organização, e prevê que esse quadro seria superado com a implementação das DCNEM.

Muitas pesquisas focaram, desde então, no contexto político de produção dessas políticas, como Kuenzer (2000), Lopes (2004) e Ramos (2004). Essas pesquisas criticam, dentre outros aspectos, a forte presença do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais na definição das políticas educacionais no Brasil na década de 1990, bem como a ênfase dos documentos curriculares na flexibilização do currículo e na organização do currículo por competências, subordinando a educação às demandas econômicas e à lógica do mercado. Silva (2009) considera as formulações presentes nos documentos das DCNEM e dos PCNEM como controversas, o que gera “um discurso instrucional fluido e ambíguo, que produz interpretações igualmente fluidas e ambíguas por parte das instituições escolares” (p. 445), gerando sentidos genéricos e confusos, que não permitem operacionalizar o sentido e a finalidade da educação escolar.

A partir de 2003, o cenário político brasileiro se altera em razão da ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, por meio de luta sindical que condensava históricas reivindicações populares. Para a educação, uma das primeiras e mais emblemáticas medidas foi a revogação do decreto nº 2.208/1997 e a subsequente promulgação do decreto nº 5.154/2004, que será tratado mais detalhadamente mais adiante. No campo educacional, o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) foi marcado muito mais por permanências do que rupturas em relação ao governo anterior.

Os primeiros quatro anos do mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. No último ano do primeiro mandato, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, com duração prevista para 14 anos.

No segundo mandato de Lula (2007-2010), abre-se maior espaço para uma política de ruptura do que havia sido visto em seu primeiro mandato. O Plano Nacional de Educação de 2010 é um exemplo desse maior espaço e de maior participação e debate social frente às questões da educação. Vários programas e projetos que envolvem o ensino médio no seu governo poderiam ser descritos e analisados; no entanto, apenas faremos menção àqueles de maior destaque, já que o que nos interessa são as alterações ocorridas na educação profissional, enquanto modalidade do ensino médio.

São programas que merecem destaque: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), no qual são concedidas bolsas de estudos a alunos de baixa renda em parcerias com universidades particulares que se isentam de alguns impostos, como contrapartida ao ingresso desse aluno; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) que versa sobre uma ampla expansão de vagas em instituições federais de ensino superior, com ênfase em licenciaturas; o FUNDEB, com o objetivo de proporcionar a elevação e financiamento a toda educação básica da educação infantil ao ensino médio, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou até 2006; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) que visa ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional.

Merece destaque ainda o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reúne dezenas de programas que abarcam da educação básica à educação superior por meio de parcerias com os municípios para melhorar a qualidade da educação e a redução de desigualdades educacionais. O IDEB, criado em 2007, tornou-se uma referência como indicador de qualidade na educação. A análise dos indicadores

permite oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes na qualidade de ensino.

Em 2007 é criado o Programa Brasil Profissionalizado com a proposta de formação técnica integrada ao ensino médio, para expandir a oferta de educação profissional. As secretarias de educação faziam a adesão pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e cabia a União prestar assistência técnica e financeira ao desenvolvimento das ações.

O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Por meio do PAR, o governo federal presta assistência técnica e apoio aos municípios buscando melhorar a qualidade do ensino. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado em 2007, constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a união, os estados e os municípios, visa a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado em 2009, incentiva o desenvolvimento de políticas educacionais para ensino médio junto as Secretarias Estaduais de Educação, propondo mudanças curriculares para as escolas públicas de ensino médio. Há extensão dos programas complementares a toda educação básica como livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar.

Ressaltamos que no programa do governo Lula, a Educação foi discutida no contexto da inclusão social e justificada pela ênfase na articulação do desenvolvimento social e econômico, considerando-a como recurso de promoção da cidadania e, sobretudo, como “[...] instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo” (BRASIL, 2002, p. 45).

Ao assumir a presidência da república, em 2011, Dilma Rousseff deu prosseguimento à forma de governo de Lula investindo em políticas de forma moderada e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. No entanto, em seu governo, aumentou o investimento na educação profissional com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através da lei nº 12.513/2011 que tinha como objetivos:

“expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país e melhorar a qualidade do Ensino Médio” (BRASIL, 2011).

Mais de dois bilhões de reais foram repassados para os estados, através de convênios, com o objetivo de estimular a educação profissional em parceria com instituições privadas e com a rede estadual. Observando a educação a partir das reformas empreendidas, percebemos que as mudanças não conseguem avançar no sentido da qualidade. Algumas nem se consolidam como políticas voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem, já que não há uma proposta incisiva aos problemas reais da educação. As políticas mudam a cada governo favorecendo uma descontinuidade e vão de encontro aos interesses das classes dominantes ao perpetuar a desigualdade social.

3.2. O ensino médio e a educação profissional

Mundialmente, a década de 90 foi marcada por um conjunto de reformas para reconfigurar o papel do Estado com uma maior participação do setor privado em diversos setores antes tidos como exclusivo do setor estatal. No Brasil, a política neoliberal procurou se adequar ao modelo ditado pelos organismos internacionais, demonstrando a característica histórica da burguesia brasileira de subordinação (CARNOY, 2002). Com o discurso de preparar o Brasil para enfrentar o século XXI, foram tomadas medidas que tentavam redefinir a modernização historicamente desenvolvida no país, assentada num modelo de desenvolvimento conduzido pelo Estado. As reformas educacionais estiveram em sintonia com o modelo econômico e o ensino médio, mais uma vez, esteve subordinado aos interesses do mercado de trabalho (RAMOS, 2004).

Ao assumir a presidência do Brasil, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, no seu primeiro mandato (2003-2006), deu continuidade à política neoliberal. Na esfera social, seu governo aprofundou a adoção de políticas focalizadas como forma de atenuar os desequilíbrios causados pelo governo anterior. Em relação à educação, uma iniciativa que pode ser considerada uma inovação em relação ao ensino médio foi a revogação do decreto nº 2.208/97 pelo decreto de lei nº 5.154/04, restabelecendo a possibilidade da articulação mediante a modalidade “ensino médio integrado”, ainda que mantendo as formas subsequente e concomitante. Com o

objetivo de elevar os índices de conclusão no ensino médio regular, buscando se equiparar aos países mais desenvolvidos, o governo federal apresenta novas proposições para esse nível de ensino, apostando na ampliação da educação profissional.

Porém, contraditoriamente, a divisão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica em Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), nesse mesmo período, assinala a separação entre educação básica e educação profissional (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015). Sobre isso, Nosella (2011) afirma que o decreto nº 5.154/04 permite tudo: “tanto o ensino médio separado como integrado e, portanto, as palavras que aparecem de forma recorrente são: integração, articulação, interdisciplinaridade e inovação” (p.1052). Para o autor, os eixos orientadores dessa etapa de ensino devem ser trabalho, tecnologia e cultura. O autor acrescenta que a integração, a princípio, é irrepreensível, mas

(...) na prática, levanta sérias preocupações de caráter conceitual, de currículo e de gestão. Integração de cultura geral e profissional não é justaposição de conteúdos, nem subsequência, nem concomitância. É articulação. Mas qual o elemento articulador? O termo/conceito “integrado” é sedutor e instigante, mas é polissêmico, podendo chegar a ser ambíguo e enganoso (NOSELLA, 2011, p. 1.057).

Essa colocação é de suma importância para que esses termos não sejam assumidos como salvadores e que programas desenvolvidos nas escolas irão resolver os problemas da dualidade presente no ensino médio, que tem suas bases na relação capital/trabalho, ou seja, o problema está assentado sobre a dualidade estrutural da própria formação histórica da sociedade brasileira. Em 2008, a lei nº 11.741 inseriu na LDB nº 9394/96 a seção IV-A do capítulo II, que trata “da educação profissional técnica de nível”. A partir de então, ela recebeu um capítulo dentro da seção que trata da educação básica, passando a ser integrante desse nível de ensino, garantindo sua inserção nas políticas públicas, bem como a superação, ao menos neste documento legal, da dualidade entre a formação geral e profissional.

É fundamental destacar que em 2009 a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (BRASIL, 2009) garante a ampliação da obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade – assegurando, ao menos na legislação, a universalização do

ensino médio – ao mesmo tempo que aponta para o desafio da formação desses jovens que se encontram fora da escola.

Em 2010, iniciam-se formalmente os trabalhos para atualização das DCNEM no CNE para o qual diversas entidades colaboraram, especialmente a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) por meio do documento “Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: proposta de debate ao parecer”. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015) o documento foi produzido a partir do documento de mesmo teor elaborado para debater as DCN para Educação Profissional, também em elaboração, e ancora-se nas concepções e princípios que constituem a base unitária do ensino médio. Esse fato certamente contribuiu para que as novas DCNEM caminhassem na direção da formação integral.

Entretanto, Moura, Lima Filho e Silva (2015) apontam a posição ambígua do governo federal na medida em que ora assume o discurso da formação humana integral, como o fez na aprovação das novas DCNEM (embora vá pouco além das palavras), e ora assume, em nome dos interesses dos trabalhadores mais pobres, os interesses do capital, no caso das políticas para a educação profissional. Assim, em 2011, temos as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, resolução CNE/CEB nº 02/2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional, resolução CNE/CEB nº 06/2012. As DCNEM orientavam o desenvolvimento do ensino técnico articulado com o ensino regular, podendo ser integrado ou concomitante.

As novas DCNEM, segundo Bernardim e Silva (2014), apresentam como fundamento a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos seus sujeitos, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do

desenvolvimento curricular.

O Decreto nº 5.154/2004 resgata a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de forma integrada de modo a possibilitar “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, 2005, p. 37). O horizonte para o ensino médio era a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrado no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Diante disso, a perspectiva brasileira de uma educação com formação humana integral para o ensino médio se inspira na perspectiva de educação politécnica por conter os princípios para a sua construção, cuja travessia seria possibilitada pelo ensino médio integrado ao ensino técnico como explicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (...) Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural-social e histórica- para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (p. 44-45).

Para os autores supracitados, com o termo formação humana o que se busca é “garantir ao educando 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” (p. 85) e por formação integral almeja-se superar a divisão histórica do ser humano pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar.

Entendemos que a construção dessa formação deve ocorrer num processo materialista e dialético de novas relações, que se constitua para além do trabalho,

superando a mera operacionalização e assegurando a produção de ideias, pensamentos e conceitos, isto é, superando o pensamento capitalista que tomou conta do sistema educacional.

Nessa linha de pensamento, vimos que a educação no Brasil passou por diversas mudanças ao longo do século XX, em seus aspectos legais e pedagógicos, pelo controle dos mecanismos da formação dos jovens, atendendo certamente aos interesses socioeconômicos da classe dominante. Nesse contexto, a lei da Reforma do Ensino Médio corrobora diretamente com esses ideais, oferecendo qualificação profissional bem como submissão à ideologia dominante.

4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA REVISÃO DE LITERATURA ÀS PRIMEIRAS INDICAÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DA ANÁLISE DA BASE LEGAL

A **revisão bibliográfica** possibilita ao pesquisador seguir o fio condutor de análises já desenvolvidas para então ampliar sua compreensão sobre o tema, além de permitir outras perspectivas e abordagens do objeto de estudo. Nesta pesquisa, a revisão de literatura teve como objetivo identificar as produções acadêmicas afins, considerando que estamos vivenciando a lei da Reforma. O aumento de publicações posteriormente a análise realizada demonstra a relevância do estudo a fim de contribuir no conhecimento do assunto. Todavia, algumas produções e pesquisas foram introduzidas de modo a enriquecer o debate.

Na apresentação a seguir, analisamos a produção acadêmica sobre o ensino médio e profissional no contexto da Reforma do Ensino Médio, lei nº 13.415/2017, e, na sequência, analisamos alguns dos desdobramentos legais de sua institucionalização e implementação.

4.1. Reforma do Ensino Médio segundo a revisão de literatura

Para realizar uma revisão de literatura sobre o tema consultamos algumas bases de dados de teses, dissertações, artigos em periódicos e trabalhos apresentados em eventos sobre o tema, utilizando os seguintes descritores: “Reforma do Ensino Médio”, “lei nº 13.415/2017”, “Itinerário Formativo Técnico e Profissional” e “Base Nacional Curricular Comum”.

Considerando como recorte temporal o período entre 2017 e 2019, foram acessadas publicações (teses, dissertações e artigos) presentes nas seguintes bases de dados: a) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD-CNPQ); b) Portal de Periódicos (CAPES); c) eventos acadêmicos relacionados (GT 09 da ANPED) e Intercrítica (colóquio de Natal e Senept).

O mapeamento das produções encontrou 32 teses e dissertações na BDTD, 143 artigos no portal de periódicos da CAPES e 11 artigos no GT 09 da ANPED 09 e no Colóquio de Natal, totalizando 195 produções relacionadas aos descritores. Dos trabalhos encontrados, foram selecionadas as produções que estavam diretamente relacionadas à pesquisa, que busca entender a relação entre o ensino médio e o

ensino técnico na presente reforma, que associa o quinto itinerário e a BNCC como elementos integrantes do currículo do ensino médio. Para tanto, foram escolhidos 63 publicações presentes no Anexo I.

Após o levantamento da produção acadêmica sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, escolhemos 16 trabalhos por estarem mais diretamente relacionados com o tema e que acreditamos contribuir para as questões que estruturam este estudo, seja a implementação da reforma, a implantação da BNCC do ensino médio ou o itinerário técnico profissional.

Antes de iniciarmos a exposição dos estudos selecionados, ressaltamos a valiosa contribuição da análise da produção acadêmica sobre a Reforma desenvolvida na pesquisa de Sperandio (2019). Seu estudo apresentou um levantamento bibliográfico dos periódicos do portal CAPES que abordaram o tema de 2016 a 2018, analisando os discursos e seus desdobramentos. Sua abordagem traçou um amplo panorama sobre o tema a partir da identificação de elementos similares nos artigos se constituindo na organização de uma categorização dos periódicos analisados. No estudo, os temas abordados foram classificados em aspectos exógenos (extraescolares) e endógenos (intraescolares) e foram agrupadas as categorias: Contexto Político e Econômico; Antecedentes da Reforma; Interesses de Classe; Mercado de Trabalho; Viabilidade e Implementação; Mercado da Educação, Comparações Internacionais; Esvaziamento e Flexibilização Curricular; Precarização da Docência; Avaliação de Larga Escala; Dualidade Educacional e Social e Gastos e Investimentos (SPERANDIO, 2019).

Silva (2017), em sua dissertação, analisa a proposta de integração do ensino médio a educação profissional, a partir da Reforma do Ensino Médio iniciada em 2016 e implementada em 2017 pela lei nº 13.415/2017. A pesquisa investiga como essa reforma impede e/ou opõe-se à formação do homem onmilateral, a partir dos escritos de Gramsci sobre a escola unitária e sua influência na ideia de integração.

A pesquisa destaca que o ensino médio integrado contém os germens da educação politécnica e da escola unitária, e a proposta de formação integrada tem o trabalho como princípio educativo. Assim, Silva (2017) apresenta a lei nº 13.415/2017 como uma forma autoritária de fazer política educacional, com um esvaziamento da formação no ensino médio ao romper com a LDB. As propostas contidas na lei afirmam uma contrarreforma, que não apresenta tendências positivas para a

educação brasileira, nem no presente nem para o futuro.

Em outra perspectiva, Chagas (2019), em sua dissertação de mestrado, aponta as relações de força travadas na implementação da lei nº 13.415/2017 na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, a partir dos discursos oficiais, das propostas de regulamentação e das estratégias de conservação e subversão da ação. Constata o alinhamento das ações da secretaria de educação e o Ministério da Educação (MEC), mas que o CEE-RS assumiu uma postura de resistência por entender a necessidade de uma formação integrada dos estudantes.

A análise da lei permitiu compreender que a reforma induz a um estreitamento curricular, sob o título de flexibilização, e a negação do direito a uma formação básica de qualidade para todos. No entanto, para o ano de 2019, a SEDUC-RS tinha um projeto-piloto do “novo” Ensino Médio em 301 escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, com a ampliação do tempo integral, avaliação de impacto, utilização de centros de mídia e adoção dos Itinerários Formativos dentro da proposta de flexibilidade curricular.

Silva (2019) em sua pesquisa de mestrado analisa a inconstância da filosofia e as implicações da lei nº 13.415/2017 que limita a formação para o exercício da cidadania, não permitindo o desenvolvimento da formação ético-política e comprometendo o sentido de pertença ao mundo comum e a evolução como sujeitos autônomos. A pesquisa está apoiada no posicionamento de Hannah Arendt sobre a função da educação escolar como instrumental de passagem para a vida pública do sujeito de direito. A filosofia com *status* obrigatório e como espaço curricular fundamental em oferecer os conteúdos necessários à emancipação dos jovens na escola se faz imprescindível e sua ausência só poderá ser compreendida como negação da possibilidade do crescimento intelectual dos estudantes. A defesa da Filosofia se faz urgente na área das ciências humanas frente à negação dos saberes filosóficos que perdem sua obrigatoriedade na reforma em curso no ensino médio brasileiro.

Na esteira dessas discussões, Esquinsani e Esquinsani (2019) problematizam o dualismo escolar presente no ensino médio e as possibilidades dessa dualidade acentuar-se após a lei nº 13.415/2017, que legitima dois projetos formativos não homogêneo ofertado aos jovens e coexistindo dois tipos de unidades escolares, cada qual voltado a uma classe específica. A organização curricular proposta após a

lei nº 13.415/2017 aprofunda esse dualismo escolar. A autora afirma que os princípios formativos do atual ensino médio estão baseados nos projetos de formação propedêutica, e/ou formação para o trabalho, e a Reforma do Ensino Médio vem legitimar esses projetos, alicerçados na flexibilização e descentralização curricular, delegando decisões importantes às escolas e aos sistemas de ensino. Além do mais, um currículo baseado em Itinerários Formativos expõe o aspecto meritocrático no ensino médio e sua operacionalização aumentará ainda mais o fosso de uma educação dual.

Aprofundando a análise, Hernandes (2019), referindo-se às desigualdades educacionais, discorre sobre fixação de um teto máximo de 1.800 horas para cumprimento dos conteúdos escolares, a nova composição do currículo e sua flexibilização, a partir da lei nº 13.415/2017. Cabe aos sistemas de ensino decidir quantas e quais áreas do conhecimento e conteúdos escolares serão oferecidos, sendo obrigatórios apenas língua portuguesa e matemática nos três anos do Ensino Médio. O autor destaca que essa medida aprofundará as desigualdades escolares, pois os alunos de escolas públicas terão de cursar o que lhes for oferecido. Tal flexibilização do currículo, a partir de um discurso de modernização da estrutura curricular, trará diversas dificuldades para as escolas, principalmente aquelas mantidas pelo Poder Público, cumprirem com sua função social – a transmissão e assimilação de saberes elaborados, científicos – promovendo acentuadas desigualdades no ensino médio.

Na busca de estudar o processo que ocorreu a Reforma do Ensino Médio e a formulação da BNCC, para quem e a quem servem, Branco et al. (2019) apontam que a forma como foram conduzidas, seu teor e seus objetivos formativos, não priorizam o conhecimento científico elaborado para a educação básica. Ao contrário, centram-se no desenvolvimento de habilidades, competências e aprendizagens que dão forma a uma educação mais flexível e aligeirada, que esvazia o currículo e tende a acentuar a desigualdade no acesso aos conhecimentos, enfatizando a profissionalização com a oferta de itinerários que pouco, ou nada, aprofundam. A implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não serão suficientes para garantir uma educação equitativa e nem mesmo integral, mas trará a marca de um ensino fragmentado e desigual, com o acesso ao saber elaborado disponibilizado somente para a minoria privilegiada social e economicamente.

Nesse mesmo sentido, Santos (2019) apresenta um panorama da “Nova” Reforma do Ensino Médio, o lugar da Geografia e o impacto negativo que sua ausência gerará na sociedade nacional. A Reforma do Ensino Médio parte de um discurso para resolver problemas ligados a essa etapa da educação, desconsiderando os *déficits* dela e constituindo-se em uma redução da educação básica com uma preparação para o mercado de trabalho, ampliando as desigualdades educacionais. A partir da análise da lei conclui-se que ela não se expressa nada de novo, pois se trata de incorporação e redefinição de velhas teorias pedagógicas. O que se tem de novo é que o controle pelo mercado econômico está gerando uma sociedade de deficientes cívicos amparada numa concepção pedagógica desigual e contraditória, porque se centra numa racionalidade marcada por uma “exclusão includente” e por uma “inclusão excludente” (KUENZER, 2002).

Ferretti (2018) pretende, a partir da análise da lei 13.415/2017, vislumbrar as concepções de educação profissional que são apresentadas e que tipo de trabalhador se quer formar no contexto de flexibilização curricular. A organização curricular apresenta a formação profissional e a parte propedêutica sem uma proposta de integração entre os componentes curriculares. Por outro lado, a parceria com as instituições privadas não favorece uma formação integrada, mas a sobreposição ou formação concomitante. Outro aspecto relevante permitido na lei é a do profissional de “notório saber” para atuar como docente tendo como critério apenas sua titulação sem nenhuma formação pedagógica. A lei empobrece a formação técnica e profissional, favorecendo uma formação para ocupantes de postos de mercado secundário, de quem se exige menos em termos de qualificação e paga-se os menores salários com menores garantias trabalhistas.

Leão (2018) apresenta aspectos que caracterizam o ensino médio brasileiro, discutindo as implicações da lei nº 13.415/2017 para a formação dos jovens e revelando interesses para além das demandas da juventude. Essa etapa da educação básica vem sido marcada ao longo da história por problemas de financiamento, desvalorização profissional, infraestrutura das escolas, falta de identidade, baixo rendimento, entre outros. A lei da reforma propõe uma flexibilização para superar esse cenário como a ampliação da carga horária, os Itinerários Formativos, parcerias com o setor privado, oferta de educação à distância e a possibilidade de contratar profissionais com notório saber com objetivo de

reduzir os gastos do Estado. A lei esfacela o conhecimento em áreas e restringe a articulação com a formação profissional, empobrecendo a escolarização básica e consolidando um ensino médio desigual com uma configuração dual, seletiva e segmentada.

Araújo (2018) traz as pretensas finalidades de melhoria na qualidade da educação na lei da Reforma do Ensino Médio. A reforma atende às recomendações dos organismos multilaterais, como a UNESCO, com o pensamento privatista, que recomenda a divisão do ensino em dois ciclos, ensino fundamental e médio. O primeiro ciclo de caráter compulsório, público e gratuito, e o segundo ciclo propõe o fim da gratuidade. Por fim, a reforma atende ao item que propõe um currículo mínimo com “competências genéricas essenciais” para “personalidades produtivas”. A flexibilização, proposta no documento da UNESCO e incorporada na lei da reforma no Brasil mantém a discriminação dos jovens com bases diferentes de conhecimento, uma educação integral fragmentada, o fatiamento do ensino médio e uma diversificação curricular excludente. Tais mudanças atendem aos interesses de interlocutores como Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Movimento Educação para Todos, direcionando o currículo ao atendimento do mercado de serviços educacionais.

Lima e Maciel (2018), referindo-se aos interesses do capital na Reforma do Ensino Médio, apresenta a corrosão do direito à educação em detrimento da acumulação do capital, situando que o Brasil vem atendendo aos interesses do FMI e organismos internacionais ao combinar a abertura econômica, o ajuste fiscal e a desestatização da economia, consolidando com a PEC 241/55 – que define a redução de gastos primários (saúde, educação, segurança, etc.) e diminui o financiamento público dirigido a atividades essenciais. Nesse contexto de contenção de gastos e cumprimento das metas do PNE, os autores analisam a lei nº 13.415/2017 desde a MP 746/16, a alteração da LDB 9394/96, as disciplinas obrigatórias e não obrigatórias, a BNCC, a formação de professores e outros. Eles concluem que a reforma é um desrespeito do direito à educação para atender às demandas da crise do capital.

Ferreira (2017) inicia o texto chamando de contrarreforma a Reforma do Ensino Médio por entender que se trata de processos regressivos com a mesma tendência das políticas educacionais na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990.

Reflete sobre as razões necessárias de se fazerem reformas nessa etapa, como a universalização e a melhoria de condições físicas e de trabalho, divergindo do discurso de necessidade da reforma. A contrarreforma integra uma agenda globalmente estruturada da educação ao promover o fracionamento de uma formação aligeirada e reducionista. São apresentadas as políticas públicas implantadas durante o governo Lula voltadas a enfrentar os desafios do ensino médio e da educação profissional. A contrarreforma proposta não será capaz de melhorar a qualidade do ensino médio, pois não amplia sua oferta, não garante de forma sólida o acesso, a permanência e a conclusão dos jovens na escola; ao contrário, acirra a desigualdade escolar.

Neitzel e Schwengber (2019) refletem sobre os conceitos de capacidade, competências e habilidades propostos na BNCC e, a partir deles, a concepção de processo formativo no documento, que apresenta competências como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioeconômicas), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9). Os autores partem da concepção de ascese filosófica em Foucault e suas implicações para os processos formativos do educando, relacionando sujeito e conhecimento como processo formativo. Assim, não se trata de torná-los competentes e habilidosos em operar protocolos e manipular coisas, mas de prepara-los para enfrentar a vida. A mudança de centralidade do currículo e seus conhecimentos para a centralidade das competências e habilidades na BNCC ainda necessitam de um processo de compreensão e discussão.

Ponciano et al. (2019) refletem sobre as semelhanças entre a lei nº 13.415/2017 e a lei nº 5.692/1971 a partir da concepção de ambas sobre a educação para os jovens. As reformas dos anos 1960 e 1970 estavam voltadas à educação para formação de “capital humano”, associando educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. A lei nº 13.415/2017 produz no ensino médio uma segregação formativa ao ofertar os Itinerários Formativos, retirando o caráter propedêutico e generalista do ensino médio, relegando a esses jovens uma formação técnica desvalida, assalariada e sem perspectiva de

valorização. Concluiu-se que ambas legislações rompem com o caráter propedêutico do ensino médio e oferecem um ensino puramente tecnicista, com formação de mão de obra para o mercado capitalista neoliberal.

Costola e Borghi (2018) analisam a influência do movimento empresarial na construção de políticas públicas, especialmente a educacional, com foco no movimento “Todos pela Base Nacional Comum Curricular” na elaboração da BNCC. O Movimento é composto por representantes de instituições privadas articulado com instituições internacionais, formado por sujeitos ligados a instituições do mercado financeiro, propondo soluções aos problemas da educação por meio de uma lógica técnica e racional. Apontam que a qualidade da educação virá pela ratificação do currículo, do alinhamento do sistema educacional, pela formação de professores equiparados à base, pela produção de material didático e através das avaliações padronizadas. As autoras evidenciam que esses reformadores empresariais estão interessados nos diversos campos de atuação que se abrem com a efetuação da BNCC para poderem ofertar “suas soluções” para os “problemas” educacionais.

Magalhães e Ferreira (2019) demonstram a experiência dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) do estado de Goiás e como as mudanças na LDB nº 9.394/96 estrangulam a educação do país. O Pacto pela Educação e o Programa Novo Futuro do ICE, com uso da Tecnologia da Gestão Educacional (TGE), anteciparam o movimento nacional, inclusive a aprovação da lei nº 13.415. A implantação do curso de Administração em um CEPIs demonstra a quebra do sentido de unidade e unitariedade do conhecimento, a fragilização da carreira docente, elevadas taxas de evasão, as condições materiais de funcionamento do curso e a imaturidade dos jovens em uma escolha tão precoce, além de restringir o direito dos estudantes a uma ampla educação básica. Futuramente, os jovens descobrirão que, em função dessa escassa escolarização, estarão distantes dos principais ciclos da reestruturação capitalista, incapazes de empreender e protagonizar.

Vieira (2018) se propõe a compreender como a contrarreforma aumentará a exclusão dos jovens mesmo com a proposta de ampliação da jornada escolar. Com base nos conceitos gramscianos de estado ampliado, sociedade civil, hegemonia e escola unitária, busca compreender a reforma como medida política e pedagógica que educa para o consenso e a conformação, impedindo o acesso aos

conhecimentos que possibilitem a sua transformação pessoal e da sociedade, defendendo que a formação deveria qualificar para uma formação geral e não apenas para o mundo do trabalho. A lei nº 13.415/2017 deixa claro a intenção de preparar os jovens menos favorecidos para exercerem funções simples, limitando seu acesso ao ensino superior e aos conhecimentos científicos. A luta da sociedade deveria ser pelo acesso de todos a um vasto leque de conhecimentos sólidos para que a escolha profissional não ocorresse de forma aligeirada.

Quadros (2018) aponta as influências empresariais na Reforma do Ensino Médio, salientando que a relação entre o empresariado e as políticas educacionais tem seu marco no Estado-Novo, com a criação do SENAI e do SENAC, tornando-se mais evidente no governo militar. Após a redemocratização, para atender a demanda de um trabalhador flexível, difunde-se a concepção da pedagogia das competências, que tem sua origem no meio empresarial e se transfere aos sistemas educativos. A lei nº 13.415/2017 expressa a influência do empresariado, desde seu projeto original, defendendo e justificando os motivos da reforma, semelhante ao segmento empresarial. Os adjetivos “modernizadoras” e “flexibilização”, que vão desde a contratação de professores e financiamento até o currículo, colocam a educação de acordo com a demanda do mercado. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular vem se consolidando com a presença empresarial, desde consultorias até a contratação de serviços.

Damasceno (2019) aborda as implicações da Reforma do Ensino Médio na rede federal ao analisar como fica a proposta de formação humana integral e a perspectiva do trabalho como princípio educativo. A lei nº 13.415/2017, com os Itinerários Formativos, encaminha o ensino médio para uma formação humana distinta da integral ao propor a escolha de qual itinerário cursar. Na proposta de um currículo flexibilizado, os conteúdos são reduzidos, fragmentando os conhecimentos, e negando a leitura autônoma da realidade. A reforma do EM faz parte das reformas para reconfigurar o estado brasileiro tornando-o mais mínimo, no que tange à garantia dos direitos sociais, e mais máximo, para os interesses do capital, retirando o direito à educação, ao acesso e ao conhecimento. A retirada desse direito é o barateamento do custo da formação da força de trabalho da classe trabalhadora.

Melo (2019) analisa a Reforma do Ensino Médio e suas consequências na BNCC com ênfase no itinerário técnico e profissional. No contexto da reforma, temos a

crise do capital internacional, o pensamento elitista do Congresso Nacional e do judiciário brasileiro e o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Sob esse pano de fundo e com a ajuda da mídia, a lei nº 13.415/2017 faz mudanças significativas na LDB, levando-nos a refletir a quem interessa e a quem verdadeiramente essa reforma quer atingir com o esfacelamento do processo formativo. O interesse econômico se coloca como um fator crucial, a diminuição da carga horária indica a redução de custos, a aprovação da BNCC visa a criação de um mercado homogêneo e a contratação de profissionais de notório saber evidencia a desvalorização docente. A autora conclui que a reformulação do ensino médio é um aprofundamento da dualidade estrutural da educação, acentuando a profissionalização precoce e uma redução de custos nesta etapa.

Hilário (2019) propõe um resgate histórico das marcas da dualidade na educação profissional e como essa dualidade se apresenta na lei nº 13.415/2017. Desde a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, a distinção da escola está vinculada à classe social a qual o estudante pertence – o mesmo acontece com a Escola de Artífices e Aprendizes com o objetivo de afastar as crianças e jovens das ruas e oferecer-lhes uma formação para o trabalho de modo a discipliná-los e civilizá-los. Nas Escolas Industriais da Reforma Capanema, a educação profissional ganha destaque, mas permaneciam existindo os Colégios Clássicos, pois a formação profissional não permitia a verticalização ao ensino superior. A lei nº 5.692/71 estabelece a obrigatoriedade da educação profissional seguida apenas pelo ensino público. A lei nº 9394/96 propõe uma formação integrada; no entanto, o decreto nº 2.208/97 consolidou a dualidade. A lei 13.415/2017 reafirma essa dualidade com os Itinerários Formativos, institucionalizando a separação dos saberes.

As pesquisas e estudos apresentados destacam que a lei nº 13.415/2017 faz parte de uma política de ajustes impulsionada pela crise do capital e as medidas adotadas na Reforma do Ensino Médio consolidam a dualidade educacional e a desigualdade no acesso e permanência dos jovens, atendendo às exigências e às contradições capitalistas. Dentre os temas apresentados pelos diversos autores, a flexibilização curricular e as desigualdades do ensino médio diante da possibilidade de escolha dos Itinerários Formativos estão presentes na maioria das pesquisas. Em ambos os aspectos, percebemos a restrição do direito à educação, que limita os jovens do acesso ao conhecimento, à ciência, ao trabalho e à cultura nas suas mais variadas

dimensões. Os autores sugerem que o novo modelo de ensino médio não está voltado para a resolução de antigos problemas desse nível da educação, como financiamento, infraestrutura, evasão e condições de trabalho dos profissionais, mas direcionados a propor uma formação flexível, com aumento da terceirização e repasse de recursos públicos a instituições privadas.

Outro aspecto destacado e ligado diretamente ao tema tratado anteriormente é a produção da desigualdade escolar do ensino médio. Enquanto uns terão acesso a conteúdos fragmentados, empobrecendo e limitando suas oportunidades, os mais favorecidos terão acesso à formação mais geral em escolas que lhes oferecem múltiplos caminhos garantindo a qualidade de sua formação – tudo isso consolidado na escolha dos Itinerários Formativos. Aqueles que escolherem o itinerário técnico profissional, em sua maioria filhos da classe trabalhadora e alunos da rede pública, estarão à mercê de uma formação pobre para atender às exigências do mercado de trabalho, de adaptação às mudanças e o desenvolvimento de competências que os permitam desempenharem inúmeras ocupações.

Com relação à escolha do itinerário técnico profissional, alguns autores destacam a formação para o mercado de trabalho apontando que os conhecimentos estão voltados à produtividade e à competição mercadológica, esvaziando-os de conhecimentos científicos e substituindo-os pelas habilidades e competências ao transferir para o aluno a responsabilidade do seu aprendizado. Esse deslocamento da formação também restringe o acesso ao ensino superior com a justificativa de que o mercado necessita de profissionais com formação técnica, encobrendo o processo de escolarização excludente desses jovens.

O enfoque nas competências e habilidades se consolida na BNCC, que divide o ensino médio em dois momentos, os conteúdos da base comum e os Itinerários Formativos. Apesar da relevância da BNCC do ensino médio como instrumento reformador, a pesquisa trouxe poucos trabalhos sobre o tema. Se por um lado a BNCC é a responsável pela organização dos conteúdos do ensino médio, a lei nº 13.415/2015 e as DCNEM de 2018 constituem-se nos instrumentos reformadores fundamentais do ensino médio. Um outro aspecto apresentado nos textos é o papel da BNCC de implementar a agenda empresarial da educação, na medida em foi organizada por um movimento composto por representantes de instituições privadas, o movimento “Todos pela Base Nacional Comum Curricular”, conforme destacado

por Costola e Borghi (2018).

O discurso oficial afirma que a BNCC garantirá os mesmos direitos de aprendizagem a todos os alunos, mas os aqui revisados autores apontam que a padronização do trabalho pedagógico é um controle ideológico cerceando as ações dos profissionais da educação. Além do mais, todos os autores são unânimes em alertar que a nova organização do ensino médio concorre para uma descontinuidade da formação dos jovens e prejudica a integração entre os níveis de ensino fundamental e médio.

4.2. **Desdobramentos legais da reforma do ensino médio**

Ao longo do século XX, ocorreram várias reformas educacionais e, a partir da década de 1990, as políticas educacionais passaram a integrar os planos econômicos globais, seguindo determinações da reestruturação produtiva do capital. De forma geral, a efetivação das reformas neoliberais e os programas de estabilização e ajuste contribuíram, na América latina, para o aumento da pobreza e precarização das condições de saúde, educação, moradia e emprego. Carnoy e Castro (1997) afirmam que, a partir de 1990, se expressa a necessidade de redução dos gastos públicos, incluindo-se a educação. Segundo os autores, os países se defrontam com três grandes reformas, a saber, a transferência do:

[...] financiamento público da educação do nível superior para o nível inferior; privatização do ensino secundário e superior com o objetivo de desenvolver esses níveis educativos e, por último, a redução do custo por aluno em todos os níveis, aumentando sobretudo o número de alunos por sala de aula no primário e no secundário (CASTRO; CARNOY, 1997, p. 10-11).

No caso da educação brasileira, nessa mesma época, o desenvolvimento de políticas educacionais surge atrelado a princípios de uma nova gestão pública que, por sua vez, baseia-se em métodos gerenciais da administração privada, com adoção de critérios de desempenho orientados por resultados, de descentralização com maior autonomia e de flexibilização dos processos. A descentralização financeira implantada pelas reformas visava reduzir o custo da educação para os governos centrais e a transferência de responsabilidade para os poderes locais.

Reformar torna-se a palavra de ordem para o desenvolvimento da sociedade. Por isso, “a ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos

restritos das necessidades de mercado” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358). As reformas educacionais desse período trouxeram consigo expressões como “qualidade total”, “modernização do ensino”, “adequação ao mercado de trabalho”, “competitividade”, “eficiência e produtividade”, “empregabilidade e modularização”, todas originadas na nova ideologia neoliberal. Atribuiu-se à educação a responsabilidade de aumentar a competitividade dos indivíduos e do país, na defesa de que para se tornar um cidadão do século XXI e incluir-se como país desenvolvido seria imperativo ter uma população capaz de dominar os códigos da modernidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Inserida nessa lógica de mercado e encontrando terreno fértil para essa propagação no momento político e econômico que se encontrava o país, a Reforma do Ensino Médio se concretiza numa conjuntura de apelo a mudanças. A sistematização de proposta da reforma de Ensino Médio se deu no ano de 2013 pelo Projeto de lei nº 6.840/2013. Esse projeto de lei teve seu início em março de 2012, quando foi criada a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio.

No PL nº 6.840/2013, a maior justificativa colocada para a reforma do Ensino Médio era que essa etapa de ensino não correspondia ao crescimento social e econômico do país. Segundo Cunha (2017), o conteúdo do Projeto de lei contém quase tudo que se tem hoje na atual lei 13.415/2017, mas “[...] a diferença é que ele [Deputado Reginaldo Lopes PT-MG] se mostrou sensível às críticas que seu projeto recebeu do MEC do Governo Dilma e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio” (CUNHA, 2017, p. 379). As críticas e a reformulação sofrida pelo PL nº 6.840/2013 foram atropeladas com a apressada Medida Provisória nº 746⁷, no ano de 2016, cuja finalidade se colocou para a flexibilização curricular e o fomento à educação integral.

Cabe-nos ressaltar que a reforma por meio de Medida Provisória (MP) encontrou no governo ilegítimo de Michel Temer condições favoráveis para avançar com pautas importantes não respaldadas pelo voto popular. A MP é um instrumento com força

⁷ A caracterização de uma MP é de que esse encaminhamento enquanto instrumento com força de lei, adotado pelo Presidente da República, em casos de relevância e urgência, produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Se não for aprovada no prazo de quarenta e cinco dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar, na Câmara ou no Senado, até que seja votada (BRASIL, 1988).

de lei e possui efeitos imediatos, segundo a Constituição de 1988. Quando a MP nº 746/2016 chegou ao Congresso Nacional, foi criada uma Comissão Mista formada por deputados e senadores para lhe aprovar um parecer. Após a sessão Deliberativa Ordinária, foram apresentadas 568 emendas à MP nº 746 e emitiu-se o Parecer nº 95, de 2016-CN, que resultou no Projeto de lei.

Motta e Frigotto (2017) afirma que, na prática, a MP nº 746

[...] liquida com o Ensino Médio como etapa final da educação básica, confronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora ambos tenham sido retalhados pelas forças do capital, no embate e na luta preservavam conquistas ampliadas para os filhos da classe trabalhadora que, em sua grande maioria, frequentam o ensino público (p. 368).

Para esses autores, a Reforma do Ensino Médio via MP estava inserida no contexto do governo Temer, que com o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55 congelou por 20 anos os gastos públicos na saúde e educação. A aprovação da PEC 55 representa um golpe aos direitos sociais dos trabalhadores e na educação ao inviabilizar uma educação básica de qualidade (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Esses processos de mudança educacional sinalizava os mecanismos de coerção social que seriam utilizados neste novo governo, com a utilização da escola como mecanismo manutenção de determinada ordem, atendendo à agenda neoliberal, a mercantilização da educação pública e financiamento por meio de órgãos internacionais.

Segundo Ferretti e Silva (2017), alguns outros aspectos chamam a atenção para além da extinção das disciplinas.

Se, por um, lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação (p. 387).

As manifestações, contra e a favor, e os embates estabelecidos em torno dos novos rumos do ensino médio evidenciaram a formação de dois grupos, favorável e contra à reforma. No segundo, podemos mencionar o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, da

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outros, em defesa da educação pública e contrários as arbitrariedades do governo ilegítimo, que solapavam a educação e retiravam os direitos da população, efetuando o desmonte do aparelho do Estado (FERREIRA; SILVA, 2017).

Todas essas medidas foram alvo de polêmica e reação contrária, como atestam os vários manifestos e notas que foram publicizados. Ainda assim, foram aprovadas pelo Congresso Nacional, em uma clara sinalização de que, no contexto político pelo qual passa o país, a população não será ouvida. E, ainda, que estava sendo reconhecida a centralidade da educação para a consolidação do projeto político parido no contexto do *impeachment* de Dilma Rousseff e dos grupos econômicos e políticos que lhe deram sustentação.

Do outro lado, os pertencentes ao grupo favorável, ou seja, os reformadores empresariais foram os principais interlocutores junto ao governo, que os convidou para opinar e discutir a Reforma do Ensino Médio. Durante as audiências públicas, realizadas no Congresso Nacional para se discutir a MP nº 746/16, essa opção foi se confirmando. Ao mesmo tempo se explicitava que essa reforma estava sendo realizada pelos e para os reformadores empresariais. Ferretti e Silva (2017) afirmaram que apesar de possibilitarem a participação, mais ou menos igualitária, de críticos à reforma durante as audiências públicas, seus argumentos e proposições que contrariavam a proposta inicial, em grande maioria, não foram incorporados, diferentemente das reivindicações dos reformadores empresariais. Verifica-se, então, que a participação de setores dos movimentos sociais, sindicais, entidades científicas e defensores da educação pública, deu-se apenas pró-forma, ou, ainda, para buscar certa legitimação do processo.

As poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em lei foram advindas de participantes ligados ao setor privado, como é o caso da proposição do aumento da carga horária destinada à formação básica comum, de 1.200 para 1.800 horas [...] A constatação de que as mudanças propostas nessas audiências foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396).

Cabe destacar que essa reforma integra um conjunto de medidas já implementadas ou em curso, empreendidas pelo bloco no poder após o golpe, que visam, dentre outras, reduzir o Estado, ampliar a atuação da iniciativa privada, melhorar as condições para a reprodução ampliada do capital, retirar direitos dos trabalhadores, reduzir programas sociais e serviços públicos, reorientar as relações internacionais do país e se submeter ao imperialismo, como podemos observar na alteração das regras do pré-sal, na aprovação da EC 95, na privatização de empresas públicas e nas novas concessões, na mudança da política de salário mínimo, na nova lei de terceirização, na reforma trabalhista, na prometida reforma da previdência.

Nesse período, a política educacional já vem sofrendo mudanças em importantes espaços consultivos ou deliberativos da educação, com destaque para o desmonte do Fórum Nacional de Educação (FNE), a destituição de membros do CNE, o redirecionamento da BNCC e a composição da nova equipe do MEC e de seus órgãos auxiliares. As medidas são acompanhadas por um pensamento conservador, em especial no âmbito cultural e educacional, apresentando modelos de projetos de lei que visem restringir o livre pensamento e o acesso ao conhecimento, bem como perseguir professores e estudantes.

Justificando a necessidade da reforma via MP, que visava destravar as barreiras do crescimento econômico, investindo na qualidade do ensino médio com o aumento do tempo escolar, a flexibilização do currículo, a ampliação do número de vagas e a diminuição da evasão escolar, deparamo-nos com os dados estatísticos, que segundo o censo escolar de 2015 (MEC/Inep, 2015), os problemas relacionados ao ensino médio se agravaram nos últimos anos, aumentando o número de abandono e reprovação dos estudantes. Em 2014, afirma-se que, nessa etapa de ensino, no Brasil, houve 13% de reprovação e 8% de abandono, sendo que as maiores taxas de reprovação (18%) e abandono (10%) ocorrem no primeiro ano. Além disso, a distorção idade-série chega à taxa de 30% dos estudantes, podendo beirar dois anos de atraso no percurso escolar (BRASIL, 2018).

O censo revela ainda que cerca de 35% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda se encontram no ensino fundamental e 17% estão fora da escola. Soma-se a essa realidade a elevada taxa de abandono escolar precoce, considerando que cerca de 32% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade não concluíram o ensino médio e não estão estudando (SILVA, 2017). Em relação às condições materiais (infraestrutura)

dos estabelecimentos de ensino médio, o Censo Escolar (SILVA, 2017) mostra que apenas 23% das escolas possuem infraestrutura adequada, conforme prevista na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), lei nº 13.005/2014. Entre os itens mais críticos, o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) de 2014 destaca o laboratório de ciências, presente em apenas 44% das escolas; a biblioteca, em 66%; e a rede de esgoto, em 59% (BRASIL, 2018).

Diante desses dados e dos indicadores recentes do IDEB, o governo golpista propôs enfrentar essas questões de forma urgente por meio da MP nº 746/2016; entretanto, sem alterar de fato, condições objetivas como o financiamento da educação e a melhoria da infraestrutura humana e material para esta etapa de ensino. Mantém em tela, portanto, no debate sobre “o que ensinar” em vez de “em que condições ensinar”.

Nesse contexto, as medidas impostas na reforma explicitam que cabe ao ensino médio formar os jovens para as exigências do trabalho na modernidade. Porém, o ensino médio no Brasil demorou bastante tempo para se tornar obrigatório, condição que possibilitaria a universalização de sua oferta. Além disso, essa etapa de ensino ainda carece de identidade própria, na medida em que representa a terminalidade dos estudos para maioria dos jovens e continuidade para apenas alguns, pois, historicamente, apresenta-se como divisor de águas do percurso educacional e econômico das diferentes classes sociais.

Atualmente, a LDB nº 9.394/96 estabelece, formalmente, objetivos múltiplos e indissociáveis para o ensino médio que, grosso modo, seria a consolidação das aprendizagens do ensino fundamental, a continuação e o aprofundamento dos estudos, a preparação para o trabalho e a formação para cidadania. Entretanto, o ensino médio vem produzindo, quer seja pela sua ineficácia, quer seja pela sua fraca integração com a profissionalização, resultados que reforçam ainda mais as desigualdades entre os jovens brasileiros que querem ou precisam ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho como técnicos, como atestam vários indicadores.

Para além das mudanças que vêm sendo discutidas, destacam-se três que merecem reflexões mais aprofundadas quando avaliamos a reforma: a) o currículo, que não deve ser superficial, mas precisa envolver toda a dimensão curricular referente a essa etapa de ensino; b) a questão temporal imposta na lei; e c) a

mudança epistemológica e pedagógica, que vão além da ideia de flexibilização, mas estabelecem uma carga horária máxima, ao invés de uma carga horária mínima.

Se buscarmos em toda legislação educacional brasileira, não encontraremos registro de estabelecimento do máximo que o estudante deve aprender; no entanto, ao olharmos para o §5º do Art., 3º da lei nº 13.415/2017, vemos estabelecidas como máximas as cargas horárias de 1.800 horas para a BNCC e de 1.200 horas para a parte diversificada, totalizando uma carga horária máxima de 3.000 horas. Esse máximo fixado pode ser entendido redução dos custos do ensino médio e como empobrecimento da aprendizagem nessa etapa, visto que os estudantes terão o tempo de estudo reduzido, das atuais 2.400 horas (mínimo) de formação geral, para apenas 1.800 horas (máximo).

Corroborando com esse empobrecimento da aprendizagem está a obrigatoriedade de oferta nos três anos da etapa apenas dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Os demais conhecimentos não são importantes para a formação dos jovens? Cabe ao sistema de ensino decidir sua oferta, mas com base em quê? Ademais, as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia tornaram-se, de acordo com a supracitada lei, estudos e práticas. É certo que alguns conhecimentos de Biologia, Filosofia, Química, História, Geografia e outros serão abandonados no campo das incertezas, ficando a critério do sistema de ensino “o que” e “como” ofertar tais conteúdos. Assim, fica evidente a desqualificação dessa etapa da educação básica a ser oferecida a partir da lei.

Outra reflexão necessária é relativa à mudança curricular. Inicialmente, a BNCC para o ensino médio não define se serão componentes curriculares ou disciplinas. Os conteúdos mínimos que faziam parte do currículo passam a ser chamados de objetivos de aprendizagem (que, por sua vez, não possuem uma definição do que seriam) que serão diluídos nas áreas de conhecimento, sem que seja estabelecido o mínimo que deve ser garantido nessas áreas. Essas imprecisões mostram um esvaziamento do conhecimento na BNCC do ensino médio.

A mudança epistemológica, que hierarquiza os conhecimentos, apresenta dois blocos de conhecimentos: o obrigatório nos três anos da etapa (Língua Portuguesa e Matemática) e os estudos e práticas, cujos objetivos de aprendizagem serão diluídos ao longo dos anos. Nesse contexto, percebe-se um rompimento com as disciplinas de Humanas, responsáveis por incentivar a reflexão e a construção do pensamento

crítico. Dessa forma, entendemos que a política reducionista do tempo curricular e a não obrigatoriedade de oferta de áreas do conhecimento em todos os anos do ensino médio produzirá desdobramentos imediatos para a educação básica e para a educação profissional.

A Reforma do Ensino Médio faz parte de um redirecionamento das políticas de formação que, ao retirarem do seu interior o ensino acadêmico necessário a uma formação humana, não só mantêm a dualidade histórica no sistema educacional, como tornam cada vez mais distante para os setores populares a concretização de um modelo de educação que objetive formar o homem na sua dimensão omnilateral. Isso, por sua vez, produzirá reflexos na educação profissional de nível médio, garantido terminalidade dos estudos para os estudantes menos favorecidos economicamente, aos quais serão oferecidos os Itinerários Formativos técnico-profissionais, com uma proposta de currículo que não lhes permitirá o direito de prosseguirem seus estudos em igualdade de condições com aqueles que “escolheram” outros Itinerários Formativos, o que terá por consequência, o retorno do controle do conhecimento para pequenos estratos da sociedade.

Para implementação da Reforma, foram criadas diretrizes de orientação. O governo criou o “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio”, por meio da Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, de forma a apoiar os estados e o Distrito Federal na implementação do Novo Ensino Médio. O programa foi lançado em julho de 2018 e teve a adesão de 20 Estados: Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, Sergipe, Tocantins. O prazo para adesão se estende até o final de 2022.

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio está vinculado a um acordo de empréstimo com o Banco Mundial. Esse acordo está dividido em dois componentes: 1º) implantação do Novo Ensino Médio (US\$ 221 milhões); e 2º) assistência técnica para a implementação da Reforma do Ensino Médio (US\$ 29 milhões). O acordo de empréstimo foi assinado em 24 de maio de 2018, com encerramento previsto para 31 de dezembro de 2023. De acordo com o governo, o programa tem como objetivo dar suporte aos estados na elaboração e na execução de um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio que contemple a formulação de novos currículos estaduais, com os diferentes Itinerários Formativos e a ampliação da

carga horária escolar anual para, pelo menos, 1000 (mil) horas anuais, em todas as escolas de ensino médio do país (MEC, 2018).

O início da implementação do Programa se deu por meio de escolas-piloto, nas redes de ensino, conforme Portaria nº 649/2018, critérios I e II, a saber: (I) implantação, em 2019, em, no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de escolas de ensino médio em tempo integral; e (II) oferta de currículos contemplando, no mínimo, dois Itinerários Formativos. O Programa estabelece ainda critérios que devem ser observados pelas secretarias de educação como:

I-diagnóstico da rede, contemplando dados e informações sobre docentes (formação, disponibilidade e modulação), infraestrutura escolar, transporte escolar, dentre outros, e diagnóstico sobre parcerias potenciais, perspectivas do mundo do trabalho e expectativas dos estudantes; (MEC, 2018, p. 9).

Um dos questionamentos iniciais quanto ao diagnóstico da rede é a estrutura física das escolas, que em sua maioria não atendem ao básico estabelecido para seu funcionamento, além dos equipamentos, que em sua maioria não dispõem. Quem fará a avaliação das unidades para implementação? Não há clareza nas informações referentes à implementação do programa nem tão pouco um diálogo formativo com todos os envolvidos das escolas. Em atendimento ao que estabelece a Portaria, o MEC dará apoio técnico às secretarias para elaborarem e executarem um plano de implementação, além de selecionar as escolas-pilotos que participarão do programa, estas escolas receberão recursos financeiros para implementar as ações do “Novo” ensino médio. As escolas selecionadas farão a revisão dos referenciais curriculares para se alinharem a BNCC.

O “Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio” previa que as escolas que fizeram adesão ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) deveriam oferecer um currículo flexível com Itinerários Formativos e ampliação da carga horária. No Espírito Santo, as escolas que pertenciam ao Programa Viva não precisaram fazer essa adaptação. No entanto, a partir de 2019 começaram as mudanças na carga horária, além da oferta de disciplinas como Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Orientado.

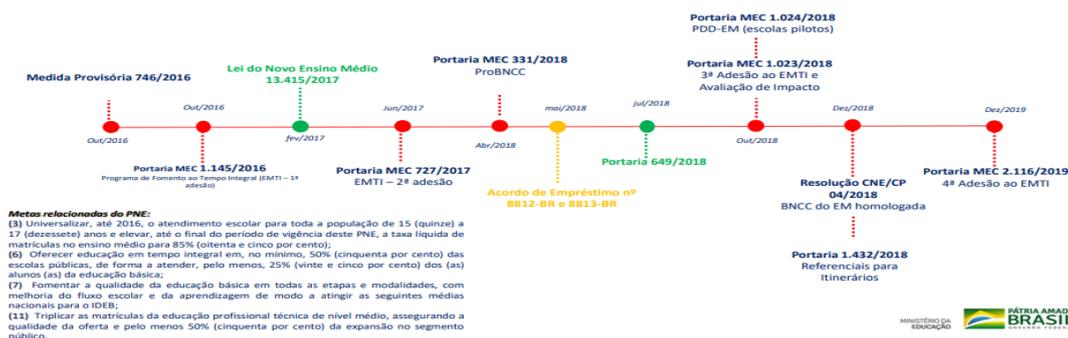
A Portaria nº 1.023/2018 estabeleceu as diretrizes, parâmetros e critérios para

realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a seleção das unidades escolares para o Programa. São elegíveis as escolas que atenderem a critérios como: mínimo de 100 matrículas no ensino médio; alta vulnerabilidade socioeconômica; escolas de ensino médio que o prédio esteja pronto até o início do programa; escolas adimplentes com o FNDE; não ser participante do programa.

De acordo com essa portaria, havia 3.894 escolas elegíveis para participar do programa. No Espírito Santo, foram estimadas 98 escolas como elegíveis, das quais 20 foram consideradas dentre as quais uma escola da rede SESI-SENAI. Após serem selecionadas as escolas, a portaria nº 1.024/2018 regulamentou o apoio financeiro do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

No Espírito Santo, foram contempladas inicialmente apenas 08 escolas. A adesão das secretarias de educação ao programa foi formalizada por meio da assinatura do Termo de Compromisso, que contava com duas etapas; a) confirmação de participação das secretarias com a seleção das escolas que poderão participar e; b) adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo, das escolas selecionadas. Esse apoio contava com suporte para planejamento e elaboração, execução, monitoramento e avaliação dos Planos de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI), e dispunham ainda, de assistência técnica por meio de consultorias técnicas especializadas. Para que as escolas recebessem os recursos do Programa deviam elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), com base nas orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), no projeto pedagógico da escola e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012). Essas ações fazem parte dos marcos legais apresentado a seguir.

Figura 1: Marcos Legais da Implementação do Novo Ensino Médio



Fonte: MEC – Documento orientador implementação Novo Ensino

A Figura 1 apresenta de maneira geral como está regulamentada a política a partir dos documentos legais. Os “Marcos da Implementação do Novo Ensino Médio”, de acordo com o MEC, são parte integrante da apresentação do Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio. Ela demonstra as bases legais da implementação da lei, desde a MP 746 até a quarta Portaria de Adesão dos Estados nº 2.116/2019. O quadro faz referência as metas do PNE 3, 7 e 11 como relacionadas a reforma, justificando o atendimento aos jovens com a universalização do ensino médio, impulsionar a qualidade com melhoria do fluxo escolar e a meta 11 que propõe triplicar as matrículas da educação profissional e expansão de 50% das ofertas. Essas metas aparecem em todas as apresentações oficiais do MEC que referenciam ao “Novo Ensino Médio”.

O marco inicial da Figura 01 é a MP 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a lei de Diretrizes e Bases, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, e a lei nº 11.494, que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências, a qual já tratamos os pontos de destaque anteriormente.

No mês seguinte, é editada a Portaria MEC nº 1.145/2016, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela MP nº 746. Essa Portaria tinha o objetivo apoiar a ampliação da educação em tempo integral por meio da transferência de recursos para as secretarias. Sua formalização se dava por meio da assinatura do “Termo de Compromisso e elaboração do Plano de Implementação”, no Termo de Compromisso o Estado se compromete a seguir todas as regras da portaria sendo assinado pelo governador e o secretário de educação. Quanto ao Plano de Implementação deverá seguir as regras disponibilizadas pelo MEC, que será analisado por um Comitê Gestor.

Seguindo os critérios de seleção foram escolhidas 530 escolas. O apoio financeiro tinha previsão de quatro anos, com a previsão de 2 mil reais por aluno. As escolas indicadas pela secretaria estadual de educação deveriam atender aos critérios do programa, e o repasse é realizado via FNDE. No Espírito Santo, foram selecionadas

15 escolas, todas do Programa Escola Viva. É importante destacar que a portaria foi publicada tendo em vista uma MP que ainda carecia de aprovação.

No ano de 2017, a lei nº 13.415/2017, que converte a MP 746 e Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o FUNDEB, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a qual trataremos mais detalhadamente a seguir.

Em junho de 2017, a portaria nº 727/2017 substitui a portaria nº 1.145/2016 agregando novas diretrizes para o EMTI. As alterações entre as publicações são pontuais e não alteram a essência dos documentos, ambas estabelecem critérios quanto a elegibilidade das escolas, quanto ao Plano de Implementação preveem as mesmas informações, e, por fim, que sejam apresentadas as ações que comprovem a conversão das escolas para tempo integral.

Demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para o efetivo atendimento em escolas de educação em tempo integral (BRASIL, 2017b).

Outro aspecto comum em ambas as portarias é a responsabilização dos gestores diante do fracasso ou êxito nas avaliações, prevendo sua substituição. Como principal mudança, apontamos o tempo de financiamento que se estendeu de quatro para dez anos para as escolas de ensino médio público que aderiram ao EMTI.

As escolas que passarem a ofertar o ensino integral a partir da vigência da lei e a atender aos critérios estabelecidos pelo MEC terão apoio financeiro por dez anos, mediante formalização de termo de compromisso que explicita as ações a serem realizadas e as metas a serem atingidas. Esse repasse, calculado pelo número de matrículas cadastradas, embora obrigatório, dependerá da disponibilidade orçamentária do MEC. (KUENZER, 2017).

A portaria nº 331/2018 institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e

critérios para sua implementação, com objetivo de apoiar nos estados a elaboração, revisão e implementação dos seus currículos, alinhados a BNCC. O Programa destinava recursos financeiros via aprovação do plano de trabalho com o cronograma de atividades. Após análise do MEC o recurso era liberado.

A criação do Programa contou com a participação do MEC, CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC.

No Espírito Santo, o processo de construção do currículo foi regulamentado por meio das portarias nº 037-R/2018, que estabeleceu a estrutura de governança para a implementação da BNCC e para a construção/revisão do currículo escolar no âmbito da educação básica no estado do Espírito Santo, e a portaria nº 630-S que designa os membros da governança estabelecidos na portaria 037-R. Em 1 de novembro de 2018, foi protocolado no CEE-ES o ofício SEDU/GS 927/2018 para apreciação e aprovação do Currículo do Espírito Santo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O “Acordo de Empréstimo” nº 8821-BR e 8813-BR financiam parte da Reforma do Ensino Médio. O primeiro 8812-BR, denominado “Implantação do Novo Ensino Médio”, financia a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral, com US\$ 221 milhões. O nº 8813-R, denominado “Assistência Técnica”, financia as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta, com US\$ 29 milhões (CGU, 2019).

O MEC no Parecer nº 11/2017 dispõe que o valor total do empréstimo será de US\$ 250 milhões, distribuídos no prazo de 5 anos, com o objetivo de reforçar sua competência para a execução das ações referentes ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018, MSF 19).

2.01. O Banco concorda em emprestar ao Mutuário, nos termos e condições estabelecidos ou referidos no Presente Acordo, a quantia de duzentos e cinquenta milhões de dólares (US\$ 250 milhões) para auxiliar no financiamento (BRASIL, MSF nº 19, 2018, p. 59).

Nos autos do acordo de empréstimo consta o “Projeto de apoio à Implementação do Novo Ensino Médio”, elaborado e aprovado pelo MEC. Esse documento é parte integrante do “Acordo de Empréstimo” celebrado entre o Brasil e o BIRD. Para

atender às exigências do acordo, o MEC criou por meio da portaria 649/2018, o “Programa de Apoio ao Ensino Médio” com objetivo de normatizar o Programa. O documento orientador da portaria apresenta detalhes das diretrizes, parâmetros e cronograma orientando a implementação do “novo” ensino médio, conforme apresentadas acima.

As portarias nº 1.023 e 1.024/2018 vêm corroborar ao estabelecerem as diretrizes e critérios para avaliação de impacto do programa, e as diretrizes para o financiamento por meio do PDDE, também já explicadas anteriormente. Consolidando a implementação do Programa foram homologadas, em novembro e dezembro respectivamente, a Resolução 03/2018 que atualizada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a Resolução 04/2018 que aprova a BNCC do ensino médio. A primeira regulamentou os princípios pedagógicos, a estrutura curricular, as formas de oferta e as inovações do “novo ensino médio” e a segunda estabeleceu as competências e habilidades das áreas de conhecimentos desta etapa de ensino.

Ainda em dezembro, a portaria nº. 1.432/2018 instituiu os referenciais curriculares para a elaboração dos chamados Itinerários Formativos, que orienta a construção desses itinerários. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a BNCC do Ensino Médio e os Itinerários Formativos serão desenvolvidos de forma mais detalhada nos capítulos a seguir. Por fim, os critérios de financiamento estabelecidos pelas portarias anteriores foram redimensionados pela portaria nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019. Essa portaria altera as condições estruturais exigidas anteriormente que inviabilizaram boa parte das escolas na adesão ao programa.

Cabe destacar, que a partir de 2019, o CONSED assume a Frente de Currículo e Novo Ensino Médio, apoiado pelo terceiro setor, vem contribuindo com a elaboração dos currículos, as formações para a secretarias de educação e escolas, além dos materiais que subsidiam a construção desses documentos nos estados. O site criado pelo MEC com materiais e orientações para o “novo ensino médio” foi retirado do ar desde 2020 e todas diretrizes e orientações encontram-se no sítio do CONSED.

Percebemos que os marcos de implementação do ensino médio apresentados, vinham sendo sistematizados e alinhados aos interesses hegemônicos do processo

de produção. Ferretti e Silva (2017) afirmam não se tratar, como parecer ser, de um movimento apenas educacional, mas político e econômico em seu sentido mais amplo.

4.3. O novo currículo do ensino médio e a BNCC

As políticas curriculares nacionais desenvolvidas ao longo dos anos de 1990 e 2000 serviram aos interesses privados da classe empresarial e tiveram como finalidade esvaziar o currículo dos conteúdos clássicos, em função das “necessidades imediatas” da classe trabalhadora. De modo semelhante, os organismos e instituições privadas interferiram na elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio.

É válido lembrar que a ideia de implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica no Brasil não é recente. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 já previam o estabelecimento de uma Base Nacional Comum, que fixaria os conteúdos mínimos para os currículos da educação infantil, do ensino médio e do ensino médio. Ressaltamos que a BNCC atinge a mais de 50 milhões de estudantes e 2,2 milhões de professores, em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da Educação Básica em todo o país (INEP, 2017), justificando um documento dessa natureza como estratégia de enfrentamento das desigualdades e da baixa qualidade do ensino.

Todavia, o documento não assegura uma “igualdade” às mais de 200 mil escolas, pois, “pautar o currículo pela igualdade, é aprofundar ainda mais as desigualdades socioeconômicas ao não considerar as diferenças locais e, sobretudo, as diferenças ontológicas de singularidade de cada indivíduo” (COUBE, 2018). É importante salientar que na história da educação brasileira não encontramos em nenhum momento um documento tão prescritivo (SILVA, 2019), que determina o que ensinar, quando ensinar e como ensinar, neste caso definido pelos códigos alfanuméricos que identifica as habilidades que aparecem como quanto como se propõe a BNCC.

A primeira versão da Base foi finalizada em março de 2016. Entretanto, as discussões objetivando a elaboração da mesma não cessaram e seminários com professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública foram realizados por todo o Brasil. O resultado incidiu na elaboração da segunda versão da

BNCC, publicada em 2016. Após discussões acerca dessa versão, o processo resultou na elaboração da terceira e última versão do documento (BRASIL, 2017a).

A versão final da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada pelo CNE em dezembro de 2017 (Res. CNE 02 /2017) e, somente após um ano, em dezembro de 2018, é aprovada a BNCC do ensino médio. O documento visa garantir o desenvolvimento dos estudantes com aprendizagens de qualidade, conforme consta na sua apresentação:

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o país deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. (BNCC, Apresentação, 2019)

A BNCC, com a etapa do ensino médio, inicia sua apresentação justificando sua importância com foco na aprendizagem para fomentar a qualidade da educação, visando superar as desigualdades. A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem se colocado como promessa de atribuir qualidade a educação (MACEDO, 2014), porém essa característica desaparece, cedendo lugar aos interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e *lobbies* educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas.

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. (BNCC, 2019)

Isso significa que sua produção e organização reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades Públicas, o CONSED, a UNDIME e representantes privados da classe empresarial que compõem a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum, além de ser uma exigência dos organismos internacionais.

Macedo (2014) apresenta os principais agentes envolvidos no processo de elaboração da Base, instituições financeiras e empresas como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, “Todos pela Educação” e “Amigos da Escola”. Autores como Souza (2020), Freitas (2017) e Cunha (2016) consideram que essa rede, que se formou de sujeitos políticos não públicos, não pode ser ignorada, e a ampla participação do empresariado na formulação da Base fundamentam as políticas educacionais na concepção econômica de educação.

Mesmo mencionando a participação de professores, pais, alunos e demais representantes da comunidade escolar na proposta de organização da BNCC, isso não se efetivou de fato, configurando-se na prática como forma de legitimar o que estava sendo posto. Por trás da imagem de participação e de construção coletiva estão os bastidores com fortes influenciadores, que direcionam a educação para seus interesses, da sociedade e do mercado que buscam manter e fortalecer suas ideologias.

Deduzimos que a elaboração e implantação da BNCC se consolida como um avanço dos ideais neoliberais das políticas curriculares, assim como nos anos 90 com os PCNs, visando atender a interesses empresariais em detrimento da garantia da educação a que tem direito os estudantes brasileiros. Como afirma a ANPED (2017), a BNCC representa um retrocesso, sobretudo para a educação brasileira, o que nos motiva a pensar a necessidade de resistência e de enfrentamento no âmbito político dos cotidianos de nossas práticas escolares.

A proposta da BNCC teve início em 2015, quando o MEC promoveu o I Seminário Interinstitucional que reuniu assessores e especialistas, e a partir da publicação da Portaria MEC nº 592⁸, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a sua elaboração. Em outubro do mesmo ano, teve início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com a participação da sociedade civil, de organizações e entidades científicas, tendo o MEC recebido mais de 12

⁸ A comissão era composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais. Participaram da comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Mais informações em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192.

milhões de contribuições. Em junho de 2016, para debater a segunda versão da BNCC, que tinha sido sistematizada por um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), foram realizados por todo o Brasil seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública. Em agosto, começou a ser redigida a terceira versão, através de um processo colaborativo e com base na segunda versão.

A terceira versão foi entregue ao CNE em 06 de abril de 2017, tendo sido aprovada em novembro desse ano e, seguidamente, homologada pelo MEC. O documento elaborado não decidiu por uma concepção de currículo, mas organizado por competências, objetivos e conteúdos. O documento final possui 651 páginas, incluindo o ensino médio. Seu contexto reforça as características dos modelos que lhe deram origem, com ideias de “competências” e “direitos de aprendizagem” presentes nos currículos da Austrália e EUA. Um currículo baseado em objetivos de aprendizagem e organizado para o desenvolvimento de competências é definidor de metas mensuráveis, formas de controle definidas pelo Estado.

A BNCC da etapa do Ensino Médio, que aqui nos interessa, foi entregue ao CNE em abril de 2018, e teve uma tramitação controversa e de resistência. Defendida pelo CNE como um processo democrático, foram propostas audiências públicas em cinco capitais do país, Florianópolis, São Paulo, Fortaleza, Belém e Brasília. A segunda audiência prevista para acontecer na capital paulista foi cancelada devido a protestos de alunos e professores, que pediam a regoação da reforma. Diversas outras instituições, associações manifestaram-se contrários a BNCC.

Na tentativa de obter apoio da sociedade civil, professores e alunos, o CNE promoveu o dia “D” da BNCC, no dia 02 de agosto de 2018. De acordo com as orientações, esse dia seria organizado pelas secretarias de educação em suas redes para discussão e debate sobre a base nacional comum curricular, que resultou em mais críticas ao documento.

É importante ressaltar que mesmo em meio a tantos protestos a BNCC foi homologada no dia 04 de dezembro de 2018, com a função de estruturar o currículo do ensino médio juntamente com os Itinerários Formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares.

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BNCC, 2019)

Não podemos perder de vista que uma base nacional comum para o ensino médio, deveria preocupar-se em traçar os caminhos do futuro dos estudantes, com objetivos e finalidades que contemple os verdadeiros anseios dos jovens. As mudanças propostas na BNCC orientam todos os níveis da educação básica, sendo a base para elaboração dos currículos nos sistemas de ensino municipais e estaduais e para o ensino privado do país, destacamos alguns pontos que merecem atenção quanto ao ensino médio.

Apenas Língua Portuguesa e Matemática constam como disciplinas obrigatórias durante os três anos do ensino médio, enquanto as demais podem ser distribuídas de acordo com o sistema de ensino, o que vai de encontro com as exigências das avaliações externas. No entanto, o aluno ficará em *déficit* de aprendizagem para a avaliação do ENEM que abarca todas as áreas. Por outro lado, a ênfase apenas nas disciplinas de Português e Matemática confere às outras disciplinas uma importância secundária, contrariando o proposto pela BNCC que deve viabilizar a formação integral dos alunos. Sobre isso afirma Silva (2018) “tem limitado a possibilidade de formação cultural capaz de gerar a capacidade de reflexão e de crítica, justamente por ser administrada e controlada por critérios que se pretende sejam objetivamente mensuráveis”.

O parágrafo primeiro do artigo 3º da lei nº 13.415/2017 estabelece que a parte diversificada será “definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” e no parágrafo segundo estabelece que a BNCC “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Assim, essas disciplinas deixam de ser obrigatórias.

[...] a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes [...] (FERRETTI, 2018, p. 7).

Aliado a esse empobrecimento curricular, não há definições quanto às nomenclaturas, componentes curriculares ou disciplinas, nem o que serão estudos e práticas, além dos conteúdos mínimos do currículo que passam a ser objetivos de aprendizagem. Essa política reducionista do tempo curricular, e a não obrigatoriedade de oferta de áreas do conhecimento em todos os anos do Ensino Médio, terá desdobramentos imediatos na formação desses estudantes.

Ainda em relação a esse empobrecimento, temos a inserção de assuntos como Empreendedorismo, Projeto de Vida, Educação Financeira e Protagonismo que não têm estatuto epistemológico de disciplina, mas são indicados com o propósito de desenvolver nos alunos habilidades socioemocionais, como por exemplo a resiliência (cada um por si). Um currículo que oferece uma concepção pobre de conteúdos para uma juventude pobre, afirmando a esses estudantes que o novo currículo flexibiliza sua formação.

4.4. O Itinerário Formativo técnico e profissional

As reformas citadas ora sobrepõem a duração e o conteúdo da educação geral e do ensino técnico, subordinando o currículo à formação para o trabalho, ora dissociam essas partes do currículo – definindo como conteúdos ministráveis em outros espaços e tempos – ora permitem sua integração no mesmo espaço tempo, mas preservam sua identidade e temporalidade. Na Reforma do Ensino Médio, institui-se uma substituição do que seria parte diversificada pelos chamados Itinerários Formativos, dentre os quais o quinto assume um viés de profissionalização, que se inclui por dentro do tempo total do ensino médio anterior, esvaziando sua duração, que passa a ser inferior à somatória da educação geral no ensino técnico. O Art. 36 na atual reforma foi totalmente modificado na reformulação da LBD. Se antes a lei regulamentava a educação profissional, agora trata dos Itinerários Formativos, apresentando várias lacunas quanto à sua estruturação e execução.

O currículo será composto pela BNCC e pelos Itinerários Formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, gerando uma dissociação entre a formação geral e a preparação para o trabalho. Em outras palavras, o jovem que optar pelo itinerário de formação técnica e profissional se excluirá dos outros itinerários. Dessa forma “[...] o ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a

preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional” (BRASIL, 1998). O parágrafo 6º do artigo citado expõe que a oferta de formação com ênfase técnica e profissional deverá contemplar a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo e a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho. Nesse parágrafo, e em seus incisos, não há definição de quais podem ser as formações, se serão apenas qualificações ou formação técnica de ensino médio. A resolução CNE nº 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, define o termo “itinerário formativo” como sendo o

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018).

De acordo com o documento apresentado pelo MEC, Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos, dentre os objetivos dos Itinerários Formativos está o aprofundamento das aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou à formação técnica e profissional. A recente portaria do MEC nº 1.432/2018, estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2018).

O documento menciona os 4 eixos estruturantes, investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Segundo essa portaria, os chamados eixos estruturantes:

[...] visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (BRASIL, 2018).

Essa articulação, proposta entre os eixos e as habilidades de cada itinerário, não elucida como deve ser essa organização, nem propõe uma estrutura básica para sua implementação, cabendo a oferta escolar de ensino médio, em cada município (região), o provimento de pelo menos dois Itinerários Formativos. O parágrafo 8º do

art. 36 informa que “[...] a oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições” (BRASIL, 1998), o que caracteriza a falta de estrutura do Estado para realizar esse itinerário, transferindo recursos públicos de financiamento da educação para entidades privadas, como é o caso do Sistema S, que já se prepara para as possibilidades de contratos com as diversas redes de educação dos estados.

Os artigos 35 e 36 da referida lei, ao apresentarem um currículo “articulado” entre BNCC e Itinerários, propõem a oferta de um possível ensino “integrado”, com oferta de ensino médio e educação técnica profissional. Que integração é essa se a oferta do Itinerário Formativo será em separado da formação geral, e com um empobrecimento da carga horária destinada a essa formação? Deparamo-nos, sim, com a negação da democratização dos conhecimentos, em função de uma qualificação para atender à produção capitalista.

Nesse contexto, a concretização da possibilidade de educação integral, apontada pela nova lei torna-se discutível, uma vez que os alunos, ao escolherem um itinerário, ao mesmo tempo, estarão sendo privados de saberes importantíssimos inseridos nos demais Itinerários Formativos, além de que, de acordo com Ferretti (2018, p. 3), os alunos correm o risco de ter “o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos”, dificultando, assim, a realização da educação integral.

5. A PESQUISA: O ESPÍRITO SANTO NO CONTEXTO DA REFORMA

Nesta seção, buscamos analisar o presente projeto de parceria da SEDU com o SENAI tendo em foco o desenvolvimento da relação entre o itinerário técnico profissional com a BNCC na Escola Viva em Anchieta. No entanto, é necessário sinalizar que diante da amplitude e ramificações que a gestão do governo nos possibilita vislumbrar, optamos por fazer uma breve contextualização do momento para, em seguida, por meio dos documentos oficiais que regulamentam nosso objeto, chegarmos concretamente à sua implementação.

Ao tratar sobre o Programa Escola Viva e seus desdobramentos no Espírito Santo, outros pesquisadores, como Peterle (2015), Gaspar (2016), Pazolini (2018), Alves (2017), Gonçalves (2019) e Fontão (2019), trouxeram contribuições que oportunizaram a reflexão de objetos que perpassam nosso estudo.

5.1. A Educação Profissional do Espírito Santo na Rede Estadual de Ensino

Podemos considerar que a oferta de educação profissional na rede estadual de ensino tem seu início na década de 1970, com as escolas polivalentes, como parte da conjuntura da reforma prescrita pela lei nº 5.692/71, que reformulou os ensinos de 1º e 2º graus, tornando o último obrigatório e profissionalizante. Com a profissionalização compulsória, as escolas da rede estadual começam a ofertar cursos profissionalizantes, o que aconteceu até 1999.

Alves (2017, p.42) apresenta em seu estudo que ao final da década de 1970 “existia uma exclusão dos jovens de 15 a 18 anos de idade do sistema de ensino”, de acordo com os dados do relatório “Um estudo sobre a educação, do estado do Espírito Santo” da SEDU em 1980. Tal fato demonstra que mesmo diante da profissionalização compulsória imposta pela lei nº 5.692/71, o acesso dos jovens ao ensino no 2º grau não foi ampliado.

Quanto a essa profissionalização no 2º grau, podemos destacar a função de refrear a demanda para o ensino superior também para atender ao mercado de trabalho que necessitava de mão de obra qualificada. Mas, na realidade, o que vai se constituindo na rede pública de ensino do Espírito Santo é um sucateamento da rede devido à falta de investimentos em estrutura física para os cursos profissionalizantes, uma vez que as escolas não foram concebidas para ofertar esses cursos, com falta de laboratórios e de professores habilitados (ALVES, 2017, p.44).

Com publicação da portaria nº 502, de 03 de dezembro de 1998, se encerra a oferta de cursos profissionalizantes na rede estadual do Espírito Santo, ficando a oferta da educação profissional restrita as Escolas Técnicas Federais. Na rede pública estadual do Espírito Santo, a educação profissional começa a ressurgir a partir de 2003, com a oferta de cursos técnicos de nível médio em escolas da rede (ALVES, 2017).

Em 2004, com a perspectiva de mudanças a partir do governo federal, o governo local passa a ter um novo olhar para educação profissional, e sinaliza para sua retomada como parte de uma política pública. Nesse momento, o Espírito Santo, juntamente com Paraná e Santa Catarina, são indicados pelo MEC como Estados pioneiros na implantação do ensino médio integrado, e a então subsecretária Pedagógica de educação, a professora Eliza Bartolozzi Ferreira, promove uma série de seminários para discutir a política educacional, incluindo a educação profissional.

[...] o novo governo contribuindo para o avanço de reformas que permitam ao poder público resgatar o papel indutor do desenvolvimento social e econômico. Nesse contexto a educação profissional ganha importância estratégica, tanto que potencializa a cidadania pela formação humana, quanto favorece sua inclusão no mundo do trabalho (LIMA, 2004).

No ano de 2004, antes mesmo da publicação do decreto nº 5.154/2004, por iniciativa de um gestor da rede estadual de ensino, inicia-se a oferta do Ensino Médio Integrado em uma escola da capital do estado, que havia interrompido sua oferta de cursos profissionalizantes. Como marco da retomada oficial de oferta de cursos técnicos, em 2005, a rede estadual cria o Centro Estadual de Educação Técnica Vasco Coutinho, funcionando na antiga escola Vasco Coutinho, no município de Vila Velha. A oferta inicial de 360 vagas contou com 4.012 candidatos inscritos.

Os anos seguintes, de 2004 a 2008, são marcados por avanços e retrocessos nas propostas de abertura de novas escolas com oferta de Ensino Médio Integrado, já regulamentado pelo decreto nº 5154/2004. Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação retoma a implantação do ensino médio integrado em mais seis escolas da rede e, no ano seguinte, inicia uma série de seminários nas Superintendências Regionais de Educação⁹ apresentando às escolas o ensino médio integrado e,

⁹ Superintendências Regionais de Educação são unidades administrativas ligadas à SEDU, distribuídas em onze municípios capixabas, tendo sob sua jurisdição um conjunto de municípios e suas respectivas escolas.

deixando-as com a prerrogativa de implantá-lo ou não, com a adesão de 37 escolas iniciaram a oferta em 2010, totalizando 41 escolas em 22 municípios.

A expansão da oferta alcançou 77 escolas em 55 municípios. Nos anos seguintes, o estado atingiu seu auge na oferta de educação profissional na rede pública de ensino com mais de 150 escolas ofertando cursos, seja na forma subsequente ou ensino médio integrado, contemplando mais de 8.000 alunos.

Quadro 1: Matrícula do Ensino Médio Integrado no Estado

Ano	Estadual	Federal	Privada
2011	5.885	4.608	1.333
2012	7.709	5.778	1.665
2013	7.977	5.958	1.828
2014	8.247	6.025	1.815
2015	8.105	6.544	1.102
2016	6.721	7.382	807
2017	5.129	7.793	655
2018	3.869	8.217	838
2019	3.670	8.435	1.034

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2011-2019

Mesmo com o aumento das matrículas dessa modalidade na rede estadual, a partir de 2015, a curva de matrículas começa a decair, resultado da nova gestão, do então governador eleito, que executa uma política de ajuste fiscal, corte de gastos e a implantação do Programa Escola Viva como estratégia de governo.

5.2. O segundo governo de Governo de Paulo Hartung¹⁰

Se na gestão anterior do governo Paulo Hartung (2003-2010) houve uma retomada da política de educação profissional na rede de ensino estadual, como demonstrando anteriormente, em sua segunda gestão (2015-2018)¹¹ evidenciou-se a concepção de gerenciamento do Estado, regulada pela lógica neoliberal, em que os princípios de qualidade total e eficiência passaram a exercer um poder central sobre os rumos políticos e econômicos do Estado do Espírito Santo em termos de política educacional.

PH buscou aplicar, a partir de seu planejamento estratégico, artifícios de orientação tecnocráticos que fossem capazes de metabolizar os novos

¹⁰ Consideramos segundo governo, no entanto terceiro mandato de Paulo Hartung como governador do Estado, já que havia assumido anteriormente nos mandatos de 2003-2006 e 2007-2010.

¹¹ O artigo de Oliveira e Lirio (2017) analisa a política educacional da chamada Era Paulo Hartung.

recursos econômicos, sanando eventuais problemas que emperravam tanto o desenvolvimento das engrenagens da máquina pública quanto dos setores privados do Espírito Santo. (OLIVEIRA; LIRIO, 2017)

Sua nova gestão, inicia-se no estado com um período de austeridade, um discurso de desenvolvimento das políticas públicas essenciais, em especial a educação, por meio de parcerias com instituições privadas. Fica claro que seu governo “está comprometido com um determinado projeto de desenvolvimento, proveniente de certos segmentos da elite empresarial, enquanto as políticas sociais, a educação e diversas outras urgências permanecem excluídas de sua agenda” (OLIVEIRA; LIRIO, 2017).

Nessa configuração de relações, encontra-se o Movimento Espírito Santo em Ação, uma Organização Não Governamental constituída por empresários e executivos capixabas que decidiram reunir suas experiências na gestão privada e, de forma voluntária, desenvolver projetos para apoiar iniciativas da gestão pública, com o objetivo de tornar as ações mais efetivas em benefício da sociedade capixaba. Essa ONG já fazia parte das ações governamentais desde a gestão anterior, 2007, e foi parceira do governo na elaboração do Programa de Governo ES – 2030, “entre outras funções, foi responsável por coordenar a seleção de gestores e professores, retirando, desse modo, a autonomia do poder público nas decisões que envolvem a educação” (OLIVEIRA; LIRIO, 2017).

Sua gestão a partir de 2015 é marcada por ações de implantação e modernização da rede pública de Ensino, com a reforma e construção de escolas e a implantação do Projeto Escola Viva, que prevê o ensino em período integral. De acordo com Lima (2020, p.08) “a partir do ano de 2015 ao ano de 2018, refere-se às parcerias do estado com o setor privado, que se ampliaram por meio do programa Jovem de Futuro, Bolsa Sedu e o Programa Escola Viva”. Podemos dizer que no período de 2015-2018, o governo do Espírito Santo intensificou as parcerias com entidades privadas, deixando claro a quem servia a educação capixaba. Usando a ideia de ensino público precarizado, realidade da maioria das escolas do país, somado às políticas de diminuição do papel do Estado, e estreitando cada vez mais as relações com o setor privado, apresenta o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE como “tábua de salvação” e caminho de melhoria para educação capixaba.

[...] práticas neoliberais realizadas pelos dirigentes políticos capixabas no período de 2007 a 2015 implementaram e validaram uma política baseada no esvaziamento da obrigação do poder público estadual em prover o direito à Educação Básica e Profissional [...], na qual os investimentos deixavam de ser distribuídos no público, para serem destinados aos interesses privados e mercadológicos das elites locais (PETERLE; LIMA; ALVARENGA, 2020).

Outras empresas aportaram no estado com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida, tanto no ensino fundamental e ensino médio, como o Instituto Ayrton Sena, Insper, Itaú Social e Instituto Unibanco. Essas parcerias estavam tão consolidadas com o governo, que na secretaria de educação essas empresas tinham uma sala designada para seu trabalho. O Instituto Unibanco, por exemplo, alega que seu principal objetivo é a “Concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções aplicadas a projetos de gestão educacional” (*site* do IU)¹².

É nesse contexto que, em 2015, o governo propõe a implantação do Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Programa Escola Viva”, com uma proposta pedagógica e administrativa elaborada por uma instituição privada, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Esse Instituto tem como parceiros e mantenedores bancos e empresas privadas que se utilizam do discurso de “melhorar” a qualidade do ensino público no país através das ações propostas aos gestores e implementadas nas escolas (PETERLE, 2015)

Paralelo a esse movimento, o governo publica o decreto nº 3.755/2015, o governo estabeleceu diretrizes e providências para contenção de gastos do poder executivo estadual para o ano de 2015. Considerando a contenção de gastos estabelecida no decreto, a SEDU, por meio de uma circular interna, suspende os processos de solicitação de novos cursos para as escolas da Rede Estadual de Ensino, incluindo nesta suspensão a criação e renovação de cursos técnicos ofertados pelas escolas estaduais (LIMA; SANTOS; FREITAS, 2020). Nesse contexto, o modelo de escola em tempo integral proposto pelo ICE, e trazido para o estado pela ONG Espírito Santo em Ação, começou a ser planejado e organizado para entrar em vigor ainda no primeiro ano do governo, e esforços não foram medidos para a implantação dessa política.

Considerando que projeto não foi explicado à sociedade e muito menos foi consultada sobre seus interesses, criou-se uma indisposição da sociedade diante do

¹² www.institutounibanco.org.br.

programa. Diante do impasse quanto à localização do espaço para iniciar o programa, foi alugado o prédio da faculdade Faesa, no bairro São Pedro, na capital Vitória, de propriedade do presidente do grupo Espírito Santo em Ação (LIMA; SANTOS; COSTA, 2020). Para o Programa, estava sendo designado uma infraestrutura que nem mesmo a melhor escola de rede estadual possuía, além da disponibilização de verbas extras para sua adequação, além da proposta de gratificação adicional aos docentes que iriam atuar no programa. Essa diferenciação com as demais escolas da rede, que dispõe de condições precárias, sem investimentos e com escassos recursos, fez com que se impusesse um novo título para as demais escolas que seria o de “Escolas Mortas” (PETERLE, 2015).

Mesmo diante da insatisfação e manifestações por parte dos estudantes, professores e comunidade em geral, a proposta continuou recebendo o nome de “Escola Viva”, criado pela lei complementar nº 799 de 15 de junho de 2015, com o objetivo de:

[...] planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, assegurando a criação e a implementação de uma rede de Escolas de Ensino Médio em Turno Único (ESPÍRITO SANTO, 2015c, p. 9).

Essa lei tinha como objetivos específicos:

I - ampliar o currículo escolar com atividades nos campos da cidadania, ciências políticas e ética, cultura e artes, esporte e lazer, direitos humanos, educação ambiental, inclusão digital, saúde, investigação científica, educação econômica, valorização da família e a violência contra ela praticada, discussão de gênero, drogas, etnia, orientação sexual, comunicação e uso de mídias de forma articulada, promovendo a formação do jovem autônomo, solidário e competente; II - ampliar o tempo de permanência dos estudantes para um período de 9h30min (nove horas e trinta minutos) diárias, sendo, no mínimo, 7h30min (sete horas e trinta minutos) em atividades pedagogicamente orientadas; III - prover as escolas estaduais em turno único de infraestrutura física, de equipamentos e de recursos tecnológicos necessários à proficiência pedagógica, à eficiência da gestão, bem como à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação; IV - oferecer formação continuada em rede e em serviço para o corpo docente, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, coordenadores administrativo-financeiros e para o grupo de apoio administrativo a magistério. Parágrafo único. O currículo a ser implantado deverá ser pautado nas orientações oficiais já existentes, quais sejam: Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) e Matriz para o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] (ESPÍRITO SANTO, 2015c, p. 9).

No segundo semestre de 2015, foi implantada a primeira escola do Programa Escola Viva, no bairro de São Pedro, com uma infraestrutura de ponta, que seria referência também nas demais unidades, sejam em escolas novas ou recém reformadas. Essas escolas devem apresentar os elementos citados, o tempo ampliado, o currículo flexível, infraestrutura compatível, formação continuada para todo corpo docente. No ano seguinte, outros municípios, Serra, Vila Velha, Ecoporanga e Cachoeiro de Itapemirim receberam escolas do Programa.

No final de 2018, havia 32 unidades da Escola Viva (Quadro 2), em 27 municípios do Estado. A meta da gestão eram 30 escolas, em 2019, mais 4 escolas iniciaram no Programa totalizando 36. Ao todo, foi disponibilizada mais de 21 mil vagas para o ensino fundamental e médio nessas unidades. Todas as escolas do Programa funcionam período integral das 7:30h às 17h, com jornada de nove horas e meia. Todos os professores e gestores trabalham em regime de dedicação exclusiva, conforme previsto na lei complementar nº 799/2015, mais o acréscimo salarial.

Quadro 2: Escolas do Programa Escola Viva e ano de implantação

Ano de início	Escola	Município
2015	CEEMTI São Pedro	Vitória
2016	CEEFMTI Joaquim Beato	Serra
2016	CEEMTI Francisco Coelho Ávila Junior	Cachoeiro de Itapemirim
2016	CEEFMTI Pastor Oliveira de Araújo	Vila Velha
2016	CEEFMTI Daniel Comboni	Ecoporanga
2017	CEEFMTI Henrique Coutinho	Iúna
2017	CEEMTI Afonso Cláudio	Afonso Cláudio
2017	CEEMTI Conde De Linhares	Colatina
2017	CEEFMTI Marita Motta Santos	São Mateus
2017	CEEMTI Manoel Duarte Da Cunha	Pedro Canário
2017	CEEFMTI Bráulio Franco	Muniz Freire
2017	CEEFMTI Elpidio Campos De Oliveira	Montanha
2017	CEEFMTI Bartouvino Costa	Linhares
2017	CEEMTI Professora Maura Abaurre	Vila Velha
2017	CEEFMTI Assisolina Assis Andrade	Vila Velha
2017	CEEMTI Monsenhor Miguel de Sanctis	Guaçuí
2017	CEEMTI Professora Maria Penedo	Cariacica
2018	CEEFMTI Professor Jose Leão Nunes	Cariacica
2018	CEEFTI Presidente Castelo Branco	Cariacica
2018	CEEFTI Itagiba Escobar	Cariacica
2018	CEEMTI Fernando Duarte Rabello	Vitória
2018	CEEFTI Galdino Antônio Vieira	Vila Velha
2018	CEEMTI Monsenhor Guilherme Schmitz	Aracruz
2018	CEEMTI João XXIII	Barra da São Francisco
2018	CEEMTI Baixo Guandu	Baixo Guandu
2018	CEEMTI São Gabriel da Palha	São Gabriel da Palha
2018	CEEMTI Liceu Muniz Freire	Cachoeiro de Itapemirim
2018	CEEFMTI Aristeu Aguiar	Alegre
2018	CEEFMTI Antônio Acha	Mimoso do Sul

2018	CEEMTI Washington Pinheiro Meirelles	Itapemirim
2018	CEEMTI Anchieta (Sesi-Senai)	Anchieta
2018	CEEMTI Dr. Getunildo Pimentel	Serra
2019	CEEFMTI Nair Ribeiro	Fundão
2019	CEEFMTI Elisa Paiva (municipal)	Conceição do Castelo
2019	CEEFMTI Ewerton Montenegro Guimarães	Viana
2019	CEEFMTI Senador Dirceu Cardoso	Muqui

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O Programa Escola Viva teve início em 2015 com uma unidade, quatro escolas em 2016, doze escolas em 2017, quinze escolas em 2018 e quatro em 2019. Como visto, o objetivo do Programa era implantar escolas de Tempo Integral, com a metodologia da Escola da Escolha, com um processo diferenciado de aprendizagem. Entretanto, no início, o Programa privilegiou escolas novas, ou recém reformadas, com oferta exclusiva do Ensino Médio. Com o passar dos anos, para atingir, a meta outras escolas foram incorporadas sem atender plenamente ao estabelecido, estendendo a oferta também para os anos finais do ensino fundamental.

5.3. O SENAI e o CEEMTI Anchieta

Antes de falarmos sobre a criação da Escola Viva de Anchieta, vamos retomar o cenário capixaba no contexto da Reforma do Ensino Médio. Como já apresentado anteriormente, a crise econômica que se abateu sobre o Brasil e o golpe institucional que depôs a presidenta Dilma, em 2016, refletiu em toda sociedade brasileira, o que não foi diferente no estado do Espírito Santo, que neste momento se alinha à política do presidente golpista Michel Temer. No contexto desses acontecimentos, há um acirramento da luta de classes e agravamento da crise, considerada a maior crise do capitalismo brasileiro (LIMA; SANTOS; COSTA, 2020).

Dentre as reformas propostas pelo presidente golpista, estava a Reforma do Ensino Médio emitida por meio da MP nº. 746/16, que mesmo com forte oposição popular, foi aprovada com bastante facilidade e sem grandes modificações, convertendo-a na lei nº 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017. Lima, Santos, Costa (2020), reconhecem que em meio a esse cenário nacional de mudanças, principalmente na educação em 2018, o governo estadual antecipando-se ao prazo estipulado, decide começar a implementação do “novo” ensino médio, atendendo a lei nº 13.415/2017 e adotando a metodologia do Programa Escola Viva.

A reportagem, Figura 2, foi veiculada nos meios de comunicação como uma parceria de sucesso entre SEDU e SENAI, bem como uma nova oportunidade para os estudantes capixabas. Na verdade, a unidade foi um grande investimento do SENAI, pois estava ociosa e contava com equipamentos de ponta na oferta de cursos técnicos na área de produção industrial, além da propaganda de uma escola diferenciada que atenderia não apenas o município de Anchieta, mas também municípios do entorno. A parceria foi exposta como exemplo a ser seguido entre as redes. A parceria é apresentada como um modelo de gestão em consonância com a Reforma do Ensino Médio que orientava as parcerias para oferta de cursos técnicos, o que colocava o Espírito Santo na direção do pioneirismo da implantação da Reforma.

Figura 2: Acordo de Parceria SENAI-SEDU

O governo do Estado e o Senai formaram uma parceria para gerir a unidade, que começa a funcionar em 2018 ofertando cursos técnicos.

A primeira unidade do programa Escola Viva integrada ao ensino profissionalizante começa a funcionar em 2018 no município de Anchieta. O governo estadual fechou acordo, por meio de termo de cooperação técnica, com o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) para apoiar a implantação.

O Senai e a Secretaria de Educação (Sedu) desenvolverão uma gestão compartilhada da unidade. A oferta foi ampliada para o Ensino Médio e foram abertas 480 vagas gratuitas para estudantes do Ensino Médio em tempo integral. A formação profissional na unidade será nas áreas de Eletrotécnica e Mecânica.

A solenidade para oficializar o acordo aconteceu nesta segunda-feira (8) no prédio da Federação das Indústrias do Espírito Santo (Fines). Participaram o governador Paulo Hartung, o secretário de Educação, Haroldo Rocha, o presidente da Federação das Indústrias do Espírito Santo (Fines), Léo de Castro, o diretor regional do Senai, Luis Carlos Vieira, além de outras autoridades.



Foto: Fred Loureiro/Secom

“Com essa parceria nós vamos fazer uma Escola Viva diferenciada, que vai chamar a atenção do Sul do Estado, do Estado todo e também do Brasil. Estamos conduzindo uma verdadeira revolução educacional no Espírito Santo”, comemorou o governador Paulo Hartung.

O período de matrículas, conhecido como Chamada Pública Escolar, já foi encerrado. Mas, os estudantes que tiverem interesse poderão procurar a secretaria da escola a partir de 15 de janeiro. Nesse dia, serão abertas as vagas remanescentes em toda a rede pública estadual.

Fonte: <https://esbrasil.com.br/primeira-escola-viva-profissionalizante/>

A Figura 3 apresenta o prédio objeto da parceria celebrada entre SEDU e SENAI.

Figura 3: Escola de Anchieta do SENAI-SESI



Fonte: autor desconhecido (arquivo da escola)

Figura 4: Foto da Escola – CEEMTI Anchieta



Fonte: autor desconhecido (arquivos da escola)

Figura 5: Imagem aérea da escola de Anchieta com os espaços escolares



Fonte: autor desconhecido (arquivos da escola)

A- Bloco 1 – Biblioteca e Auditório.	B- Bloco 2 – Administrativo	C- Bloco 3 – Salas de aula
D- Pátio	E- Bloco 4 – Salas de aula	F- Bloco 5 – Metalmecânica
G- Bloco 6 – Construção Civil.	H- Bloco 7 – Eletroeletrônica	I - Estacionamento.
J- Subestação	K- Caixa d'água	

As Figuras 4 e 5 demonstram o CEEMTI Anchieta visto de vários ângulos. Na figura 5 permite uma visão aérea do com seus respectivos espaços, a área total da escola tem 19.726,15m². Sua infraestrutura possui 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências da natureza e 10 laboratórios para os cursos técnicos com equipamentos, mobiliários e ferramentas para uso dos alunos no curso. As salas de aula têm o mínimo de 55,62m² cada, totalizando 12 salas.

A escola conta com cerca de proteção em seu entorno, câmeras de monitoramento em todos os ambientes e todo prédio possui acessibilidade. A infraestrutura não possui quadra poliesportiva da instituição, mas faz parte do Termo de Cooperação a construção desta pela SEDU. Para o início das aulas em 2018, o prédio não dispunha de cozinha, espaço que precisou ser adaptado, considerando que os alunos do tempo integral fazem suas refeições na escola.

Salientamos que nas escolas do Programa os espaços (salas de aula, refeitório, mobiliário e cozinha) da infraestrutura são decisivos ao se optar pelo prédio. Deve-se levar em consideração espaços de higiene, alimentação, socialização, a ventilação, a iluminação, a acústica, dando preferência a construções amplas para as atividades pedagógicas propostas. Considerar os espaços e a infraestrutura existentes na rede, ou mesmo na cidade, é uma medida importante de diagnóstico para as tomadas de decisão da secretaria em relação ao processo de desenvolvimento da Política de Educação Integral (ESPIRITO SANTO, 2015b).

Figura 6: Refeitório e Cantina do CEEMTI Anchieta



Fonte: autor desconhecido (arquivos da escola)

O pátio coberto do SENAI (Figura 6) foi transformado em refeitório no CEEMTI, pois são espaços considerados essenciais nas escolas do Programa, denominados espaços pedagógicos, com a exigência de comportar o número de alunos matriculados. O refeitório é utilizado três vezes ao dia, para o lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. O ambiente necessita de uma flexibilidade, precisa ser organizado conforme a necessidade dos sujeitos que o usufruem. Na organização do ambiente, o educando necessita estar atento à conservação do espaço, limpeza, ordem, entre outros aspectos que devem ser observados (ESPIRITO SANTO, 2015b).

Figura 7: Corredores e setor dos armários dos alunos



Fonte: arquivos da escola

Observa-se na Figura 7 os armários fazem parte do mobiliário das escolas do

Programa. Todo este corredor possui armários onde os alunos depositam além de livros e cadernos, seus objetos pessoais de uso diário que permanecem na escola, facilitando a mobilidade dos alunos quando trocam de sala.

Figura 8: Auditório da escola do SENAI-ES de Anchieta



Fonte: arquivos da escola

O auditório (Figura 8) possui 79 lugares e funciona como apoio pedagógico para realização de reuniões, aulas, apresentações e formações.

Figura 9: Biblioteca da escola SENAI-ES de Anchieta



Fonte: arquivos da escola

A biblioteca (Figura 9) dispõe de oito computadores para pesquisa, conectados à internet, e três salas de estudo. Seu acervo conta com 704 exemplares, sendo 390 específicos para os cursos técnicos – compostos também por apostilas, que são utilizados pelo SENAI. A biblioteca é um apoio ao aprendizado dos alunos e professores em que os alunos se reúnem para fazer suas pesquisas e atividades.

Figura 10: Sala de professores



Fonte: arquivos da escola

A Figura 10 mostra a sala dos professores num dia de reunião geral, com os todos os professores e equipe gestora.

Figura 11: Sala de aula



Fonte: arquivos da escola

A figura 11 mostra como são amplas as salas de aula. Todas as salas possuem 40 carteiras estofadas, 1 *datashow*, 1 computador, 1 aparelho de ar condicionado, 1 quadro branco, 2 estantes de aço e mesa/cadeira do professor. Nas escolas do Programa, as salas são temáticas. A Figura 11, por exemplo, mostra a sala temática de História. Na foto, os alunos estão em reunião dos clubes, que aparece na matriz curricular como o componente “Vivências de Protagonismo”. Nos clubes, não há

presença dos professores.

Na conjuntura de Reforma do Ensino Médio e do Programa Escola Viva, o governo do Espírito Santo, através da secretaria de Educação, promove a abertura do CEEMTI Anchieta, fruto de uma parceria com o SESI-SENAI, onde inicia a oferta pioneira de Educação Profissional Integrada em Tempo Integral na metodologia da Escola Viva. Essa unidade torna-se precursora no estado na implementação da lei nº 13.415/2017, com a oferta do quinto Itinerário Formativo (itinerário técnico e profissional). O reconhecimento desse pioneirismo foi reconhecimento pelo então ministro da educação, Rossieli Soares, no dia 18 de dezembro de 2018 em visita ao Estado ao declarar que “O Espírito Santo serve de exemplo para o país”.

O Espírito Santo conseguiu mostrar para o Brasil que o Ensino Médio tem jeito. Aqui é um caso que deve ser reconhecido por todo o Brasil. São experiências como a Escola Viva que o Brasil precisa se organizar para implantar em todos os estados. A gente tem de pegar boas experiências. O caminho para um Brasil melhor é o da educação em tempo integral (MINISTRO ROSSIELI SOARES NO JORNAL A GAZETA, 2018).

Servindo de exemplo para o país e, mais uma vez aplicando a lei da reforma, que viabiliza as parcerias para oferta dos itinerários, em 08 de janeiro de 2018, o governador Paulo Hartung e o secretário de Estado da Educação, Haroldo Rocha, assinaram o termo de cooperação técnica com a Federação das Indústrias do Espírito Santo (Findes), por meio do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai/ES) para cessão da unidade do SENAI em Anchieta para ser a primeira Escola Viva integrada ao ensino profissionalizante.

O SENAI e a Escola Viva de Anchieta são um modelo de gestão em consonância com a reforma do Ensino Médio. Oferecemos educação profissional de nível técnico as jovens nas áreas de mecânica e elétrica, de acordo com o novo currículo do Ensino Médio”. [...] “Com essa parceria nós vamos fazer uma Escola Viva diferenciada, que vai chamar a atenção do Sul do Estado, do Estado todo e também do Brasil. Estamos conduzindo uma verdadeira revolução educacional no Espírito Santo”, comemorou o governador Paulo Hartung (JORNAL AGAZETA, 2018).

Essas ações deixam claro o movimento de desmonte da educação pública capixaba e o repasse de recursos para instituições privadas, uma prática que foi comum em sua gestão caracterizada por uma política neoliberal e reforçando um ensino voltado para formação de mão de obra para o mercado em oposição a uma formação científica, ética e estética dos jovens estudantes.

Figura 12: Termo de Cooperação Técnica entre SEDU e SENAI-ES



TERMO Nº. /2018.
 Processo nº 80178367/2017

Termo de Cooperação Técnica que entre si celebram a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEDU, e o SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – DEPARTAMENTO REGIONAL DO ESPÍRITO SANTO – SENAI-DR/ES para a implantação de uma escola do Programa Escola Viva integrada ao Ensino Profissionalizante.

PARTÍCIPES:

De um lado, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Regional do Espírito Santo – **SENAI-DR/ES**, pessoa jurídica de direito privado, estabelecido na Avenida Nossa Senhora da Penha, nº. 2.053, Ed. Findes, 7º andar, Santa Lúcia, Vitória/ES, CEP 29056-913, CNPJ nº. 03.810.810/0001-00, neste ato representado pelo Diretor Regional, Sr. **Luiz Carlos de Souza Vieira**, C.I. nº. 472644 – SSP/ES, CPF nº. 742.501.087-91;

De outro lado, a Secretaria de Estado de Educação - **SEDU**, devidamente inscrita no CNPJ/MF com o nº 27.080.563/0001-93, sediada na Av. Cesar Hilal nº 1.111, Santa Lúcia, Vitória/ES, CEP: 29.056-085, neste ato representada pelo titular da pasta, Sr. **Haroldo Corrêa Rocha**, brasileiro, casado, economista, inscrito no CPF sob o nº. 394.870.167-91, residente e domiciliado Rua Constante Sodré, nº 1179, apt.1002, Bairro Praia do Canto, Vitória/ES, CEP: 29055-420.

1

<small>FINDES Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo</small>	<small>CINDES Centro de Indústria do Espírito Santo</small>	<small>SESI Serviço Social de Indústria</small>	<small>SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial</small>	<small>IEL-ES Instituto Eunício Lodi</small>	<small>IDES Instituto de Desenvolvimento Educativo e Industrial do Espírito Santo</small>	<small>Endereço Av. Nossa Senhora da Penha, 2053 - 8º andar Ed. Findes - Santa Lúcia - CEP 29056-913 Vitória - Espírito Santo - Cx. Postal: 5042 Tele: (27) 3334-8600 - Fax: (27) 3225-3603 www.sistemafindes.org.br</small>
---	--	--	---	---	--	--

Fonte: SEDU, 2018.

A Figura 12 mostra o Termo de Cooperação Técnica entre SEDU-SENAI que estabelece no seu enunciado tratar-se da implantação de uma escola do Programa Escola Viva integrada ao Ensino Profissionalizante, objeto do termo. Os partícipes Luiz Carlos de Souza Vieira, representante do SENAI, e Haroldo Corre Rocha, representando a SEDU. Sua assinatura data de 08 de janeiro de 2018.

O Termo de Cooperação Técnica nº 016/2018 terá vigência de dez anos e prevê que o objeto do termo é a cessão do prédio da Escola SENAI Anchieta, onde será implantada a Escola de Ensino Médio em Turno Único “vocacionada” a Educação Profissional, “por meio de ações de cooperação técnica”. Entre as competências da SEDU consta:

b) Responsabilizar-se pela utilização do espaço, ofertando o Ensino Médio em Tempo Integral integrado à Educação profissionalizante, num mesmo

espaço e de maneira agregadora, devendo a operacionalização observar o que estabelece a lei nº 13.415/2017.

c) Proceder a construção de uma quadra poliesportiva coberta, como condição primordial ao melhor funcionamento da Escola do Programa de Escolas de Ensino Médio em Turno Único – Escola Viva. [...] que integrará o imóvel com custo aproximado de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais) num prazo de dois anos a partir da assinatura do Termo.

Ou seja, uma concepção de educação que vai de encontro à formação do trabalhador para o lucro, viés utilitarista da educação, característico do Sistema S. Uma educação para atender às demandas do mercado com o desenvolvimento de competências básicas para desempenhar sua função no mercado, a questão é para quem e com que qualidade essa formação se dá (KUENZER, 2017). O estabelecimento dessas parcerias permite aos parceiros exercerem influências nas políticas públicas, consolidando as orientações neoliberais. O Espírito Santo, assim como Brasil, tem se adequado a esses interesses, passando a integrar sua estrutura de Estado e o modelo educacional, com propostas alinhadas a essas instituições, permitindo ao setor privado atuar de forma mais abrangente incentivando projetos educacionais orientados ao mercado produtivo.

Outra questão que merece destaque é a gestão da Escola:

4.2. A gestão escolar será exercida através de um Conselho Gestor tríplice, composto por dois membros indicados pelo SENAI, dois membros indicados pela SEDU e dois membros indicados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, ao qual estará submetido o Diretor Escolar, que administrará a escola com a colaboração técnico-pedagógica das Coordenações Pedagógica e Coordenação Técnica.

Sendo assim, a gestão da gestão escola cabe ao ICE, que está desde o início da formulação do Programa em 2015, com seu modelo de gestão e pedagógico, redirecionando os recursos da educação, desmontando as políticas para educação profissional, flexibilizando o currículo, colaborando com para formação de profissionais alienados ao seu processo produtivo, negando a emancipação social e ampliando as desigualdades (PETERLE, 2015).

O município de Anchieta está localizado no sul do estado a cerca de 80 km da capital, com população estimada, em 2020, de 29.779 pessoas segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ele faz divisa com Guarapari, Alfredo Chaves, Piúma e Iconha. O povoamento do município Anchieta está relacionado à Companhia de Jesus e à figura do Padre José de Anchieta.

A cidade de Anchieta é uma das mais antigas localidades do Espírito Santo e do Brasil. A economia do município baseia-se no turismo e na pelotização do minério de ferro, através da Samarco Mineração que traz o minério na região de Mariana (MG) por meio de um mineroduto para ser pelotizado nas suas duas usinas de pelotização em Ubú – atraindo mão de obra local, de municípios vizinhos e outros lugares para a cidade. No entanto, a empresa foi fechada desde o “crime” ocorrido na barragem de Fundão, em Mariana, no ano de 2015. Até 2015, a maior receita do município vinha da Samarco Mineração, responsável pelo maior repasse, sendo 30 milhões de reais por ano de forma direta provenientes de ICMS (Imposto sobre circulação de Mercadorias e Serviços) e outros 18 milhões de forma indireta através de empresas por ela terceirizadas, recursos provenientes do ISSQN (Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza).

Em janeiro de 2014, tinha expectativa de crescimento industrial e início da operação da 4ª Usina da Samarco. O SENAI construiu o Centro Integrado em Anchieta com objetivo de atender às áreas de construção civil, elétrica e mecânica com o propósito de suprir a necessidade da indústria na região, qualificando mão de obra.

Em julho de 2014, quando iniciou suas atividades, o SENAI contava com um orçamento de R\$ 1.890.711,00 (SENAI) e R\$ 882.317,00 (SESI). No entanto, com o fechamento da empresa em 2016, a unidade do SENAI praticamente cessou sua oferta de cursos técnicos (SENAI, 2015), restante alguns poucos cursos em finalização. Com a parceria em 2018, foram abertas 480 vagas para o ensino médio em tempo integral, com oferta de formação profissional nas áreas de Eletrotécnica e Mecânica. A proposta era ofertar o ensino médio em consonância com a reforma, preparando os jovens para o mercado de trabalho, com projeto de vida alinhado à formação técnica.

Assim, o CEEMTI Anchieta foi criado em 01 de novembro de 2017 pela portaria nº 153-R, de 1 de novembro de 2017 para oferta de ensino médio. Mesmo tendo iniciado suas atividades no ano de 2018, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e os Planos dos cursos ofertados foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, pela Resolução CEE-ES 5.419/2020, publicada no Diário Oficial de 07 de janeiro de 2020.

A Gestão compartilhada proposta no termo de Adesão já havia sido encerrada e não constava nenhum profissional do SENAI na instituição no turno diurno. No turno

noturno, existiam duas turmas do curso técnico em Eletrotécnica, do programa menor aprendiz, com 20 alunos, que atuavam na Samarco e usavam a unidade à noite para aprendizagem. O plano de curso coerente com o Projeto Pedagógico da escola deverá ser composto por dez itens, de acordo com o art. 20 da resolução nº 06/12 do Conselho Nacional de Educação e da Resolução CEE-ES 3.777/2014, configurando-se como um documento norteador do curso ofertado pela instituição escolar.

A instituição teve seu credenciamento aprovado pelo CEE via Resolução CEE-ES nº 5.419/2020, retroagindo seus efeitos a janeiro de 2018, início do seu funcionamento. Essa mesma resolução aprova o PDI e o Programa de Auto avaliação Institucional (PAI) e os planos de Curso de Eletrotécnica e Mecânica. Os cursos técnicos em Eletrotécnica e Mecânica foram criados pelas portarias nº 136-R e 137-R respectivamente, de 30 de outubro de 2018, e aprovados pela resolução do CEE-ES 5.616/2020, de 25 de agosto de 2020.

A organização curricular aprovada e praticada possui 5.400 aulas (4.500 horas) para ambos os cursos, sendo dividida em: Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Itinerário Formativo, conforme descrito no PPC do curso. Considerando que ambos os planos são muito similares, diferenciando-se apenas nos itens Perfil do egresso e organização curricular (matriz do curso e ementas das disciplinas), partimos para a análise dos planos de curso de Eletrotécnica e Mecânica, com os documentos legais da escola. Os dados foram obtidos na visita *in loco* e nas entrevistas.

5.4. O plano de curso: Mecânica e Eletrotécnica

Toda escola possui um documento orientador do seu fazer pedagógico. No caso dos cursos técnicos, temos o Plano de Curso, que deve ser aprovado pelo Conselho de Educação, seguindo as normativas estabelecidas na legislação. Esse documento possui todas as informações da escola, do curso, dos professores, dos recursos, do planejamento, ações, objetivos e outras informações. A análise desse documento é muito importante para compreender as concepções e a estruturação do curso ofertado. Apesar do CEEMTI Anchieta oferecer dois cursos distintos, possui aspectos semelhantes; portanto, nos itens diferentes, serão especificados separadamente.

O CEEMTI Anchieta está localizado na área urbana do município de Anchieta, mas um pouco afastado das vias de acesso principal. A escola se propõe a uma educação como uma prática social, os quais se materializam na função de promover educação científico-tecnológico humanística visando à formação integral do profissional, como cidadão crítico. Apresentando como desafio formar profissionais que sejam capazes de lidar com a rapidez da produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos e de sua transferência e aplicação na sociedade em geral e no mundo do trabalho, em particular (CEEMTI, 2020). O documento estabelece como objetivo “formar profissionais-cidadãos autônomos, solidários com competência técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social” (CEEMTI, 2020).

Sua infraestrutura possui instalações modernas, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de Física, Química e Biologia, laboratório de Eletrônica, laboratório de instalação predial, laboratório de instalações industriais, laboratório de hidráulica e pneumática e amplas salas de aula, auditório e sala de reunião. São 12 salas de aula climatizadas, variando entre 67,39 m² e 55,62m², e todas equipadas com computador e datashow.

Com pleno cumprimento de seus objetivos gerais e específicos, o CEEMTI Anchieta oferece aos ingressantes dos seus cursos, uma estrutura apropriada, para o desenvolvimento pedagógico, com instalações e laboratórios modernos (CEEMTI, 2020).

O curso é identificado como:

“Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio - com Habilitação de Técnico em Eletrotécnica”; com oferta de 200 vagas anuais, em cinco turmas de quarenta alunos; são 45 aulas semanais, distribuídas em 9 aulas diárias (CEEMTI, 2020).

Ao tomarmos como referência o exposto acima, temos que a escola propõe um ensino integrado, mas não apresenta a carga horária da formação técnica, nem tão pouco faz referência ao CNCT. O horário de aulas segue o proposto no Programa Escola Viva, de nove horas e trinta minutos de permanência na escola, com sete horas e trinta minutos em atividades pedagógicas orientadas (ESPIRITO SANTO, 2015b).

A infraestrutura da escola veio de encontro ao Modelo Pedagógico, que foi concebido para responder à formação do jovem no Século XXI, a fim de que, ao final da educação básica, reúna condições para executar seu Projeto de Vida, idealizado e gestado ao longo do Ensino Médio técnico.

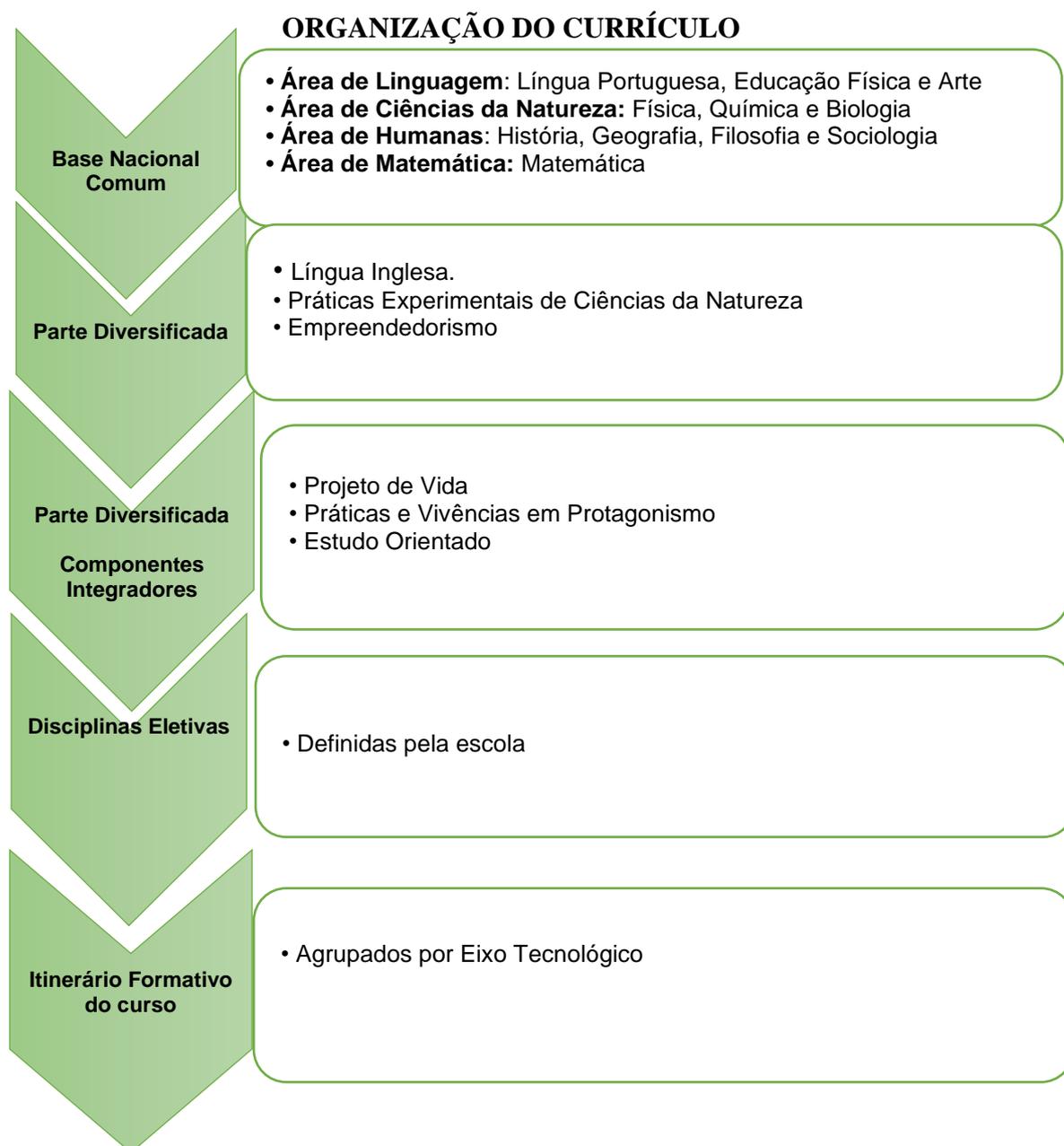
A Organização curricular é apresentada como integradora de conteúdos, metodologia e gestão,

[...] a materialização do currículo se dá por meio de procedimentos teóricos metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal e, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes (CEEMTI, 2020).

O plano reforça que numa escola de turno único a organização curricular integra conteúdos, metodologia e gestão, associados ao trabalho, à cultura, à ciência e à tecnologia, tendo como eixo principal a construção do Projeto de Vida (PV) para desenvolvimento das potencialidades. Essa organização garante a articulação dos conhecimentos construídos sociohistoricamente, fundamentada na diversificação e experiências necessárias aos seus projetos de vida.

A organização do curso está estruturada na matriz curricular através de: uma Base Nacional Comum que integra disciplinas das quatro áreas de conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias); e parte Diversificada e Itinerário Formativo do curso que integra as disciplinas específicas do Eixo Tecnológico (Controle e Processos Industriais), conforme consta no PPC dos cursos (CEEMTI, 2020).

Figura 13: Organograma do Currículo do CEEMTI Anchieta (etapas e conteúdos)



Fonte: PPC CEEMTI Anchieta

A Figura 13 é parte do PPC dos cursos de Eletrotécnica e Mecânica e demonstra a estruturação da matriz curricular dos cursos. De acordo com o PPC, o curso está estruturado em núcleos politécnicos com a seguinte organização. Na Base Nacional Comum são apresentadas as áreas de conhecimento com suas respectivas

disciplinas. Área de Linguagem: Língua Portuguesa, Educação Física e Arte; Área de Ciências da Natureza: Física, Química e Biologia; Área de Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e Área de Matemática: Matemática.

A Parte Diversificada apresenta três subdivisões. Na primeira, Parte Diversificada, é composta por Língua Inglesa, que não foi incorporada à área de Linguagens, como no currículo “regular”. A segunda parte composta por Projeto de Vida, Práticas e Vivências em Protagonismo e Estudo Orientado, que serão apresentados separadamente. A segunda parte diversificada, denominada Projetos Integradores, é composta por Projeto de Vida, Práticas e Vivências em Protagonismo e Estudo Orientado. As Eletivas aparecem em uma seção distinta, lembrando que são definidas na escola, sistematizada pelos professores e aprovadas pela gestão. E o quinto e último núcleo é composto pelo Itinerário Formativo de cada curso, que se subdivide por categorias de aprendizagem. Desse modo, em atendimento à lei da Reforma e BNCC, o currículo praticado na escola já apresenta em sua matriz o redesenho composto pela BNCC e por itinerários. A parte técnica traz a nomenclatura de “Itinerários” mesmo sem oferecer ao estudante opção de escolha.

Os Quadros 3 e 4 apresentam as matrizes curriculares praticadas no curso Técnico Integrado de Mecânica e no curso Técnico Integrado de Eletrotécnica, respectivamente. As matrizes dos foram idealizadas na SEDU com orientação do ICE e tendo como modelo a matriz em vigor na escola Arnulpho Matos¹³, que oferece os mesmos cursos. Considerando que ambas matrizes utilizam o mesmo desenho curricular, diferenciando apenas no Itinerário Formativo dos cursos, faremos o detalhamento em conjunto dos aspectos semelhantes. Quando necessário, referimo-nos a cada uma de maneira distinta.

A matriz curricular do curso técnico integrado em Mecânica possui carga horária total de 5.400 aulas (4.500 horas). A Base Nacional Comum totaliza 1.766 horas em atendimento ao recomendado na lei da reforma do máximo de 1.800 horas. A parte diversificada tem uma carga horária total de 1.233 horas, carga horária idêntica destinada aos componentes da área de formação técnica (1.233 horas), atendendo ao CNCT – que estabelece como carga horária mínima para este curso técnico 1.200 horas. A matriz está composta de 34 componentes curriculares distribuídos

¹³ Escola da rede estadual de ensino que oferta os cursos de Mecânica e Eletrotécnica na forma integrada ao Ensino Médio, desde 2006.

em 3 anos.

5.4.1. Curso “Integrado” da BNCC e Itinerário de Técnico Profissional de Mecânica

Quadro 3: Matriz curricular – Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em Técnico em Mecânica – EIXO TECNOLÓGICO: Controle e Processos Industriais

Curso: Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – Mecânica	Carga Horária Total: 5.400 aulas
Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais	Hora/Aula: 50 minutos
Portaria de Criação do Curso: nº 136-R e 137	Nº Publicação DIO-ES: 30/10/2018
Resolução da Aprovação do Curso: Res. CEE-ES 5.616	Nº Publicação DIO-ES: 29/08/2020
AMPARO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 9.394/1996 E Nº 11.741/2008, DECRETO Nº 5.154/2004, LEIS COMPLEMENTARES ESTADUAIS Nº 799/2015, Nº 818/2015 E Nº 841/2017, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2012 E Nº06/2012, PARECERES CNE/CEB Nº 05/2011 E Nº 11/2012 E RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3777/14.	

Fonte: PPC do curso, 2020

O Quadro 3 apresenta os dados legais que amparam o curso e constam na matriz curricular aprovada. O curso é denominado como Educação profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – Mecânica, pertencente ao Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais conforme estabelecido pelo CNCT. Constam os dispositivos legais de criação do curso via portaria nº 136-R, de 30 de outubro de 2018, e a Resolução do Conselho Estadual de Educação deliberando sobre a Aprovação de funcionamento do curso nº CEE-ES 5.616, publicada no Diário Oficial de 29 de agosto de 2020.

Em seguida, informa que o curso está amparado pela LDB nº 9.394/1996, que regulamenta a oferta do ensino médio, da educação profissional e a possibilidade de oferta integrada, e a lei nº 11.741/2008, que passa a considerar a Educação Profissional como uma modalidade da educação básica. O decreto nº 5.154/2004, que define que a educação profissional poderá ser desenvolvida de forma integrada ao ensino médio. As leis complementares estaduais nº 799/2015, que cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominada “Escola Viva”. A lei nº 818/2015, que altera dispositivos da lei 799/2015, e a de nº 841/2017 que altera a lei nº 799/2015, e a lei nº 818/2015.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. A Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012, que as Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio. O parecer CNE/CEB nº 05/2011, que remete a resolução nº 02/02012, e o parecer nº 11/2012, que remete a resolução 06/2012. A Resolução CEE-ES, que estabelece as normas para educação no Sistemas de Ensino do Estado do Espírito Santo.

Salientamos que não há menção à lei nº 13.415/2017, que altera a LDB nº 9.394/96; à resolução CNE/CEB nº 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio; e à resolução CNE/CEB nº 04/2018, que Institui a Base Nacional Curricular Comum na Etapa do Ensino Médio.

Quadro 4: Formação geral básica

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
LINGUAGENS E SUAS TECNONLOGIAS	Arte	0	1	1	80	66,67
	Educação Física	2	0	0	80	66,67
	Língua Portuguesa	4	4	4	480	400,00
	SUBTOTAL	6	5	5	640	533,33
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	3	2	0	200	166,67
	Física	3	2	2	280	233,33
	Química	3	2	0	200	166,67
	SUBTOTAL	9	6	2	680	566,67
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	4	4	480	400,00
	SUBTOTAL	4	4	4	480	400,00
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Filosofia	1	0	0	40	33,33
	Geografia	1	2	0	120	100,00
	História	1	2	0	120	100,00
	Sociologia	1	0	0	40	33,33
	SUBTOTAL	4	4	0	320	266,67
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		23	19	11	2120	1766,67

Fonte: PPC do curso, 2020

No Quadro 4, verificamos que a matriz contempla as quatro áreas de conhecimento definidas pela BNCC: Linguagens e suas Tecnologias, composta por Arte, Educação Física e Língua Portuguesa; Ciências da Natureza e suas Tecnologias com três componentes curriculares, Química, Física e Biologia; Matemática e suas Tecnologias é composta apenas por Matemática; e Ciências Humanas e suas Tecnologias composta por Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Observa-se que existem componentes curriculares com um maior número de aulas, Língua Portuguesa e Matemática com 480 aulas durante o curso. Seguindo esse raciocínio, a área de Ciências da Natureza tem os componentes curriculares com o

segundo maior número de aulas, Física com 280 aulas, e Biologia e Química com 200 aulas cada. Por outro lado, Geografia e História possuem 120 aulas cada componente ao longo do curso; Educação Física com 80 aulas, Filosofia 40 aulas e Sociologia 40 aulas durante o curso. Totalizando esse núcleo com 11 componentes curriculares, perfazendo 2.120 aulas e 1.766 horas.

Está evidente a diferenciação do quantitativo de aulas de Língua Portuguesa e Matemática, consolidando o esvaziamento dos conteúdos dos demais componentes. Ainda, comparando a área de Ciências da Natureza com a de Ciências Humanas, a carga horária de uma é maior que a outra em todas as disciplinas. É perceptível que a redução da carga horária traz uma perda considerável aos alunos, impossibilitando as discussões que despertem sua criticidade e seu conhecimento sobre a totalidade dos elementos.

Quadro 5: Parte diversificada

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	2	2	2	240	200,00
	SUBTOTAL	2	2	2	240	200,00
PRÁTICAS EXPERIMENTAIS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Práticas Experimentais de Biologia	1	1	0	80	66,67
	Práticas Experimentais de Física	1	1	0	80	66,67
	Práticas Experimentais de Química	1	1	0	80	66,67
	SUBTOTAL	3	3	0	240	200,00
COMPONENTES INTEGRADORES	Eletivas Gerais	2	2	0	160	133,33
	Eletivas Específicas	0	2	2	160	133,33
	Empreendedorismo	0	1	1	80	66,67
	Estudo Orientado	3	2	0	200	166,67
	Práticas e Vivência em Protagonismo	2	2	2	240	200,00
	Projeto de Vida	2	1	1	160	133,33
	SUBTOTAL	9	10	6	1000	833,33
TOTAL PARTE DIVERSIFICADA	14	15	8	1480	1233,33	

Fonte: PPC do curso, 2020

A Parte diversificada é apresentada no Quadro 5, com dez componentes curriculares ao longo dos três anos desta etapa, subdividida em Língua Estrangeira moderna (Inglês), com oferta durante os três anos do ensino médio e 240 aulas ao longo do curso. A parte seguinte, Práticas Experimentais de Ciências da Natureza, composta

por práticas nos componentes de Química Física e Biologia, com 1 aula/semanal para cada componente no primeiro e segundo ano e 80 aulas ao longo do curso.

A terceira e última parte são os Componentes Integradores do qual fazem parte as Eletivas Gerais com duas aulas no primeiro e no segundo ano, as Eletivas Específicas com duas aulas no segundo e no terceiro ano, totalizando 160 aulas cada uma. Empreendedorismo com uma aula no segundo e terceiro ano com 80 aulas ao término do curso. Estudo Orientado com três aulas no primeiro ano e duas no segundo ano, totalizando 200 aulas. Práticas e Vivências em Protagonismo, com carga horária de 240 aulas, e PV com 160 aulas, ambos com aulas em todos os anos do ensino médio.

Constatamos que depois de Português e Matemáticas, os componentes de Língua Inglesa e Práticas e Vivência em Protagonismo são os que apresentam maior carga horária ao longo do curso com 240 aulas, o que nos leva a questionar o porquê. A justificativa é de que o inglês é a língua mais falada no mundo e os jovens estão sendo preparados para esse novo mundo. Interessante destacar que com exceção da Língua Inglesa, todos os componentes da Parte Diversificada fazem parte da metodologia das escolas do programa, bem como todos seus componentes são obrigatórios, totalizando 1.480 aulas e 1.233 horas ao final do curso.

Quadro 6: Itinerário formativo de mecânica

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
FUNDAMENTOS DE MECÂNICA TÉCNICA	Desenho Técnico	3	0	0	120	100,00
	Gestão da Qualidade	0	2	0	80	66,67
	Iniciação à Prática Profissional	2	0	0	80	66,67
	SUBTOTAL	5	2	0	280	233,33
MANUTENÇÃO MECÂNICA	Manutenção Mecânica I	0	3	0	120	100,00
	Manutenção Mecânica II	0	0	4	160	133,33
	Planejamento e Controle da Manutenção e Produção	0	0	2	80	66,67
	SUBTOTAL	0	3	6	360	300,00
FABRICAÇÃO MECÂNICA	Planejamento e Controle da Fabricação	0	2	0	80	66,67
	Processos de Fabricação Mecânica I - Ajustagem, Calderaria e Processos de Soldagem	0	4	0	160	133,33
	Processos de Fabricação Mecânica II - Tornearia, Calderaria e Processos de Soldagem	0	0	6	240	200,00
	SUBTOTAL	0	6	6	480	400,00

TECNOLOGIA MECÂNICA	Fundamentos da Tecnologia Mecânica	3	0	0	120	100,00
	Hidráulica e Eletrohidráulica	0	0	3	120	100,00
	Pneumática e Eletropneumática	0	0	3	120	100,00
	SUBTOTAL	3	0	6	360	300,00
	SUBTOTAL DO ITINERÁRIO	8	11	18	1480	1233,33
VIVÊNCIA PROFISSIONAL	Vivência Profissional	0	0	8	320	266,67
	SUBTOTAL	0	0	8	320	266,67

Fonte: PPC do curso, 2020

O Quadro 6 apresenta o núcleo composto de Itinerário Formativo do curso de Mecânica. No primeiro ano, está previsto 3 componentes curriculares com 8 aulas semanais, Desenho Técnico, Iniciação à Prática Profissional e Fundamentos da Tecnologia Mecânica totalizando 320 aulas no curso. No segundo ano, são 4 componentes curriculares com 11 aulas semanais, Gestão da Qualidade, Manutenção Mecânica I, Planejamento e Controle da Manutenção e Produção e Processos de Fabricação Mecânica I - Ajustagem, Calderaria e Processos de Soldagem, com 440 aulas. O terceiro ano tem 5 componentes curriculares com 18 aulas semanais, Manutenção Mecânica II, Planejamento e Controle da Manutenção e Produção, Processos de Fabricação Mecânica II - Tornearia, Calderaria e Processos de Soldagem, Hidráulica e Eletrohidráulica, Pneumática e Eletropneumática, com 720 aulas. A parte do Itinerário Formativo totaliza 1480 aulas. Ainda, no terceiro ano, é oferecida a vivência profissional, com 8 aulas semanais.

Quadro 7: Totalização de aulas e carga horária

ÁREAS DE CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
TOTAL PARCIAL (BNCC + PD)	37	34	19	3600	3000
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (BNCC + PD + IF)	45	45	45	5400	4500

Fonte: PPC do curso, 2020

Consolidando o que foi apresentado, o Quadro 7 totaliza a carga horária da matriz curricular com 5.400 aulas e 4.500 horas. No entanto, quando olhamos mais atentamente, percebemos que a BNCC representa 58% das horas/aulas da Base mais a parte diversificada, menor do que foi estabelecido pela lei da reforma que previa 60% de BNCC e 40% de Itinerários (parte flexível).

Em relação ao total de aulas da matriz, a BNCC representa 39,2% das aulas

ministradas durante todo curso. Interessante observar que a carga horária destinada à parte de formação técnica é igual à da parte diversificada, que transformou as metodologias da Escola da Escolha em componentes curriculares, ressaltando ainda que nestes componentes curriculares não são atribuídas notas, registrando apenas a participação ou não dos alunos. Portanto, sob o prisma dos dispositivos legais quanto a carga horária que viemos descrevendo, percebemos que a matriz curricular do curso atende a deliberação da lei nº 13.415/2017.

5.4.1.1. *Espaços de Formação Técnico Profissional – Mecânica*

Figura 14: Laboratório de Tornearia Mecânica



Fonte: Arquivo do CEEMTI Anchieta

O laboratório proporciona ao aluno vivência práticas de situações previstas nas disciplinas relacionadas aos processos de fabricação mecânica. O laboratório dispõe de máquinas operatrizes, que a usinagem de diversos materiais. A Figura 14 destaca tornos mecânicos horizontais, que são máquinas ferramentas utilizadas em processos de usinagem de vários tipos de peças utilizadas dentro da área industrial.

De forma simplificada, a peça fixada pode girar em alta velocidade para ser trabalhada utilizando a ferramenta de corte. O torneamento é o processo de usinagem usado principalmente para fabricar peças cilíndricas, no qual a ferramenta desenvolve um deslocamento linear, enquanto a peça exerce um movimento rotacional. Com esse equipamento, é possível confeccionar eixos, polias, pinos, as

operações como vários tipos de roscas, peças cilíndricas internas e externas, além de cones, esferas e os mais diversos e estranhos formatos.

O cuidado é constante no uso da operação dessa máquina, podendo ocorrer graves acidentes e, por isso, não se deve utilizar luvas, correntes, anel, roupas de mangas compridas e folgadas, nem com fios soltos ou desfiados, pois existe o risco que este fio se enrole no eixo giratório e cause acidentes. Essa máquina é a responsável para fazer a usinagem da matéria-prima, transformando-a em uma peça acabada que será utilizada dentro com campo industrial em diversas funções.

Com a inclusão de outros acessórios possíveis, pode-se ampliar a capacidade de diversas funções que são destinadas a outras máquinas-ferramentas. Essa substituição pode ser atribuída à máquinas-ferramentas como a fresadora, plaina, furadeira e a retífica.

Figura 15: Laboratório de Ajustagem Mecânica



Fonte: Arquivo do CEEMTI Anchieta

A Figura 15 apresenta o laboratório de Ajustagem Mecânica. Nela, é possível ver as bancadas com morsas para uso de ferramentas manuais industriais e máquinas operatrizes como furadeira e fresadora industriais. Nesse laboratório, desenvolvem-se várias operações, corte, esmerilhamento, furação, rosqueamento e limagem de peças, e corte de chapas, rosqueamento de parafusos, extração de parafusos e rebitagem de chapas.

As fresadoras são ferramentas de corte rotativas, geralmente dispostos simetricamente em torno de um eixo. Os dentes e gumes removem o material da peça bruta de modo intermitente (arranque da apanha), transformando-a numa peça acabada, dando forma e dimensões desejadas, gerando peças que se encaixam perfeitamente, com cortes e recortes milimetricamente calculados. A engrenagem é uma roda dentada fabricada comumente fabricada na fresadora. As furadeiras são máquinas de funcionamento relativamente simples, que consistem em um eixo árvore que rotaciona com velocidades determinadas pelo operador. O movimento de corte é rotativo e com avanço linear de apenas uma direção. Para alguns tipos de furadeiras, pode-se ter uma mesa onde fixa-se a peça.

A importância desse laboratório é grande, pois além da fabricação, é o ambiente que se faz os ajustes de usinagem na montagem de equipamentos. Basicamente, todas as indústrias e fábricas necessitam da usinagem para produzir peças fundamentais, que são aplicadas em outras máquinas/ equipamentos.

A Figura 16 mostra o aluno desenvolvendo atividades de soldagem a arco elétrico no laboratório de Soldagem. A soldagem é o processo para unir duas partes de materiais, que podem ser iguais ou não, sendo realizada manualmente, controlando o comprimento do arco e fusão. Na cabine de soldagem, o aluno está realizando a solda TIG¹⁴. Os processos de soldagem são utilizados nas mais diversas situações que vão desde simples reparos até grandes construções metálicas. Nas aulas práticas, é possível o desenvolvimento de atividades simultâneas pois o laboratório possui cabines individuais para os processos MIG, MAG, TIG e Eletrodo Revestido.

¹⁴ Solda TIG, do inglês “Tungsten Inert Gas” ou “Tungstênio e Gás Inerte”.

Figura 16: Laboratório de Soldagem

Fonte: Arquivo do CEEMTI Anchieta

Os riscos do trabalho com solda são mecânicos, físicos e principalmente químicos. Por isso a importância do uso dos EPIs, conforme vemos na Figura 16, em que o aluno faz uso da máscara de solda, óculos de proteção, luvas, avental de raspa, calçados de segurança e protetor auditivo. Além da proteção individual, existem os equipamentos de proteção coletiva, também presentes também na figura, como as cortinas para solda anti-chamas – que impedem quase que totalmente que a radiação se propague para fora do local da solda –, sistema de exaustão para melhorar a qualidade do ar no local e sistema absorvedores de ruídos, que auxiliam na redução da dos ruídos.

5.4.2. “Integrado” da BNCC e Itinerário de Técnico Profissional de Eletrotécnica

A matriz curricular do curso técnico integrado em Eletrotécnica possui carga horária total de 5.400 aulas (4.500 horas), sendo 1.233 horas distribuídas entre os componentes da área de formação técnica, atendendo ao CNCT. A matriz é composta de 34 componentes curriculares, distribuídos em 3 anos. Para o Itinerário Formativo do curso, estão previstos 4 componentes curriculares com 8 aulas semanais no primeiro ano; no segundo ano, 4 componentes com 11 aulas semanais e, no terceiro ano, 4 componentes com 18 aulas semanais, e mais 08 aulas de

vivência profissional.

Os cursos de Mecânica e Eletrotécnica são idênticos desde os atos legais de sua criação até o quantitativo de aulas dispostos na matriz curricular, sendo diferenciado apenas no Itinerário Formativo do curso, como poderá ser constatado abaixo. Assim, remeterei à descrição dos quadros ao item anterior do curso de Mecânica, focando nas diferenças dos cursos (a parte técnica).

Quadro 8: Matriz curricular – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em TÉCNICO ELETROTÉCNICA – EIXO TECNOLÓGICO: Controle e Processos Industriais

Curso: Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – Eletrotécnica	Carga Horária Total: horas
Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais	Hora/Aula: 50 minutos
Portaria de Criação do Curso: nº 136-R e 137-R	Nº Publicação DIO-ES: 30/10/2018
Resolução da Aprovação do Curso: Res. CEE –ES nº 5.616/2020	Nº Publicação DIO-ES: 29/08/2020
AMPARO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 9394/1996 e Nº 11.741/2008, DECRETO Nº 5.154/2004, LEIS COMPLEMENTARES ESTADUAIS Nº 799/2015, Nº 818/2015 E Nº 841/2017, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2012 E Nº06/2012, PARECERES CNE/CEB Nº 05/2011, Nº 11/2012 e RESOLUÇÃO Nº 3777/14 do CEE/ES	

Fonte: PPC do curso, 2020

O Quadro 8 apresenta os dados legais que amparam o curso e constam na matriz curricular aprovada tanto para os cursos de Mecânica quanto para Eletrotécnica. Portanto, sua descrição é idêntica à do Quadro 3.

Quadro 9: Base nacional comum

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
LINGUAGENS	Arte	0	1	1	80	66,67
	Educação Física	2	0	0	80	66,67
	Língua Portuguesa	4	4	4	480	400,00
	SUBTOTAL	6	5	5	640	533,33
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3	2	0	200	166,67
	Física	3	2	2	280	233,33
	Química	3	2	0	200	166,67
	SUBTOTAL	9	6	2	680	566,67
MATEMÁTICA	Matemática	4	4	4	480	400,00
	SUBTOTAL	4	4	4	480	400,00
CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	1	0	0	40	33,33
	Geografia	1	2	0	120	100,00

	História	1	2	0	120	100,00
	Sociologia	1	0	0	40	33,33
	SUBTOTAL	4	4	0	320	266,67
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		23	19	11	2120	1766,67

Fonte: PPC do curso, 2020

O Quadro 9 apresenta a Base Nacional Comum, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 10: Parte diversificada

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	2	2	2	240	200,00
	SUBTOTAL	2	2	2	240	200,00
PRÁTICAS EXPERIMENTAIS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Práticas Experimentais de Biologia	1	1	0	80	66,67
	Práticas Experimentais de Física	1	1	0	80	66,67
	Práticas Experimentais de Química	1	1	0	80	66,67
	SUBTOTAL	3	3	0	240	200,00
COMPONENTES INTEGRADORES	Eletivas Gerais	2	2	0	160	133,33
	Eletivas Específicas	0	2	2	160	133,33
	Empreendedorismo	0	1	1	80	66,67
	Estudo Orientado	3	2	0	200	166,67
	Práticas e Vivência em Protagonismo	2	2	2	240	200,00
	Projeto de Vida	2	1	1	160	133,33
	SUBTOTAL	9	10	6	1000	833,33
TOTAL PARTE DIVERSIFICADA		14	15	8	1480	1233,33

Fonte: PPC do curso, 2020

O Quadro 10 apresenta a parte diversificada do curso descrita no Quadro 5.

Quadro 11: Itinerário formativo de eletrotécnica

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
FUNDAMENTOS DE ELETROTÉCNICA	Desenho Técnico	2	0	0	80	66,67
	Eleticidade Básica	2	0	0	80	66,67
	Instalações Elétricas Prediais	2	0	0	80	66,67
	Iniciação à Prática Profissional	2	0	0	80	66,67
	SUBTOTAL	8	0	0	320	266,67
INSTALAÇÕES ELÉTRICAS	Gestão de Manutenção	0	2	0	80	66,67
	Instalações Elétricas Industriais	0	4	0	160	133,33
	Projetos Elétricos Prediais	0	2	0	80	66,67
	Projetos Elétricos Industriais	0	3	0	120	100,00

	SUBTOTAL	0	11	0	440	366,67
ACIONAMENTOS ELÉTRICOS E SISTEMAS DE POTÊNCIA	Acionamento de Dispositivos Elétricos Automatizados	0	0	5	200	166,67
	Manutenção Elétrica Predial e Industrial	0	0	5	200	166,67
	Manutenção e Operações de Sistemas Elétricos de Potências	0	0	4	160	133,33
	Projetos de Sistemas Elétricos de Potências	0	0	4	160	133,33
	SUBTOTAL	0	0	18	720	600,00
	SUBTOTAL DO ITINERÁRIO	8	11	18	1480	1233,33
VIVÊNCIA PROFISSIONAL	Vivência Profissional	0	0	8	320	266,67
	SUBTOTAL	0	0	8	320	266,67

Fonte: PPC do curso, 2020

O Quadro 11 apresenta o núcleo composto de Itinerário Formativo do curso de Eletrotécnica. A matriz curricular apresenta subdivisões agrupando as disciplinas por similaridade quanto ao Eixo Tecnológico. A primeira parte, Fundamentos de Eletrotécnica, é formada por componentes Desenho Técnico, Eletricidade Básica Instalações Elétricas Prediais, Iniciação à Prática Profissional, com 80 aulas no curso para cada um.

A segunda parte, Instalações Elétricas, conta com os componentes Gestão de Manutenção com 80 aulas, Instalações Elétricas Industriais com 160 aulas, Projetos Elétricos Prediais com 80 aulas e Projetos Elétricos Industriais com 120 aulas durante o curso.

A terceira parte, Acionamentos Elétricos e Sistemas de Potência, com os componentes Acionamento de Dispositivos Elétricos Automatizados com 200 aulas, Manutenção Elétrica Predial e Industrial com 200 aulas, Manutenção e Operações de Sistemas Elétricos de Potências com 160 aulas, Projetos de Sistemas Elétricos de Potências com 160 aulas no curso.

No primeiro ano, o aluno tem 8 aulas da formação técnica. No segundo, 11 aulas a cursar e, no terceiro, 18 aulas – totalizando ao final do curso 1480 aulas e 1.233 horas. O componente Vivência Profissional tem 8 aulas no terceiro ano, perfazendo 320 aulas. Porém, a somatória de sua carga horária não faz parte da carga horária da Itinerário Formativo.

Quadro 12: Totalização de aulas e carga horária

COMPONENTES E ÁREAS DE CONHECIMENTO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
TOTAL PARCIAL (BNCC + PD)	37	34	19	3600	3000
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (BNCC + PD + IF)	45	45	45	5400	4500

Fonte: PPC do curso, 2020

Tal como o curso de Mecânica, a carga horária de aulas e horas são idênticas, totalizando, no Quadro 12, da matriz curricular com 5.400 aulas e 4.500 horas, em que a BNC representa 58% das horas/aulas da Base mais a parte diversificada, menor do que foi estabelecido pela lei da reforma que previa 60% de BNCC e 40% de Itinerários (parte flexível).

Em relação ao total de aulas da matriz, a BNCC representa 39,2% das aulas ministradas durante todo curso. No entanto, o que chama a atenção é a identidade dos cursos e a forma como a matriz foi organizada de forma que a quantidade de aulas fosse igual, considerando que ambos os cursos pertencem ao mesmo Eixo Tecnológico.

Na Figura 17, podemos ver o Laboratório de Instalações Elétricas Industriais. No ambiente são desenvolvidas todas as práticas das disciplinas de Instalações Elétricas Industriais. O laboratório permite o uso prático de ferramentas para uso elétrico e até simulação de instalação de ambientes industriais. A primeira parte da figura, à esquerda, podemos ver os *boxes* com painéis elétricos industriais para montagem, desmontagem e testes. Esses painéis dispõem de ferramentas e instrumentos para realizar as instalações, análise e comissionamento elétrico, simulando a montagem de quadro de distribuição utilizados para práticas de instalações elétricas.

5.4.2.1. Espaços de Formação Técnico Profissional – Eletrotécnica

Figura 17: Laboratório de Instalações Elétricas Industriais



Fonte: Arquivo do CEEMTI Anchieta

Essas práticas vão desde a instalação de lâmpadas e tomadas até dispositivos de automação industriais e controle eletrônico. Nesse ambiente, são realizadas instalação de distribuição de alta e baixa tensão, montagem e reparação de instalações elétricas e equipamentos auxiliares em estabelecimentos industriais.

Figura 18: Laboratório de Controle Lógico Programáveis (PLC)



Fonte: Arquivo do CEEMTI Anchieta

Na Figura 17, estão as bancadas de eletricidade industrial para a montagem e testes de circuitos elétricos industriais, permitindo a montagem dos circuitos elétricos e a visualização dos sinais, equipado com disjuntor diferencial de terra automático de segurança. Cada bancada tem dois postos de trabalho, que permitem planejar e executar as estruturas essenciais das instalações elétricas, sendo o *kit* didático um equipamento que permite a montagem de circuito sem desperdícios e com a identificação de falhas. O laboratório é importante na prática dos alunos pois permite

o planejamento das instalações com segurança pois é desenvolvido para as práticas escolares, tendo assim a segurança como o ponto de partida.

Nesse laboratório (Figura 18), possui rede lógica estruturada para acesso à internet. Assim as bancadas permitem a montagem de circuitos com a utilização do equipamento de automação industrial. O CLP é um equipamento projetado para comandar e monitorar máquinas ou processos industriais, tem a função de ler os valores lógicos presentes nas entradas, executar as instruções que constituem o programa e transferir para as saídas as ordens provenientes dessas instruções, atualizando as interfaces ou módulos de saída, ligando ou desligando as saídas conforme seu programa.

Na Figura 18, os alunos estão diante do painel de instalação elétrica industrial testando a montagem de circuitos elétricos. Nesse caso, são utilizadas para o ensino prático profissional chaves eletrônicas, inversores, contadores, CLPs e dispositivos de entrada de sinais fornecidos por sensores, medidores elétricos com o objetivo de controlar outros dispositivos eletrônicos. Os ensaios nos laboratórios têm o objetivo de assegurar o funcionamento e minimizar os perigos decorrentes de erros, comum dos alunos em processo de aprendizagem. O painel de instalações elétricas permite que os alunos realizem atividades dos acionamentos elétricos.

Figura 19: Laboratório de Eletrônica



Fonte: Arquivo do CEEMTI Anchieta

A Figura 19 mostra o Laboratório de Eletrônica, que promove a prática do funcionamento de circuitos de eletrônica, microcontroladores e eletrônica de potência, com ferramentas e equipamentos como fonte de alimentação ajustável, osciloscópios, módulos didáticos (analógico e digital), multímetros, gerador de frequências fixas, potenciômetro, relé com contatos e outros componentes diversos.

O laboratório possui bancadas com *kits* didáticos de eletrônica que permite a realização de atividades práticas sendo acompanhadas pelo professor. Esse laboratório possibilita ao aluno conhecer sobre o conteúdo de eletromagnetismo e eletrônica, suas características físicas e a manipulação dos componentes.

Figura 20: Laboratório de Instalações Elétricas Prediais



Fonte: Arquivo do CEEMTI Anchieta

Na Figura 20, Laboratório de Instalações Elétricas Prediais, os alunos estão realizando instalações elétricas no quadro de distribuição. Ele tem o objetivo de distribuir os circuitos, com o recebimento de fios e cabos que vêm do medidor e os dispositivos de proteção – no caso os disjuntores, que é o tipo de proteção mais utilizado. Nesse ambiente, os alunos simulam práticas de instalação e manutenção de sistemas elétricos, com ferramentas, instrumentos e componentes utilizados nas instalações prediais em seus respectivos postos de trabalho.

O curso de Eletrotécnica é sem dúvida muito importante – sobretudo por que na indústria representa a maior parte das atividades, que vão desde a transformação de energia à realização de projetos menores. Dessa forma, a prática realizada nos laboratórios é relevante na capacitação dos alunos para as atividades de execução, manutenção, elaboração e desenvolvimento de projetos seja na indústria ou residência.

Observamos nas matrizes presentes nos Quadros 3 e 4 que estão organizadas em regime anual sendo muito semelhantes à utilizada na rede. Apresenta como embasamento legal que ampara sua oferta, a lei nº 9.394/96 e suas alterações, a lei

11.741/2008, o decreto 5.154/2004, as leis estaduais nº 799/2015, 818/2015 e 841/2015, a resolução CNE/CEB nº 2/2012 e a resolução nº 06/2012 e os Pareceres CNE nº 05 e CNE nº 11/2012. Em âmbito estadual, a resolução CEE-ES 3777/2014.

É importante destacar que apesar da matriz curricular ser aplicada em uma escola com proposta de oferta do novo ensino médio, ela não faz referência à lei 13.415/2017. Porém, denomina o núcleo de disciplina técnicas como “Itinerário Formativo de Mecânica ou Eletrotécnica”.

Considerando que a escola começou sua oferta no início do ano letivo de 2018, salientamos que a BNCC do ensino médio ainda não havia sido publicada, nem tão pouco as Diretrizes Curriculares do novo ensino médio. Ressaltamos ainda que as formações oferecidas pelo MEC e seus parceiros aconteceram ao longo do ano deste ano. A matriz está organizada por núcleos: Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Itinerário Formativo de mecânica – as duas últimas compreendidas como a parte flexível do currículo.

Em relação a Base Nacional Comum, os componentes curriculares são agrupados nas suas respectivas áreas de conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Na parte diversificada a subdivisão contempla: Língua Estrangeira Moderna, Práticas Experimentais de Ciências da Natureza e Componentes Integradores. No Itinerário Formativo, os componentes curriculares foram agrupados pelas especificidades do Eixo Tecnológico: Fundamentos da Mecânica Técnica, Manutenção Mecânica, Fabricação Mecânica, Tecnologia Mecânica e Vivência Profissional.

Em relação aos componentes curriculares da Base Nacional Comum, não há supressão de nenhuma disciplina, cumprindo o quantitativo obrigatório antes da lei da reforma. A “inovação” surge na Parte Diversificada, que devem dialogar com os projetos de vidas dos alunos, seguindo a metodologia das escolas do Programa Escola Viva apresenta:

[...] metodologias que compõem a organização do fazer pedagógico e são a base do modelo da escola da escolha, com proposta de inovações pedagógicas, a fim de que, ao final da Educação Básica, reúna condições para executar seu Projeto de Vida, idealizado e gestado ao longo do Ensino Médio Integrado (CEEMTI, 2020, p. 11).

Compõem a Parte Diversificada da organização os componentes: Prática

Experimentais de Física, Química e Biologia, Eletivas Gerais e Específicas, Empreendedorismo, Estudo Orientado, Práticas e Vivências em Protagonismo e Projeto de Vida.

De acordo com o PPC dos cursos, a disciplina Prática Experimental de Química, Física e Biologia são desenvolvidas nos laboratórios de ensino aprendizagem do ensino das Ciências, com ênfase na experimentação prática desses componentes curriculares. O Laboratório no Modelo Escola Viva dá suporte a três atividades principais: Aulas experimentais com manipulação, trabalhos em grupo, aulas experimentais de demonstração (CEEMTI, 2020).

As Eletivas são disciplinas planejadas pelos professores, em dupla ou trio, e expostas para a escolha na feira de eletivas, em que são apresentadas aos alunos que depois escolhem as que mais se identificam, sendo uma eletiva por semestre. As Eletivas são compostas de estudantes de todas as séries do ensino médio. Os conteúdos trabalhados nas eletivas contemplam temas ligados a uma ou mais disciplinas da base comum.

No caso do CEEMTI, existem as eletivas gerais, que englobam apenas conteúdo da base comum, e as eletivas específicas voltadas aos assuntos dos cursos técnicos. Em 2019, houve a oferta de disciplinas eletivas entre os professores de base comum e base técnica integrando seus conteúdos. Ao final do semestre é realizado um evento onde são apresentadas a culminância de cada eletiva.

O Empreendedorismo é uma disciplina apresentada no PPC do curso como necessária ao empreendedor de sucesso. O indivíduo portador das condições necessárias para empreender terá mais facilidade de aprender o que for necessário para a criação, desenvolvimento e realização de sua visão (CEEMTI, 2020). Na disciplina é trabalhado com os alunos o domínio de ferramentas administrativas.

A disciplina está em consonância com a BNCC, que dentre as finalidades do ensino médio na contemporaneidade, aponta:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2018, p. 466).

É perceptível que o empreendedorismo aparece nas matrizes curriculares como um princípio visando atender os interesses do capital e do empresariado. A disciplina estimula os alunos a empreenderem com a intenção de conformar os jovens às mudanças sociais com a promessa de um futuro melhor como empreendedores de si, responsabilizando os próprios educandos pelo seu sucesso, mas também por seu fracasso.

A disciplina Práticas e Vivência em Protagonismo, apesar de constarem na organização curricular, se materializa nos Cubes Juvenis. Nesse espaço, os alunos se organizam por afinidades e habilidades, se organizam e desenvolvem ações de aprendizagem e troca de experiências. Nos clubes, são estimulados a assumirem o protagonismo de seu conhecimento ao montarem as propostas que serão vivenciadas no período. Os alunos são incentivados a serem autônomos e trabalharem em equipe, para ser tornar um protagonista.

Estudo Orientado é a disciplina destinada a realização das atividades/estudos extra-sala. Nessas aulas, os alunos aprendem métodos, técnicas e procedimentos para se organizar, planejar e concretizar seu processo de estudo. Inicialmente essas orientações são repassadas pelo professor que aos poucos vai incentivando ao autodidatismo, à autonomia, à capacidade de auto-organização e responsabilidade pessoal, é o “aprender a aprender” na prática.

O Estudo Orientado é um momento para realizar quaisquer atividades relativas às necessidades exigidas pelos estudos, entre elas as próprias tarefas. PV é a disciplina central da escola, perpassando por todas as demais. As aulas de PV devem colaborar para que os alunos vejam seu futuro de forma promissora e a escola já proporciona a organização e identificação desse ideal orientando-o para a materialização desse futuro. Detalharemos melhor o PV no item seguinte.

Com base nas matrizes apresentadas nos Quadros 3 e 4, constatamos que a organização dos componentes curriculares são os mesmos do ensino médio tradicional, mas com uma carga horária de 2000horas. Por outro lado, os componentes curriculares que pertencem à metodologia do Programa foram ampliados, ganhando mais espaço de tempo. E os componentes curriculares foram condensados ao essencial realizando junção de disciplinas, como é o caso da disciplina de Processos de Fabricação Mecânica I e II no curso de mecânica e

Manutenção Elétrica Predial e Industrial e Manutenção e Operação de Sistemas, no curso de Eletrotécnica.

Concluimos que mesmo diante da ênfase na formação profissional, o curso segue a direção de encontro com o Novo Ensino Médio que:

ao produzir a flexibilização, a desobrigação e a desestruturação do conjunto dos conteúdos escolares, aponta para o esvaziamento da garantia da oferta de saberes escolares, o que pode resultar no aprofundamento da dualidade estrutural e educacional da sociedade brasileira (LIMA; MACIEL, 2018. p. 20).

Retomando o que já vínhamos apontando, a proposta de redesenho curricular no ensino médio é a flexibilização e adequação as demandas da sociedade de mercadorias (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; KUENZER, 2017; FERRETTI; SILVA, 2017). Assim, o esvaziamento do currículo é uma determinação que tem como parâmetro a BNCC e os Itinerários Formativos. Fica claro que a combinação da BNC e a Parte diversificada dão sustentação ao Modelo Pedagógico da escola perpassados sempre pelos quatro princípios que embasam o projeto e compatíveis com a proposta de uma educação multidimensional.

A composição da Parte Diversificada se justifica como que:

[...] integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos; baseia-se no modelo pedagógico juntamente com o modelo de gestão são a base para o modelo da escola da escolha. As metodologias da Parte Diversificada do currículo compõem a tessitura do fazer pedagógico. Elas não são elementos à parte ou complementares do currículo escolar (CEEMTI, 2020).

De acordo com as Diretrizes do Programa, “O Projeto de Vida” é o eixo principal do Programa Escola Viva, pois busca problematizar as múltiplas dimensões que integram as identidades juvenis. O documento afirma que “o Projeto de Vida vai organizar e planejar as ações futuras desses jovens”. PV é uma disciplina atribuída a um professor que tenha “perfil” para tal disciplina. Esse profissional vai mostrar aos estudantes que é possível tornar-se o profissional que se deseja, desde que se empenhe, responsabilizando-o pelo seu sucesso profissional, sem levar em consideração a realidade de suas vivências, condições desiguais de empregabilidade, sua diversidade social e cultural.

A elaboração de um PV é fruto de um processo de aprendizagem, na qual o maior desafio é aprender a escolher quem o possa orientar. Por isso, exige uma formação em que os elementos cognitivos, socioemocionais e as experiências pessoais devem constituir uma base, a partir da qual o jovem consolide seus valores, conhecimentos e competências para apoiar-se na construção do seu projeto.

Para isso, há a necessidade de se incentivar os estudantes e apoiá-los no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é” e “quem ele gostaria de vir a ser” e ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir, para realizar esse “encontro” (ESPIRITO SANTO, 2015b, p.32). Dessa forma, no final do ensino médio, cada jovem deverá ter, minimamente, traçado aquilo que deseja construir nas dimensões pessoal, social e produtiva da vida, ou seja, o projeto da sua vida. De acordo com o Programa, o aluno estrutura seu projeto de vida no 1º e 2º anos, e no 3º ano espera-se que esteja preparado para a concretização desse projeto.

O Protagonismo, um dos pilares do Programa Escola Viva, são práticas educativas com objetivo de desenvolver valores e competências pessoais e sociais, aliados ao processo de formação do ser autônomo, solidário e competente – elementos fundamentais para a construção de um Projeto de Vida. Cabe à escola propiciar oportunidades e espaços para essas atitudes. Essas atitudes possibilitam os alunos organizar os clubes juvenis, que são clubes temáticos, criados e gerenciados pelos jovens. Surgem do engajamento direto dos estudantes, instigados e apoiados pelos professores e direção. Tais práticas estimulam no jovem a capacidade de autogestão, cogestão e heterogestão do seu potencial para a transformação das suas visões em realidade.

Parte integrante da metodologia, além do PV e o Protagonismo, é a Tutoria. Nessa disciplina, que não aparece na matriz curricular, o aluno escolhe um integrante da equipe pedagógica a cada ano para ser seu ‘tutor’. Esse profissional acompanha seu desenvolvimento pessoal e acadêmico apoiando a construção do seu Projeto de Vida. Tutoria é a concretização da Pedagogia da Presença, pois o tutor está presente na vida de seus tutorados em todos os tempos e espaços da escola, atento às suas necessidades e seu desenvolvimento. Durante as entrevistas com os alunos, a tutoria é recorrente na fala dos alunos para definir sua relação com o professor e com a escola.

Outra metodologia do Programa sinalizada pelos alunos é o Acolhimento. Nessa atividade, os alunos “mais velhos” na escola acolhem os ingressantes, apresentando-lhes à escola e às diversas práticas desenvolvidas durante o ano letivo. Todos os alunos que ingressam nas escolas do Programa passam pelo Acolhimento, mesmo que sejam matriculados depois do início do ano letivo.

No caso do CEEMTI Anchieta no ano de 2018, alunos acolhedores de outras escolas estiveram presente na semana de acolhimento para receber os novos alunos que estavam ingressando. O Programa conta também com os líderes de turma, que não é Grêmio Estudantil. Nessa ação, os alunos são eleitos pela turma e são seu representante nas reuniões com a equipe gestora, discutem e buscam soluções para as necessidades e problemas da turma. A atuação das lideranças de turma contribui para a mudança de postura e estímulo à participação ativa dos alunos em busca de soluções para as suas necessidades. É o espaço destinado ao exercício do Protagonismo Juvenil e da participação democrática (CEEMTI, 2020).

Todas as metodologias, inovações do Programa e o modelo de gestão são apresentadas aos professores em uma formação de imersão que é realizada antes de ir para a escola. Além dessa formação inicial, ao longo do ano letivo, outras formações são realizadas de forma contínua. Todo professor recebe um material, composto de 6 cadernos, sobre o Programa com orientações a respeito do modelo pedagógico e de gestão.

A equipe técnica é composta uma diretora, uma coordenadora pedagógica, um coordenador administrativo e financeiro, um coordenador de secretaria e oito auxiliares de secretaria. O corpo docente é composto por 31 professores dos dois cursos, para as disciplinas de formação básica são efetivos, 20 professores – sendo apenas um professor de designação temporária, Filosofia, ingressou neste ano.

A parte técnica possui 11 professores, todos da área de Engenharia e em designação temporária. A seleção e a contratação são feitas em consonância com os critérios de edital estabelecidos pela secretaria estadual de educação, 80% dos docentes possuem com pós graduação. Curiosamente, apenas 25% dos docentes são do sexo feminino.

A escola tem quatro professores coordenadores de área (PCA)¹⁵ conforme Portaria SEDU 034/2018, para atuarem nas quatro áreas, sendo que o professor de matemática engloba a área técnica. Não há coordenador dos cursos técnicos como ocorre nas escolas que ofertam curso técnico. A solicitação de designação desse profissional já havia sido solicitada a SEDU e aguardavam para o próximo ano um professor para desempenhar essa função.

Como a escola está em seu segundo ano de funcionamento, o fluxo escolar apresenta que das 480 vagas disponíveis na instituição havia 378 alunos matriculados. Em 2018, havia sido reprovados 29 alunos; em 2019, 30 foram transferidos e entre os motivos mais recorrentes está a não identificação com o curso, mudança de residência e alguns “a necessidade de trabalharem para ajudar no sustento familiar”, conforme evidenciado pela diretora.

Dentro da metodologia do Programa Escola Viva existe a ferramenta do Ciclo PDCA destinado a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases: planejar (*Plan*), executar (*Do*), avaliar (*Check*) e ajustar (*Act*). Constitui-se como uma ferramenta para acompanhamento e detecção dos ajustes necessários ao final de um processo ou até mesmo de um período letivo (ESPIRITO SANTO, 2015b).

Todas as ações do Programa na escola são planejadas, monitoradas e avaliadas, visando atingir seus objetivos e metas. O Modelo de Gestão, a partir da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar um movimento de transformação, na qual “intenção” da escola se efetiva em “ação” (ESPIRITO SANTO, 2015b).

No processo presenciado, do Ciclo, as supervisoras da SRE Vila Velha, à qual a escola é jurisdicionada, compareceram a escola e realizaram reuniões com líderes de turma, com os professores e com a equipe gestora. As reuniões ocorrem com cada um desses grupos separadamente para verificar se foram sanadas as inconsistências detectadas no encontro anterior, apurar os resultados e propor metas a serem cumpridas no trimestre, com base no plano de ação elaborado no início do ao letivo.

¹⁵ É o facilitador e o articulador do trabalho entre os professores das disciplinas da área do conhecimento do currículo escolar, dedicando parte de sua carga horária às atividades docentes, ministrando aulas do componente curricular no qual é habilitado.

O Plano de Ação é a bússola que orienta o caminho da escola ao promover a redução do hiato entre “ser” e o “dever ser” (ESPIRITO SANTO, 2015a). Entre as metas estabelecidas para o ano de 2019 contavam: buscar taxa de aprovação acima de 90% anual; cumprir 100% do currículo escolar previsto para o ano letivo com eficiência e eficácia; e oportunizar ações protagonistas nas mais diversas áreas e instâncias garantindo a participação efetiva dos alunos.

O cumprimento das metas estabelecidas para a escola garante o pressuposto de gestão de excelência, devendo ser exaustivamente perseguido por toda escola do Programa. O monitoramento das metas e do cumprimento das ações para alcançá-las é realizado durante os Ciclos, que acompanham as ações desenvolvidas, questionam suas dificuldades e realizam formações, quando for o caso. Ao final da visita, elaboram um relatório com dados quantitativos e qualitativos, que são analisados pela equipe coordenadora do Programa, subsidiando as decisões e originando novos encaminhamentos para o Ciclo seguinte.

Nas reuniões dos Ciclos, as solicitações e reclamações dos alunos são apresentadas e, juntamente com a gestão da unidade, buscam solucioná-las. Esse encontro também avalia os professores e a equipe gestora. De acordo com o projeto pedagógico do Programa, o Plano de Ação da Escola é um momento importante para o gestor se posicionar como líder de sua equipe e dar o tom do trabalho que está por vir – sendo o instrumento estratégico que norteia a equipe escolar na busca de resultados comuns, sob a liderança do gestor e estabelece as prioridades e as estratégias na busca do ensino de qualidade (ESPIRITO SANTO, 2015b).

Como podemos perceber até aqui, a escola conta com 14 laboratórios, sendo 10 destinados especificamente as atividades dos cursos: Laboratório de Caldeiraria, Laboratório de Solda, Laboratório de Instalações Industriais, Laboratório de Instalações Prediais, Laboratório de Hidráulica e Pneumática, Laboratório de Manutenção e Montagem, Laboratório de Eletrônica, Laboratório de CLP, Laboratório de Metalografia e Laboratório de Tornearia. Os demais laboratórios são de Química, Física, Biologia e Informática.

Os laboratórios se destinam as aulas práticas relacionadas. Para atender ao curso de Mecânica, conta com Laboratório de Informática/Desenho Técnico, Laboratório de Caldeiraria, Laboratório de Soldagem, Laboratório de Manutenção e Montagem, Laboratório de Hidráulica e pneumática, Laboratório de Tornearia. Para atender ao

curso de Eletrotécnica, existem os laboratórios Informática/Desenho técnico, Laboratório de Instalações Industriais, Laboratório de Instalações Prediais, Laboratório de Hidráulica e Pneumática, Laboratório de CLP, Laboratório de Metalografia.

Nas aulas dos laboratórios, os alunos têm oportunidade de estudar de forma prática os principais processos. As aulas consistem numa breve introdução teórica, relembrando o conteúdo da aula em sala, seguida de sua experiência. As atividades possuem um roteiro já apresentado anteriormente, com a sequência das ações para realização da atividade proposta. Ao longo da aula, o professor vai realizando questionamentos e respondendo as dúvidas que surgirem.

Em sua maioria, as atividades são realizadas em duplas ou grupos, em alguns casos podendo ser individual. Os alunos não podem participar das aulas sem os respectivos EPIs (Equipamentos de Proteção Individual) para a aula. Durante o período de observação, os alunos relataram que em 2018 eles usaram muito pouco os laboratórios, uma vez que a escola não dispunha dos EPIs. Apenas no segundo semestre, devido a uma parceria com empresas da região, eles receberam os equipamentos e puderam fazer uso dos laboratórios de forma mais constante.

6. A PESQUISA DE CAMPO: O CEEMTI NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a pesquisa, com os dados analisados, comparando-os com a proposta do curso, e dialogando com a literatura que fundamentam o presente trabalho para que possamos refletir e tecer conclusões sobre o tema.

6.1. Procedimentos metodológicos

Considerando a abordagem dessa nova política educacional em movimento, e que sua compreensão exige a leitura do seu contexto e dos sujeitos partícipes dessa ação, apresentamos o caminho a ser trilhado durante a pesquisa – apontando os procedimentos de investigação e de coleta de dados que nos possibilitaram alcançar os objetivos propostos. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa responde principalmente como o currículo previsto (na lei e na proposta) define e organiza a BNCC e o itinerário técnico profissional. Da mesma forma, responde de que maneira o currículo real articula, integrando, fragmentando ou justapondo o ensino geral ao ensino técnico, tendo em vista as dimensões do trabalho, da formação e da educação, no contexto dos direitos dos jovens estudantes. Assim, a pesquisa está dividida em duas etapas, a saber: a) a análise documental e b) as visitas *in loco* na escola.

A análise documental, constituiu-se da primeira etapa, com as normas nacionais e estadual, bem como dos projetos pedagógicos do convênio e da unidade de ensino. Considerando a análise documental como um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento para além do que está posto, procurando estabelecer relações, utilizamo-nos da análise de conteúdo, uma vez que ela serve para cruzar as diferentes fontes e dar o significado – necessário na comparação de dados obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduos e de sociedade (FRANCO, 2018).

A análise de conteúdo consiste no processo de aprofundar a análise crítica do material recolhido, verificando suas adequações às finalidades do estudo. No entanto, é fundamental analisar e interpretar os documentos obtidos contextualizando-os para garantir os resultados a serem alcançados.

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos a esta que recorre a indicadores [quantitativos ou não] (BARDIN, 1977, p. 38 *apud* FRANCO, 2018, p. 26).

Entretanto, mesmo sendo um procedimento relevante, na análise dos documentos, o investigador tem seu próprio processo de decodificação onde faz suas inferências e elaboração sobre o processo do produtor. Essas inferências juntamente com as comparações conferem valor ao procedimento, “já que a informação puramente descritiva, é de pequeno valor” (FRANCO, 2018, p. 32)

As visitas *in loco*, realizadas na segunda etapa, possibilitou a num primeiro momento a observação e coleta de dados. A observação, permite uma aproximação e exploração para obter informações sobre sua realidade, esse processo permite ao pesquisador captar uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas (MINAYO, 2002). Neste caso observamos com distanciamento total, priorizando somente a observação de forma rápida e superficial.

Nas visitas *in loco*, utilizamos entrevistas semiestruturadas com questionários que foram aplicados aos diferentes sujeitos observados e envolvidos nesse processo, pois entendemos que através dela busca-se obter informações nas falas dos entrevistados, “entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala”. (MINAYO, 2002: 57).

A entrevista favorece um contato mais próximo entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando a exploração de seus saberes, suas crenças e seus valores.

Quanto ao resultado das entrevistas, as falas dos participantes estão organizadas de forma a identifica-los com A, para alunos e P para professores, sendo; A1- aluno do primeiro ano no curso de eletrotécnica; A2 – aluna do segundo ano do curso de mecânica; A3 – aluna do segundo ano do curso de eletrotécnica e A4 – aluno do segundo ano do curso de mecânica. Quanto aos professores, P1 e P2 ambos são professores contratados em regime de designação temporária, da área técnica; P2 e

P3 são professores efetivos da rede estadual de ensino, e atuam com disciplina do propedêutico. Cabe destacar que nenhuma professora, neste momento, se dispôs a participar da entrevista.

6.2. Instrumentos de coleta de dados

O desenvolvimento da pesquisa em campo foi dividido em dois momentos: o primeiro pela observação e o segundo pelas entrevistas semiestruturadas com uso de questionário. O momento inicial na instituição foi de conhecer e captar os processos cotidianos que se entrelaçavam, registradas no diário de campo¹⁶. Na busca por conhecer o *lócus* da pesquisa na sua concretude, o sistema, os recursos, os indivíduos e o movimento dialético do método se estabelecem na apreensão da realidade em sua complexidade, evidenciando suas relações.

Partindo dessa perspectiva, utilizamos questionários para as entrevistas semiestruturadas (um para os alunos e outro para os professores) para conhecer na sua ótica algumas questões sobre o CEEMTI, como suas expectativas, o currículo da escola, as aulas, o projeto de vida, avaliação do programa e outros aspectos. O questionário foi composto de questões que abrangem os objetivos da pesquisa, com perguntas específicas que possibilitarão os dados para descrever os resultados. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Os sujeitos da pesquisa foram dois professores da Base Comum, um de Matemática e outro de Biologia; dois professores da área técnica (Itinerário Técnico); 4 alunos, sendo 2 de cada curso. Estes não serão identificados, respeitando a ética da pesquisa. Dos docentes selecionados da Base Comum, ambos são efetivos na rede estadual de ensino, o professor de matemática possui dois vínculos¹⁷ com a rede, e possuem especialização em sua área de formação.

Os professores da área técnica ambos são designação temporária, com o contrato podendo ser renovado no ano seguinte. Um dos professores está atuando pela primeira vez como docente na rede e um desses professores é doutor pelo IFES. A carga horária dos professores no programa é de quarenta horas semanais.

¹⁶ Chamarei "Diário de Campo" os registros com as impressões pessoais observadas durante a realização das principais atividades.

¹⁷ Cada vínculo de professor na rede estadual é constituído de carga horária de 25 horas.

6.3. Procedimento de coleta de dados

O primeiro contato como pesquisadora na unidade se deu no início de outubro de 2019, quando fui à escola me apresentar e informar da pesquisa. Como servidora da SEDU, já conhecia a escola e havia participado do momento de inicial de visitação à unidade quando da avaliação para efetivação da parceria. Conforme planejado, o primeiro momento na escola seria de observação e, inicialmente, a ida se deu em dias alternados. Na semana seguinte, estive durante toda semana na escola.

As entrevistas aconteceram na primeira semana de dezembro de 2019. Esse primeiro momento de observação, embasada nos documentos oficiais do programa, serviu para conhecimento da rotina escolar, o movimento dos professores durante os planejamentos, a rotina de uso dos laboratórios e reconhecimento dos espaços. Vez ou outra os alunos paravam para perguntar quem eu era e o que fazia na escola, o que facilitou o contato com eles durante as entrevistas.

No segundo momento da pesquisa aplicou-se a entrevista semiestruturada. A opção por esse método se deu pela sua flexibilidade, permitindo ao entrevistador esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista. Além do mais, possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 2011).

As entrevistas foram realizadas na sala da direção e os participantes foram escolhidos aleatoriamente, dois de cada curso (sendo um aluno e uma aluna). Os docentes foram perguntados quem gostaria de participar, definindo-se dois da base comum e dois da área técnica. Os participantes foram informados do sigilo das informações e dos objetivos da pesquisa. Em seguida, as entrevistas foram conduzidas por meio do questionário e gravadas. A análise dos dados qualitativos obtidos nas entrevistas foi feita através da análise de conteúdo – categorização temática (FRANCO, 2018).

Vale ressaltar que havia o planejamento de retornar no ano seguinte, mas o agravamento da pandemia e a suspensão das aulas na rede pública não permitiram esse retorno.

6.4. Análise dos dados

A análise de dados da pesquisa foi realizada a partir da análise de Discurso de Orlandi (1999) “que não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação”. Na busca do significado das entrevistas sujeitos, foram transcritas e discutidas a partir dos referenciais teóricos selecionados. As respostas foram transcritas na íntegra. Após a transcrição, realizaram-se as leituras analíticas do material e procedeu-se a classificação e organização por categorias.

A categorização permitiu organizar as análises em torno do que concebemos como fundamental e “as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados” (MINAYO, 2002, 70). Embora existam categorias comuns aos dois grupos, alunos e professores, a categoria Condição Docente, Perfil dos Alunos e Integração e Planejamento pertencem ao grupo dos professores, enquanto as categorias Ingresso no Programa e PV e Futuro pertencem ao grupo alunos. Além dessas, as outras categorias gerais foram as seguintes: Infraestrutura, Tempo integral, Currículo e Aprendizagem, Metodologias, Gestão, Avaliação do Programa.

6.5. Análises das entrevistas

A primeira pergunta de ambos os questionários indaga sobre a identificação dos sujeitos. Dos alunos entrevistados, houve apenas um residente no município de Anchieta. Os demais são de localidades vizinhas e até de municípios mais distantes, ficando alojados em repúblicas ou com parentes durante a semana.

6.5.1. Categoria 1 – Identificação e ingresso no CEEMTI

Quando perguntados sobre a escolha da escola e seu ingresso no programa, dois alunos informaram que sua primeira opção foi o IFES e, como não foram aprovados, optaram pela escola. Os demais afirmaram que a escolha se deu por ouvirem falar por terceiros vieram matricular-se na escola.

A opção pelo curso foi muito aleatória, apenas um aluno relata ter seguido o curso de mecânica, como o pai. Houve aqueles que só souberam do curso ao efetuarem a matrícula, mas todos enfatizam que o diferencial da escola é o curso técnico.

Eu não tinha pensado em cursar eletrotécnica, minha opção no IFES era

cursar administração, mas eu gabaritei a prova errada por conta do nervoso e acabei vindo para cá, mas tudo bem. O curso foi algo bem inesperado, mas em si ele é muito interessante. [...] Outra diferença é o curso técnico que acrescenta na formação (A1).

Foi possível observar que os alunos, em sua maioria, são filhos de pais que possuem condições de arcar com os custos de transporte e alojamentos e com disponibilidade de se dedicarem exclusivamente aos estudos em período integral – não sendo enquadrado como jovens trabalhadores. No entanto, existem alunos que trabalham após a escola e que trabalham nos finais de semana. Por ser uma região litorânea, com a presença de turistas nos finais de semana muitos, há a possibilidade do trabalho informal. Há relatos dos colegas que não se matricularam na escola por ser tempo integral, o que

Inviabiliza o acesso ao ensino médio aos jovens que trabalham; por um lado, permanecer na escola por sete horas, com qualidade, é seu direito. Contudo, considerável parcela da população jovem trabalha, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar, o que não é compatível com a permanência na escola por tempo integral (KUENZER, 2017).

Alguns professores têm um relato em comum com os alunos quanto à escolha da unidade. Os professores em designação temporária se inscreveram no processo seletivo sem saberem antecipadamente em qual irão atuar: “só sabia que era para trabalhar no Estado, mas a escola não sabia qual era, quando fui chamado na superintendência me disseram que era para a escola Viva de Anchieta” (P1). Ao chegarem à escola, depararam-se com uma escola diferente das demais da rede estadual:

Não vim com muita expectativa quanto à escola e a estrutura. Eu não conhecia os laboratórios, não sabia que tinha, quando cheguei e vi a estrutura, pensei “elevou muito o nível”. A estrutura aqui do Centro Anchieta é fora de série (P1).

E fui surpreendido ao chegar à escola, encontrando um ambiente diferenciado, com salas aparelhadas com acesso à internet, laboratórios com material qualidade e em quantidade para minhas aulas, todo local muito espaçoso (P2).

Se um dos questionamentos quanto à efetivação da reforma do ensino se referia à infraestrutura precária das escolas públicas, no Estado esse problema foi contornado com a utilização do espaço do SENAI, surpreendendo os que lá

chegavam. Os alunos reforçam que a infraestrutura chamou a atenção ao conhecerem a escola e que souberam da existência da escola por terceiros, “[...] ela (a escola) tem ar em todas as salas, tem uma boa infraestrutura, tem um conforto a mais, o aluno tem mais liberdade, então isso é muito bom, eu percebo isso como uma diferença” (A1).

Destacamos na fala dos alunos que desconheciam a existência da escola até mesmo do programa:

Eu nem sabia da existência desse programa de Escola Viva aqui Anchieta, tem outros nomes também, e foi pela minha tia (A1).

A escola eu não conhecia, comecei a conhecer quando eu comecei estudar aqui, [...] o que ouvi é que ia ter uma escola de tempo integral aqui em Anchieta, e aí eu me interessei pelo curso] (A2).

Eu não tinha muita expectativa, eu cheguei e não tive surpresa. Não tinha pensado muito como seria a escola, já sabia que era uma escola estadual, só imaginei que o curso ia ser bom, porque a infraestrutura da escola é boa (A3).

Mesmo a mídia fazendo ampla divulgação da “Escola Viva”, no caso do CEEMTI Anchieta, não foi dessa forma, visto que em 2018, de acordo com o calendário escola da rede de ensino, as aulas iniciariam na escola em 05 de fevereiro de 2018. No entanto, o Termo de Cessão somente foi assinado em 08 de janeiro de 2018 e mesmo as matrículas da unidade tendo feito parte da “chamada pública”¹⁸, no período de 20 de novembro a 21 de dezembro de 2017, o quantitativo de inscritos não foi suficiente para início do ano letivo, sendo prorrogado as matrículas para a unidade.

O período de matrículas, conhecido como Chamada Pública Escolar, já foi encerrado, mas os estudantes que tiverem interesse poderão procurar a secretaria da escola, a partir do dia 15 de janeiro, quando serão abertas as vagas remanescentes em toda a rede pública estadual (Site SEDU, 2018).

Dessa forma, não se verificou na mídia a ampla campanha de divulgação dessa unidade escolar em especial. Porém, o processo seletivo de diretor e professores seguia em andamento, mesmo com a parceria ainda em tramitação.

¹⁸ Processo de convocação, via edital público, para matrículas e rematrículas na rede estadual.

Após a assinatura do Termo, constava no site da Secretaria de Educação (08 de janeiro de 2018) a informação de possibilidade da matrícula direto na secretaria da escola, destacando que o “estudante que não optasse pela formação profissional poderá indicar opções formativas com foco na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, como complemento do currículo para aperfeiçoar a formação acadêmica” (SEDU, 2018).

Nesse momento, lança-se a ideia de que a escola iria ofertar os Itinerários Formativos propostos na lei da Reforma do Ensino Médio, já em andamento.

§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações (BRASIL, 2018).

É nítido que nessa unidade era previsto a oferta de dois itinerários, para escolha dos alunos, o que não se concretizou, conforme a fala do aluno A2 “o que a gente não sabia é que era técnico, aí quando a gente foi fazer a inscrição estava lá à opção de Eletrotécnica e Mecânica, e aí o que a gente faz?”. Essa indagação (e aí, o que a gente faz?) apenas fez parte do pensamento dos professores que chegaram ao ano de 2019, quando não houve formação antes do início das aulas. O professor P4 expõe essa situação, “quando eu cheguei à escola, esse ano, não tive formação, conheci a escola por um *briefing* do projeto, das coisas importantes e como iria funcionar. Só em março/abril foi meu curso de formação pela Sedu”.

A experiência de trabalhar na Escola Viva já nos surpreende quando iniciamos o treinamento em Guarapari. Foi uma imersão pontuada não só por profissionais que já despontavam com seu trabalho diferenciado nas escolas da rede, mas por alunos – o que nos surpreendeu sobremaneira – que demonstravam seu protagonismo nos “ensinando” o quanto era interessante o projeto (P4).

No caso, dos professores efetivos, que ingressaram em 2018, foram designados via processo seletivo e receberam formação de cinco dias no SESC de Guarapari, sendo obrigatória a participação. A formação tem como objetivo apresentar as bases metodológicas da Escola de Escolha, o Protagonismo, o Projeto de Vida, a Tutoria, e as Eletivas.

6.5.2. Categoria 2 – Currículo e Aprendizagem

A BNCC, como vimos anteriormente, se propõe a ser uma orientação para a elaboração dos currículos nas redes de ensino. Todavia, a BNCC para o ensino médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018 e todos os documentos oficiais que regulamentam a oferta do Novo Ensino Médio saíram no final do ano de 2018.

A Resolução CNE nº 03/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio passou a vigorar a partir de 21 de novembro de 2018 e a portaria nº 1.432/2018 que a estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos foi homologado em 28 de dezembro 2018. Assim, podemos afirmar que o currículo implementado na unidade escolar não atendia as normas legais estabelecidas posteriormente.

Visando acessar as orientações que viabilizaram a elaboração do currículo, fomos informados de que na rede de ensino existe uma escola que oferta cursos de Ensino Médio Integrado em Mecânica e Eletrotécnica¹⁹ e os currículos desses cursos serviram de base para organizar a oferta dos cursos na escola, enriquecidos com as disciplinas e metodologia da Escola Viva (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Ao perguntarmos aos alunos como era o currículo da escola, eles responderam que:

No currículo daqui estão todas as disciplinas que tem normalmente, Arte que a gente não tinha ano passado e tem esse ano, Filosofia e Sociologia só tem no primeiro ano, e não tem mais por causa da carga horária do técnico, e do técnico são quatro matérias e esse ano são mais práticas, o ano passado eram três era tudo teórica e esse ano são quatro, e o ano que vem vai mudar totalmente porque vai ter carga horária maior do técnico, e menos da base comum (A2).

O currículo daqui é muito parecido com as outras escolas, mas no segundo ano a gente não tem nem filosofia nem sociologia, porque a gente já teve no primeiro, eu imagino que é por causa do curso que acrescenta matéria técnicas, e as aulas são misturadas, a gente faz o ensino médio junto com o curso técnico ao mesmo tempo durante os três anos (A3).

Já para os professores “algumas disciplinas da base possuem uma carga maior que as escolas de tempo parcial, o que significa que os alunos, mesmo não optando por seguir a carreira técnica, não sairão prejudicado nas disciplinas da base” (P1). Coincidentemente, ou não, as disciplinas suprimidas foram Filosofia, Sociologia e

¹⁹ A Escola Arnulpho Matos oferta Ensino Médio Integrado desde 2004.

Arte, que pela lei 13.415/2017 passam a serem estudos e práticas e os alunos justificam sua ausência para inclusão das disciplinas técnicas.

A totalidade é substituída pela fragmentação e as disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e consequente apreensão das relações sociais concretas em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo, ou a uma área que se basta em si mesma (KUENZER, 2017).

Outro aspecto destacado sobre essa questão, na visão dos alunos, é o “enfraquecimento” dos conteúdos

Em minha opinião os conteúdos de base poderiam apertar um pouco mais, eu acho que poderia ter um aperto mais até para ajudar em provas futuras, como o Enem, para não chegar ao terceiro ano à gente ficar se matando de estudar para poder fazer uma boa prova, já ter isso antes (A1).

[...] da parte geral agora eu tô achando insuficiente, por causa do curso técnico e principalmente o ano que vem que a gente tem que ficar mais tempo no técnico. E aí tem o Enem, mas por causa do curso a gente vai ter mais disciplinas da área técnica, e eu fico muito preocupada, mas a agente vai ter aulas desde o começo do ano, mas de qualquer forma eu acho o conteúdo insuficiente (A2).

Eu acho que a disciplinas da área técnica são mais difíceis, porque os professores são engenheiros que foram convocados para dar aula, é mais pesado. Já os professores normais sabem como ensinar, ajudar eles. Já os engenheiros querem explicar tudo de uma vez, querem que o aluno aprenda para melhorar o currículo (A4).

O propósito da Lei da Reforma de fazer alterações na estrutura curricular com a redução da carga horária, conforme estabelecido no artigo 3º, parágrafo 5º, que estabelece um tempo máximo de 1800 horas para o cumprimento da BNCC, começa a se desenhar com o empobrecimento das disciplinas – além de permitir que os sistemas de ensino definam quais áreas de conhecimento e quais conteúdos serão oferecidos:

A outra parte da nova organização curricular, subsequente à formação comum, está organizada de forma diversificada em percursos formativos por área (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Educação Profissional). O tempo reservado aos percursos formativos, inclusive com a extensão do tempo escolar diário, deixa clara a intencionalidade de valorização de tais percursos em detrimento da formação de caráter mais amplo (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Essa afirmação encontra eco com as ideias de alguns professores, “eu acho que o ensino técnico integrado é um dos mais motivadores, principais caminhos, para o

aluno ter sucesso no ensino integral” (P2).

Algumas disciplinas da Base possuem uma carga maior que as escolas de tempo parcial, o que significa que os alunos, mesmo não optando por seguir a carreira técnica, não sairão prejudicados nas disciplinas da base, podendo até ser mais beneficiado. Ferretti e Silva (2017) já apontavam que a proposição de itinerários formativos com arranjos curriculares que devem ser de escolha dos sistemas de ensino é um retrocesso à educação escolar dual, proposta pela lei nº 5.692/1971, que pretendeu, sobretudo, limitar o acesso dos jovens das classes trabalhadoras ao ensino superior público e encaminhá-los mais cedo para o mercado de trabalho.

Quanto à aprendizagem os professores alegam que “tem aluno que chega com um nível de conhecimento muito bom, e outros nem tanto, mas vamos incentivando-os a estudarem e buscarem o conhecimento” (A4). Observou-se, entre os professores, inquietações quanto à necessidade de se repensar o sujeito que está formando para atuar num contexto de situações excludentes, que precisam ser superadas e não reforçadas por políticas que propõem formar cidadãos meramente para desempenhar funções restritas.

O professor indica outra dificuldade, “o currículo da escola que compõe o plano de curso não foi adaptado ao curso técnico, dificultando dessa forma ainda mais a integração” (P2). Dessa forma, o enunciado no plano de curso não se concretiza como integrado, mas adota o modelo por competências voltado à formação como mercadoria para ingressar no mundo produtivo.

6.5.3. Categoria 3 – Metodologias

Conforme apresentado anteriormente, as metodologias do Programa Escola Viva constituem o fazer pedagógico, sendo elementos complementares do currículo escolar. É apresentado aos alunos logo que chegam à escola, pelos “alunos acolhedores” que tanto podem ser da unidade de ensino como de outras unidades escolares. O projeto de vida, conforme descrito anteriormente, é a espinha dorsal do programa, mas está classificado como uma categoria específica.

Os professores têm um importante papel na execução dessas metodologias. Eles são os articuladores dessas metodologias, cujas práticas, planejamento e o apoio da equipe escolar irão conduzir os alunos ao exercício de competências fundamentais

em sua vida (CEEMTI, 2018). Todos os professores ministram, em dupla ou não, uma das disciplinas das disciplinas que compõem o projeto integrador, “da carga horária extra, eu tenho a tutoria. Neste ano tive cerca de 10 alunos, tutorados. Participei de todos os extras que têm na Escola Viva: a tutoria, as eletivas” (P2).

Na matriz curricular, esse diferencial é tratado como disciplinas compondo a parte diversificada do currículo. Durante as entrevistas, os alunos relataram suas impressões e definições.

A eletiva é uma aula que os professores criam com base na matéria dele, mas que seja de forma mais dinâmica, são duas por ano e elas são semestrais. A primeira minha, eu não lembro, mas a do último semestre foi de tinta à base de barro, com as professoras de química e de matemática, porque a gente tinha que medir a quantidade o quanto ia usar de cada tinta, e química por causa das misturas. E tem a eletiva técnica, que é a específica, e a eletiva geral, nessa eu estava numa de teatro com professora de arte e a professora de português. As eletivas servem na prática para a gente aprender melhor... (A2).

No segundo ano tem duas eletivas a geral e a específica, nesse segundo semestre, na geral eu fiquei em teatralização que é sobre teatro e na específica eu fiquei manutenção social, que a gente fazia manutenção em lugares como CRAS, APAE e Pestalozzi, que a gente ajudava sem receber nada, e aí fazíamos manutenção elétrica predial, junto com os professores que organizavam as eletivas (A3).

Portanto, as eletivas envolvem conteúdos que podem ser trabalhados por dois ou mais professores. Cabe ressaltar que as propostas de eletivas devem ser aprovadas pela coordenação pedagógica, garantindo o alinhamento ao Programa, conforme relatado em: “[...] as eletivas, a gente elabora todo semestre, e vai alternando, são pares ou trios de professores, pode ou não ser da mesma área” (P3).

No caso dos professores da área técnica, as atividades eletivas envolvem o mundo do trabalho e, quando possível, o Projeto de Vida. Outra metodologia muito comentada pelos entrevistados é a tutoria:

A tutoria, no meu caso posso falar do meu tutor? O meu tutor é um pai, ele me ajudou muito em muitos problemas sempre, foi um cara que teve junto comigo e está até hoje, me manda mensagem... Porque meu pai não é muito presente na minha vida... Ele ajudou a me formar como aluno que eu sou, me incentivou e me incentiva a fazer muita coisa, e quando eu estava com um problema familiar e até mesmo com a minha namorada em questão dos pais dela, ele que me ajudava, dava conselho, conversava comigo. Então, eu acho que o tutor ele é um suporte para gente na escola (A1).

Na tutoria, você escolhe, mas nem sempre é o professor que você queria, você escolhe o professor, coordenador ou diretor para ser o seu tutor. O seu

tutor ele saberia da sua situação escolar, seria aquela pessoa que poderia te ajudar que você recorreria, pelo menos aqui não só na questão escolar, mas também na questão pessoal, se você precisar, de alguma coisa você procura ele. No final de cada semestre o professor se reúne com seus tutorados e conversa com cada um em relação as suas notas, se tiver algum problema pergunta o que está acontecendo e se está precisando de alguma coisa. E se a gente se sentir incomodado com alguma atitude de outro professor a gente pode recorrer ao nosso tutor para ele interceder e ajudar a gente resolver de alguma forma. O tutor é para te ajudar. Mas quando estamos na sala de aula ele é nosso professor e não podemos confundir, aqui existe bem essa separação (A3).

Após a observação de momentos de tutoria, temos a percepção de que o professor tutor consiste numa forma de deslocar para um ator específico a tarefa de “cuidar” de um grupo de alunos com a responsabilidade de auxiliar na resolução de conflitos, que em sua maioria das vezes seriam encaminhados a coordenação e a direção.

Eu sou professor tutor, e alguns vem para conversar [...] eu tive um problema com minha tutorada que tinha uma nota que não estava correta e ela veio falar comigo e eu fui atrás do professor, mas lógico a gente só intervém até onde é o correto, e claro que não vou lá pedir ao professor para dar nota p ela (risos). Mas ser tutor é muito bom, e na formação eu entendi um pouquinho mais a importância (P2).

A tutoria é realizada, porém o professor que acompanha um grupo de alunos com o intuito de compreender seu desenvolvimento e orientá-los em sua formação. A tutoria faz parte da pedagogia da presença. “A Pedagogia da Presença é um exercício de movimento incessante de aproximação e distanciamento” (CEEMTI, 2018), em que o professor estabelece uma relação empática e significativa com o aluno, permitindo-lhe conhecer pedidos de ajuda inexpressivos. No distanciamento, ele se distancia criticamente para ver o processo em ação.

A escolha do tutor é primordial para garantir o protagonismo dos alunos, em suas conversas o tutor estimula o tutorando a refletir e chegar a uma conclusão o fato. Foi observado que nos discursos dos tutores o jovem é o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, não havendo uma reflexão das desigualdades em que vivem ou do próprio contexto social que os influenciam em suas possibilidades futuras.

Outra coisa que faz parte do programa é o protagonismo dele, a autonomia, mas da forma como é colocado não é legal. O protagonismo ele é apreendido com o tempo, e como eu falei, ele vem de anos e anos de algo regrado, disciplinado. Não dá para se chegar à escola no início do ano, no primeiro ano dele aqui na escola e falar “olha você é protagonista [...] Deveria ser uma coisa gradativa”. Partindo de decisões individuais sobre

determinado assunto. Eu acho que o protagonismo deveria ser trabalhado de uma forma diferente aos poucos, para ir entendendo ir conquistando sua autonomia mais responsável. Hoje, o segundo ano já mais autônomo, os alunos já se sentam em grupo para produzir sem tanta interferência do professor, mas no primeiro ano isso foi muito difícil (P3).

O período de Estudo Orientado é o tempo em que o aluno dispõe para fazer suas atividades, mas sob a orientação de um professor com a função de orientá-lo a organizar seus estudos por meio de técnicas e a criar uma rotina para melhorar sua aprendizagem. É o “aprender a aprender” sendo colocado em prática. Essa proposta de aprendizagem flexível afirma que os alunos aprendem de modo autônomo, mas na verdade ela deixa o aluno “solto”, responsável por complementar o currículo com as competências socioemocionais que vêm sendo aprendidas como ser resiliente, versátil, flexível, empático, preparando-os para atuarem no sistema produtivo.

[...] a concepção de aprendizagem flexível fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no Ensino Médio: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudíssimo, à disciplinarização, à centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno (KUENZER, 2017).

Mesmo o programa enunciando, a formação dos jovens baseada em competências, habilidades, valores e comportamentos não se percebe o comprometimento com uma aprendizagem reflexiva e crítica, capaz de promover a transformação social. O Programa é fundamentado em quatro Princípios Educativos: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional (CEEMTI, 2018).

6.5.4. Categoria 4 – Projeto de Vida

O § 7º, do Art. 35-A, aponta que os currículos do ensino médio devem considerar a formação integral dos estudantes, visando oportunizar a construção de seu projeto de vida. Posteriormente, a BNCC indica que a escola deverá realizar um trabalho voltado para o projeto de vida dos alunos, promovendo:

[...] reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc (BRASIL, 2018, p. 480).

Alinhado às orientações nacionais, o projeto pedagógico do Programa Escola Viva tem no PV sua “espinha dorsal”. São aulas que o aluno desenvolve sua identidade através dos quatro pilares da educação e começa a planejar o seu futuro. Nessas aulas, são desenvolvidas estratégias para que ele trace suas metas, ou seu projeto futuro.

Retomamos o que expõe o Projeto Pedagógico do Programa ao afirmar que o PV é uma forma de fugir dos determinismos e/ou imprevistos e vai organizar as ações futuras dos jovens. Seus desejos e fantasias são transformados em objetivos possíveis de serem alcançados, colocando esse projeto como relevante a sua condição, e a partir da qual o jovem consolide seus valores, conhecimentos e competências, além dos elementos cognitivos e socioemocionais (ESPÍRITO SANTO, 2015a).

O projeto de vida é seu sonho, o que você almeja alcançar, um objetivo, meta, todas as coisas que envolvem sua vida, um momento de se conhecer, testar novas coisas, hobbies, e até descobrir uma vocação, talento... Quanto ao curso que vou fazer ainda não tenho uma ideia do que eu quero [...] eu acho que a gente precisa criar e ter conhecimento de várias outras coisas, outras chances de se empregar (A2).

Projeto de vida é uma aula que a gente conversa e fala mais sobre o que a gente almeja no futuro, o que a gente quer ser, não só como profissional, mas como pessoa também, a gente fala muito sobre valores, a moral, a ética, o que é importante e o que não é. [...] tem pessoas que acabam focando só no profissional, mas é muito importante, tem uns que acabam focando mais no profissional, mas é importante para você se formar como pessoa, pensar o tipo de pessoa que você quer ser. Eu pretendo fazer para medicina veterinária ou biologia tô decidindo ainda qual que eu vou fazer primeiro, é bem diferente do meu curso (A3).

Projeto de vida é uma matéria que ajuda a realizar nossos sonhos. [...] Não é para gente escolher a profissão, eu tô no primeiro ano e ainda não sei muito bem, ainda vou ficar aqui mais dois anos e tenho muito para planejar. Meu projeto de vida desse ano tem alguma coisa com mecânica, mas não com futuro lá na frente eu pretendo fazer faculdade de gastronomia (A4).

Os alunos enfatizam que PV não ensina uma profissão, mas comportamentos e competências, focalizando o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho, estimulando seu potencial criativo e seu potencial de persistência para garantia do seu sucesso. Reforçando o que consta nas orientações sobre o PV, os alunos devem conhecer e se empenharem em buscar seus objetivos, independente de suas condições, e o alcance de seus objetivos vai depender do empenho que empregaram, atribuindo-lhes a

responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Tais orientações apontam a estreita relação entre trabalho e educação na lógica de mercado e, futuramente, ajustando-os aos postos de trabalho que serão disponibilizados.

Investe-se num discurso que tenta convencer que mais importante do que se apropriar dos conhecimentos é aprender a aprendê-los, mais importante que acumular conhecimento seria desenvolver habilidades e competências exigidas na vida cotidiana e laboral (DUARTE, 2006).

Sendo assim, podemos afirmar que o PV é a parte de maior destaque do programa que revestida da ideia de formação integral do sujeito, está orientado para o atendimento de demandas de um contexto externo a educação. Se por um lado há o discurso de que o PV não ensina uma profissão, por outro, ele ensina comportamentos e competências relevantes no contexto do trabalho. Porém, propõe uma formação fragmentada que não leva a um aprofundamento reflexivo de suas implicações.

No caso do CEEMTI, com a oferta dos cursos técnicos, descritos como integrados, que apresenta como objetivo “formar profissionais-cidadãos autônomos, solidários com competência técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social” (CEEMTI, 2020). A formação voltada para o trabalho no plano de curso preconiza o desenvolvimento das competências gerais uteis ao mercado, preparando os jovens para se adequarem ao contexto no qual irão exercer seu protagonismo, que é resultado de sua capacidade de empreender de forma proativa, vinculada a perspectiva capitalista.

Ao que tudo indica, as metodologias propostas aos alunos como “procedimentos teóricos-metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas, nas ciências, nas artes, nas linguagens e na cultura” (ESPIRITO SANTO, 2015b), parecem não se sustentar no desenvolvimento das atividades propostas. Tais aspectos denotam uma superficialidade e não como uma proposta crítica que promova a emancipação do sujeito em sua formação.

6.5.5. Categoria 5 – Gestão e participação no Programa

O programa declara que o ambiente educacional estimula a gestores e educadores

a “aprender” e que o modelo de gestão proposto transforma a visão e a missão da escola em efetiva e cotidiana ação.

O Gestor tem como responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola, integrar os resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho, inspirando-a na continuidade do projeto escolar (ESPIRITO SANTO, 2015a).

A proposta de um modelo diferenciado de gestão perpassa pela ideia de ampla participação, além de planejamento em sintonia com a rede e o gerenciamento das avaliações. Nas entrevistas, os alunos e professores apontam alguns pontos dessa premissa.

A gestão da escola... A diretora não tem palavras para ela, é ótima em tudo que ela faz, tudo que ela faz, faz com excelência, ajudando e se você tiver algum problema ela senta para conversar com você, e ajuda os professores, no meu ponto de vista por que não sei como é na “real”, e eu tô falando pelo que eu vejo. A gente participa de momentos de decisão, por exemplo, tem essas reuniões de ciclo, vão os coordenadores, os líderes de clube, e o pessoal vem para o ciclo para falar com a gente e saber da gente sobre o andamento da escola e aí gente opina aqui na escola (A1).

Podemos sim dizer que é democrática, eles são dão opções de escolha para a gente, sempre estamos participando de tudo. Todo mês a diretora faz uma reunião geral principalmente na mudança de trimestre (A2).

Na gestão, com certeza existe diferença sim com outra escola, até porque a gente passa muito tempo junto (A3).

A gestão da escola é democrática, sempre a gente tem muita liberdade, ela sempre trata a gente com imparcialidade tentando atender a todos. Quanto à participação dos professores nas decisões aí não, disso eu sinto falta, é uma parte que a gente sente falta quase não acontece, isso fica mais para os PCAs. E tem as reuniões de JPP é com todo mundo (P1).

Quanto à gestão, particularmente que foi uma das melhores que já presenciei. Falo da dedicação, acho que a dedicação aqui é muito grande. Não sei se é por causa da ideia do sistema do projeto. Mas aqui você vê um envolvimento muito grande. A escola executa uma gestão democrática, no início do ano no planejamento sempre é discutindo “o que nós vamos fazer? Como nós vamos fazer”, “nós” é uma palavra muito comum (P3).

Quando questionados sobre a gestão democrática na escola e a participação nos processos decisórios, todos afirmam que a gestão é “boa” elogiam a figura da diretora, e se colocam como protagonistas na escola. Novamente, o “aprender a aprender” aparece como pano de fundo, numa proposta de que os alunos devem aprender a partir de sua participação no processo educacional.

Participar desse processo pressupõe uma lógica a ser seguida, desde o plano de

ação elaborado pela escola, em que evidenciam a participação de todos, até os resultados obtidos, que devem estar de acordo com as metas estabelecidas pela Secretaria. O acompanhamento dessas ações é realizado nos Ciclos, no qual eles participam, em que é incentivada a participação ativa resultado de debates “democráticos”.

Esse princípio é refutado pelo professor 3, que manifesta estranheza diante dessa autonomia:

De decisão que não existe, por exemplo, eu acho uma contradição o protagonismo. A escola deve ser protagonista, mas é só o aluno protagonista, nós professores ainda são muito presos. Ah, vocês têm liberdade! Mas liberdade dentro de muitas condições, eu acho estranho isso, “você não pode fazer isso não pode fazer aquilo”. Porque não é permitido (P3).

O professor 3 continua:

Quando a gente vai numa reunião eles falam que a gente tem autonomia, mas é sempre uma autonomia regrada. Falam que a escola pode decidir, mas ao mesmo tempo vem um monte de regras você tem que fazer isso assim (P3).

E exemplifica:

Tipo “hoje vocês têm que fazer uma Tertúlia”, mas eu tinha planejado outra coisa, “não hoje é tertúlia” ou “hoje tem esse vídeo e tem esses assuntos para discutir”, mas e aquele assunto que tínhamos planejado? Agora não, tem essa pauta que foi enviada. Eu acho muito estranho essa autonomia de decisão que não existe (P3).

Considerando ser um dos pilares do Programa, a Pedagogia da Presença exige do professor estar junto do aluno como mecanismo que favorece o aprendizado. A origem desta pedagogia remete ao ensino religioso proposto pelas ordens Marista e Salesiano, na qual os alunos têm autonomia, mas mediante atitude disciplinar.

6.5.6. Categoria 6 – Integração e Planejamento

Essa categoria é específica dos docentes e conforme descrito nos Planos de Cursos os cursos ofertados são integrados. Essa categoria se propõe a identificar nos discursos dos professores como essa integração se materializa. Conforme discutiremos anteriormente, o Estado do Espírito Santo teve escolas com oferta de

ensino médio integrado, que buscou romper como o modelo de escola dualista.

Não temos um planejamento junto. Isso foi até discutido em uma reunião, mas parece que temos um conflito interno na escola sobre a questão da parte técnica com a base. No planejamento a gente não consegue fazer essa junção, mas eu acho que seria importante até mesmo para a gente ver os conteúdos que poderia alinhar (P1).

Do planejamento, vou falar um pouquinho da minha área, nesse planejamento de área a gente cuida de assuntos relacionados à área técnica, alinhamento, principalmente relacionado aos laboratórios (P2).

Não existe um planejamento integrado, existem os momentos que a gente troca sugestões, um professor fala de um determinado assunto que está passando, e quando vai abordar o assunto, mas não um momento específico de planejamento integrado (P3).

A interação dos conteúdos é sem dúvida importante, porém muitas vezes difícil, mas sempre que possível tentamos integrá-los relacionando conceitos das disciplinas da base com a técnica (P4).

O currículo integrado pressupõe a organização do conhecimento para se processar o ensino-aprendizagem de tal maneira que seus conceitos sejam apreendidos numa relação de totalidade, de modo que esse aprendizado desenvolva a autonomia. Para que essa integração aconteça, é imprescindível o planejamento orientado para esse fim. “Lógico que fazer isso vai demandar um tempo para entender o que fazer e para ver se dá para alinhar, penso que todas essas partes não é algo que a gente consiga fazer um ano, é um trabalho você tem que vir fazendo ano a ano alinhando, até mesmo para ficar tudo direitinho” (P1).

Na reunião geral que acontece todas as quintas-feiras todos participam, mas são recados ou alguma coisa que vem enviada e que tem que ser feita. “Não adianta simplesmente cada um fazer sua parte, ou só dizer preciso disso e preciso que me ajude, o caminho é trabalhar juntos em comum acordo. Mas se a gente não aproximar as metodologias não adianta, o aluno vai continuar tendo dificuldade, é preciso se aproximar” (P3). “O exemplo disso é a realização da nossa Mostra de Ciência, onde integramos as disciplinas da área de Ciências da Natureza (química, física, biologia e matemática) com as disciplinas técnicas dos cursos de Mecânica e Elétrica” (P4).

Para Ciavatta (2005, p. 98), o primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas da realidade brasileira, visando à superação do dualismo de classes, e as

diversas instâncias responsáveis pela educação manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho. Neste contexto neoliberal, em que são excluídos os sujeitos que não se inserem na forma produtiva, e busca controlá-los, a educação oferece as mínimas condições para a integração desses sujeitos, ao mesmo tempo em que seleciona aqueles que demonstrem melhor se adequarem a dinâmica do sistema produtivo.

6.5.7. Categoria – Avaliação do Programa

Quanto à inovação, todos os participantes afirmaram que o Programa é uma inovação e deveria continuar. Eles apontam como pontos positivos o contato com os professores, a convivência, o modelo de acolhimento, a escola por ser diferente, as eletivas e os clubes e poder participar das decisões da escola. Como pontos negativos, os colegas que atrapalham as aulas e não se tomam providências professores sem domínio de sala. Como sugestões apontam: melhorar e aprofundar os conteúdos, processo de seleção para ingressar na escola.

Com relação aos pontos positivos, a convivência e contato próximo com os professores aparece como destaque em todas as respostas e os demais pontos ocorrem em uma ou outra resposta, o que não consideram é todos os pontos apontados são parte intrínseca do programa. Sendo assim, expressa que a escola executa as diretrizes do programa.

A gente passa o dia inteiro na escola aí acaba sendo diferente, os alunos, os professores, a equipe gestora, tudo né, e isso é legal. E têm os outros programas que a gente tem que é diferente da escola normal, as eletivas, os clubes, o curso mesmo em si, e são experiências diferentes que a gente tem, e que geralmente não tem nas outras escolas (A3).

Outro aluno complementa e ainda destaca que na sala de aula o professor é professor:

Na hora do almoço, os professores almoçam com a gente, eles jogam baralho, eu posso procurar o professor e conversar com ele, eles brincam com a gente e ajudam muito a gente. Na sala de aula é diferente, é claro que tem uns (alunos) que fazem umas brincadeiras, mas com respeito, mas sabemos que na hora de estudar é hora de estudar (A2).

Os relatos demonstram que a estrutura da escola e o Programa tem impacto positivo

no sentido das metodologias, demonstrando que a simplificação do ensino passa despercebida. Vende-se a ideia de que a inovação nos moldes do programa apresenta novas oportunidades de aprendizagem. No caso dos pontos negativos, aparece a indisciplina, tão comum nas escolas regulares. E apesar das práticas pedagógicas diferenciadas, foi possível observar situações diversas, como o atraso na entrada da sala, o relacionamento entre os alunos, indisciplina, acontecimentos habituais nas escolas regulares, e dissimulados nas escolas do programa.

Embora o CEEMTI Anchieta tenha sido precursor na implementação da Reforma do Ensino Médio no ES, a implementação estava apenas começando nas disposições presentes nos documentos promovidas pela lei nº 13.415/2017, que direcionava o processo de reestruturação das escolas, com a valorização de disciplinas com metodologias padronizadas. Enquanto isso, o sistema vende aos jovens a ideia de protagonistas, autônomos em suas decisões ao mesmo tempo em que lhes é negado o acesso ao conhecimento sistematizado do currículo e cerceadas suas possibilidades de uma formação de qualidade.

No discurso de alunos e professores, o currículo proposto pelo CEEMTI permite a concretização de sua inclusão no mercado de trabalho; porém, percebemos que a formação do sujeito em sua integralidade encontra-se num horizonte distante da realidade. Assim, caberia à escola uma formação para além da técnica – mas principalmente conscientizar o indivíduo de que a luta pelo trabalho ocorre “no campo mais amplo da sociedade” permitindo que este sujeito compreenda o seu processo formativo como um movimento emancipatório (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

É relevante destacar que observamos que a implementação da Lei da Reforma se deu mesmo sem os direcionamentos na BNCC, da atualização das Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio e dos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos. Entretanto, esses ajustes foram se concretizando ao longo do ano de 2018.

Outro ponto observado é a mudança no cenário político, tanto nacional como estadual, que alertou os docentes quanto a continuidade do Programa na escola, e até mesmo a permanência da escola. Nas conversas informais, o tempo todo havia correções ao se referirem à nova nomenclatura “Escola de tempo Integral” e não mais “Escola Viva”.

É importante trazer esse novo panorama para entender que hoje o CEEMTI Anchieta ocupou um lugar de destaque nessa implementação. No entanto, como afirmou o Secretário de Educação Vitor de Angelo “A escola de Anchieta atendeu a uma circunstância favorável para implantação do tempo integral com curso técnico, pela possibilidade da parceria”²⁰. A nova gestão que assume a secretaria de educação em 2019, os esforços continuam no sentido de implementar a lei, mas com a perspectiva de implantar na rede de estadual de ensino escolas de tempo integral – sem mencionar de forma clara a concretização da Lei da Reforma.

6.6. Desdobramentos recentes novo ensino médio no ES

De modo complementar a essa pesquisa, sinalizamos aqui novos desdobramentos da política do atual do governo estadual. Considerando que em 2019 um novo gestor assume o governo do ES e a secretaria de Educação tem um novo secretário, Vitor Amorim de Angelo, professor da área de Humanas, que traz para os docentes da rede a perspectiva de uma nova gestão.

No escopo do planejamento Estratégico do governo constam 9 áreas, sendo que a “Educação para o Futuro”. Entre os seus pilares de atuação estão a ampliação do acesso, a permanência e a aprendizagem, de forma a reduzir as desigualdades latentes na rede. Assim, o ano começa com a proposta de reformular os currículos das escolas para ampliar a oferta de escolas em Tempo Integral, a formação de professores para implementação da BNCC do Ensino Fundamental e com a organização das equipes de professores para sistematizar o novo currículo do Ensino Médio.

Lembrando que a Resolução que homologou a BNCC saiu em dezembro de 2018 e as Novas Diretrizes do Ensino Médio em novembro do mesmo ano. Após a homologação da BNCC da etapa Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018, todos os Estados e o Distrito Federal iniciaram a construção dos documentos curriculares, seguindo a necessidade de trabalhar as competências gerais da educação básica apresentadas nesse documento referência a fim de promover a educação integral, colocando os estudantes no centro da vida escolar.

²⁰ Fala do secretário na apresentação “Educação em Tempo Integral – Meta 6 do Plano estadual de Educação” junto com Instituto Jones Santos Neves. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTUJO2bC5tg&t=3068s>. Acesso em: 19 maio 2021.

Assim, pretende-se estimular a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade dos jovens sobre suas decisões para o presente e futuro: apoiar os estudantes a definirem seus Projetos de Vida. Também, será fundamental para que estejam preparados para escolher um ou mais Itinerários Formativos (Relato do secretário de educação do estado do Espírito Santo, Vitor Amorim de Angelo, live do IJSN sobre o monitoramento da meta 06 do PNE e PEE sobre oferta do tempo Tempo Integral)²¹.

Em 2020, o currículo capixaba foi elaborado e encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para aprovação e homologação e os Itinerários Formativos foram disponibilizados para consulta pública no site da Secretaria de Educação (<https://sedu.es.gov.br/>). As formações de professores sobre o novo currículo estão previstas para acontecer no decorrer de 2021, para implementação, pelo menos, nas primeiras séries do Ensino Médio, em 2022. Outra mudança relevante é a ampliação da carga horária, que começou a ocorrer desde 2019 com a ampliação da carga horária das escolas para 7 horas diárias, alterando a modelagem da escola de tempo integral que era oferecida anteriormente com nove horas e meia.

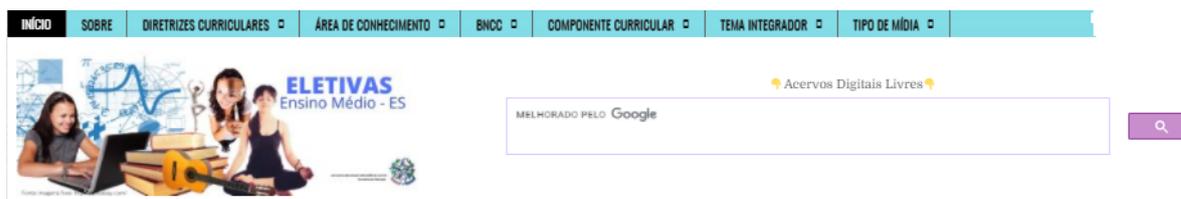
É importante lembrar que a implementação de escolas de Tempo Integral é parte da Reforma do Ensino Médio, atendendo ao art. 13 da lei 13.415/2017, que destina recursos por dez anos para escolas que iniciem o processo de implementação do Ensino Médio Integral, que o Espírito Santo assinou o Termo de Compromisso.

Em 2020, 15 escolas, em 9 municípios, começaram a oferecer Ensino Médio Integrado com uma matriz de 7 horas diárias, com 35 aulas semanais e mais de 4.000 horas, já compreendendo as metodologias das Escolas de Tempo Integral. Nesse momento, houve uma mudança de denominação. Anteriormente as Escolas de Turno Único, denominadas escola do Programa Escola Viva, passam a ser chamadas de Escolas de Tempo Integral.

Ainda no ano de 2020, é lançada uma plataforma de implementação do currículo do Novo Ensino Médio com as diretrizes para operacionalizar a disciplinas de Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletivas.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTUJO2bC5tg&t=3068s>. Acesso em: 17 abr. 2021

Figura 21: Plataforma Novo Ensino Médio – SEDU



Fonte: <https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/><https://>

Na Plataforma, há informações sobre a parte diversificada do Novo Currículo do Espírito Santo e ementas de eletivas já realizadas nas escolas e associadas a todos os componentes curriculares, criadas por professores das escolas de Tempo Integral, além de apresentar as diretrizes operacionais e pedagógicas do PV e Estudo Orientado.

No link BNCC, seguem competências que poderão ser trabalhadas como: Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Trabalho e Projeto de Vida, Comunicação, Cultura Digital; Argumentação, Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação e Responsabilidade e Cidadania. Essas competências fazem relação com o Tema Integrador. Dessa forma, o professor já tem o “manual” a ser seguir, o que impede a atuação livre e criativa.

Em meio a esses acontecimentos no estado, a nível nacional, o CONSED e o empresariado educacional assumem o protagonismo no direcionamento de ações para o novo ensino médio. No site, também é possível constatar retirada do governo federal da organização do Novo Ensino Médio, pois até mesmo o site criado pelo MEC com orientações e documentos foi retirado do ar e no seu lugar surge um novo vinculado ao Instituto Eleva e CONSED.

O CONSED juntamente com a Undime a partir de 2019 criou a Frente Novo Ensino Médio²², com formação aos estados para implementação e organização do currículo do Novo Ensino Médio. São parceiros dessa frente Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna.

O 1º Encontro da Frente aconteceu de 10 a 12 de junho de 2019 em São Paulo; o 2º Encontro aconteceu de 9 a 11 de setembro de 2019 em Brasília; o 3º Encontro entre

²² <http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio>. Acesso em 28 abr.2021.

os dias 05 a 07 de março de 2020 em São Paulo. O 4º Encontro nos dias 21 e 22 de maio de 2020 e aconteceu a distância devido ao isolamento social causado pela pandemia. Além das formações, na plataforma tem material de diagnóstico das redes quanto as suas condições de oferta, manual de como implementar o Novo Ensino Médio, parâmetros de qualidade para avaliar o documento elaborado e várias outras ferramentas para auxiliar as escolas. Em 2021, o secretário de Educação do Estado assume a presidência do CONSED.

As escolas de Tempo Integral que vêm tendo sua carga horária estendida desde 2019 para 7 horas ou para 9 horas e 30 minutos apresentam as características das orientações do Novo Ensino Médio, pressupondo a construção de um currículo com redução da carga horária da BNCC – a Parte Diversificada com a metodologia do Protagonismo e Projeto de Vida, além das Eletivas e o Estudo Orientado. Não foi criado, até o momento, manual ou guia que oriente as escolas, os alunos, ou responsáveis sobre o Novo Ensino Médio.

As escolas que na extensão da carga horária foram contempladas com os cursos técnicos, nesse momento denominados integrados, não foram consultadas sobre a vocação da comunidade para oferta de tais cursos. A carga horária desses cursos foi reduzida ao mínimo proposto pelo CNCT em detrimento a carga horária da parte diversificada.

Deduzimos que futuramente haverá nessas escolas a oferta do quinto Itinerário Formativo. Fica evidente que a implementação do Novo Ensino Médio no estado estará consolidada até 2022. Essa afirmação se baseia no fato de que com o presidente do CONSED, o estado será exemplo – porém as mudanças já vieram acontecendo de forma superficial e já chegam prontas à escola de cima para baixo.

As reformas educacionais no Brasil sempre chegaram em forma de leis e decretos, sem discussões ou parecer dos envolvidos. Aos professores caberá colocar em prática mudanças que eles desconhecem e que nem sequer foram qualificados para efetivá-las, sem contar a falta de condições necessárias para atender aos desafios da proposta.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das idas e vindas relacionadas às mudanças na educação que ocorrem conforme o momento político do país, o processo de dualidade é alimentado por reformas repentinas que se colocam como verdadeiras barreiras produzidas exclusivamente pelo poder do capital.

O caráter golpista e de urgência dessa proposta que se iniciou na MP nº 746, que teve uma rápida tramitação, justifica-se pelo argumento de que o ensino médio está desgastado pelos altos números de evasão e abandono evidenciados nos últimos anos nas diversas pesquisas realizadas. Um novo projeto educacional, representado na lei nº 13.415/2017, pode ser a mola mestre para a formação de um ser humano com uma melhor educação, inclusive profissional, que deve alavancar a produtividade do estado, um dos objetivos do capital.

As iniciativas em curso no estado do Espírito Santo vêm mostrando seus desafios: o modelo em tela fortalecerá a dualidade entre o ensino propedêutico e a educação profissional? Há garantia de um aprendizado de qualidade mesmo com a redução drástica de carga horária e de conteúdo?

Outro ponto de vista bastante discutido é o viés econômico em que foi pautada a educação nos últimos anos, em que as mudanças estão sempre alinhadas à redução de recursos financeiros e à insistência de realização de parcerias com entidades privadas – deixando evidente a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. A formação humana integral mencionada dentro do contexto da lei nº 13.415/2017 não deve se efetivar na prática, tendo em vista a organização bem dividida entre a BNCC, com carga horária máxima de 1.800 horas e os Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas.

A lei nº 13.415/2017 perpetua o processo neoliberal na educação profissional, modalidade que tem como objetivo atender às demandas do capital, fazendo que o público jovem de renda menor tenha dificuldades para prosseguir com os estudos na educação superior, definindo essa etapa de educação como a terminalidade dos estudos de grande parte do alunado das escolas públicas estaduais.

O problema entre a educação de nível médio e a educação profissional se arrasta sem uma solução de consenso, o que pode ser identificado nas pesquisas relacionadas à reprovação e ao abandono. A educação profissional segue alijada de

diretrizes governamentais adequadas, sem investimentos em estrutura e com falta de professores, principalmente nas áreas tecnológicas que são essenciais para o impulso da modalidade. Infelizmente, o que se pulveriza em todo o território nacional são os cursos chamados vulgarmente de “cuspe e giz”, aligeirados e sem a infraestrutura necessária.

As reformas na educação nem sempre servem aos propósitos de melhoria da qualidade educativas e, no tocante à formação profissional e à escolarização dos jovens, ficam a dever muito na sua formulação e implementação. Destacam-se os desajustes entre educação geral e ensino técnico, os quais se evidenciam nas inúmeras reformas educacionais.

Em relação a essas leis, ora sobrepõem a duração e o conteúdo da educação geral e do ensino técnico – subordinando o currículo à formação para o trabalho –, ora dissociam essas partes do currículo definindo como conteúdos ministráveis em outros espaços e tempos, ora permitem sua integração no mesmo espaço tempo, mas preservam sua identidade e temporalidade. A reforma atual constitui-se uma substituição do que seria a parte diversificada pelos chamados itinerários formativos, dentre os quais o quinto assume um viés de profissionalização, incluído no tempo total do ensino médio anterior, esvaziando sua duração – que passa a ser inferior a somatória da educação geral do ensino técnico.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implantação da Reforma do Ensino Médio definida pela lei nº. 13.415 de 2017 tendo como foco a oferta articulada do Itinerário Formativo técnico e profissional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado do Espírito Santo. Essa reforma apresenta mudanças significativas na última etapa da educação básica com importantes implicações para organização curricular e objetivos educacionais.

No estado do Espírito Santo, a SEDU, operando no âmbito do programa “Escola Viva” (escola de turno único regulamentada e iniciada em 2015), e o SENAI-ES, estabeleceram acordo para implantação na escola do SENAI (denominada, CEEMTI Anchieta – SENAI) no município de Anchieta-ES que corresponderia ao previsto na Reforma do Ensino Médio. Nossa análise buscou abranger, por meio de pesquisa qualitativa evidenciando, a ótica dos sujeitos envolvidos desde os interesses em jogo, o formato assumido pelo currículo e as consequências para formação dos educandos.

Observou-se boa infraestrutura escolar para ocorrência e desenvolvimento dos conteúdos do currículo que ficaram restritos aos tempos restritos reservados à BNCC, à Parte Diversificada e ao Itinerário técnico profissional que representam diversificação curricular, mas não ultrapassam o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. No currículo em tela, fica claro que a formação técnica não se soma à formação humanística, ela substitui a formação mais abrangente em ciências humanas e sociais aplicadas dos estudantes desfavorecendo a constituição de uma visão crítica. A organização curricular aprofunda a formação para o trabalho e esvazia a formação para cidadania, além de operar com elementos adaptativos e alienantes dos estudantes na medida em que os empurra para o empreendedorismo e para individualismo por meio do chamado projeto de vida.

Na pesquisa, evidenciou-se que o presente projeto educacional, materializado na escola SEDU-SENAI, de um lado visou protagonizar a organização curricular nos modelos da lei nº 13.415/2017 desenvolvido nacionalmente pelo Sistema S e, por outro, deu uso a uma escola do SESI-SENAI-ES que estava sem uso em função da crise da Samarco em Anchieta, além de incorporar o programa “Escola Viva” de tempo integral, dando apoio ao governo local e ao seu projeto de hegemonia.

Essas e outras questões apontadas na pesquisa mostram uma necessidade de aprofundamento o funcionamento do novo ensino médio com os Itinerários Formativos na perspectiva das escolas de tempo Integral, como será essa formação, como serão os currículos implantados a partir da BNCC e a formação dos professores que atuarão nessa etapa da educação. Diante de tudo, lido, vivido e produzido, a pesquisa se mostrou muito importante tendo em vista que ela surge de uma problemática real que nos faz refletir sobre os desafios e desgovernos que não pautam a valorização da educação dos jovens do país.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. B. P. **A educação profissional técnica integrada ao ensino médio nos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERS) do Espírito Santo: a práxis pedagógica orientada pela relação trabalho, ciência e cultura do campo.** 2017. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

AMORIM, G. J. de. **Da luta pela politecnicia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio?** Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ANDRADE, N. L. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?.** Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista. Jaboticabal, p.140. 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181936/andrade_nl_me_jabo.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun.2020.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, v. 8, p. 219-232, 2018.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo.** 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

BENACHIO, E. C; MOURA, D. H; SOUZA, A. A. **A reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): agudização da lógica da educação como formação para o mercado de trabalho.** Natal: V Colóquio Nacional de II Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2019.

BRANCO, A. B. G; BRANCO, E. P.; IWASSE, L F. A.; Nagashima, L. A. Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, 14, v. 29, p. 345-363, 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agos-to-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 05 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://www.editoralex.com.br/legis_27579588_RESOLUCAO_N_16_DE_7_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008**. Aprova Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT). Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=13&data=18/07/2019>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Censo Escolar**. INEP 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-norma-pe.html>. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 95, de 2016**. Congresso Nacional. Comissão Mista. Sobre a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que “Institui a Política de

Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119065>. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10931-portaria-mec-n%C2%BA-727,-de-13-de-maio-de-2017>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-201829495216. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. **Panorama do Novo Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, M. S.; SANTOS, A. O. C. **Educação profissional na década de 1990: institucionalidades e interfaces com a reforma do ensino médio de 2017**. Natal: IV Colóquio Nacional de I Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2017

CASTRO, C. M.; CARNOY, M. **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CENTRO ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ANCHIETA. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)**. Anchieta, 2018.

CENTRO ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ANCHIETA. **Projeto político pedagógico (PPC)**. Anchieta, 2020.

CERVI, G. M.; SANTOS, A. I. A reforma do ensino médio brasileiro como estratégia biopolítica de governo. **Revista Espaço do currículo (online)**, v. 12, n. 1, p. 181-193, 2019. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.22478%2Fufpb.1983-1579.2019v12n1.38748>. Acesso em 22 maio. 2020.

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

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

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A “era das diretrizes” a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Educação e Sociedade**, v. 17 n. 49, p. 11-37, 2012.

CRESCÊNCIO, G. da S.; BENITES, L. C. A reforma do ensino médio nos jornais: elementos para um diálogo sobre a educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 193-205, 2018.

CORRÊA, S. de S.; GARCIA, S. R. de O. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” aprova?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 3, p. 604-622, 2018.

COSTA, M. C. F. da S.; SILVA, M. N.; LEMOS, L. H. G. **Reforma do ensino médio e formação de professores para a educação profissional: nova Lei – velhos interesses**. Natal: IV Colóquio Nacional de I Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2017.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp3, p. 1313-1324, 2018.

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular

Comum. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017.

DAMSCENO, P. **As implicações da contrarreforma do ensino médio para a educação profissional e tecnológica**: das fortalezas do capital à formação humana integrada dos jovens no Brasil. Natal: V Colóquio Nacional de II Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2019.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-41, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: RICARDO, A. (Org.). **A dialética do trabalho** – escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 13-34.

ESPÍRITO SANTO. **Projeto conceitual Programa Escola Viva**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2015a.

ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico Programa Escola Viva**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2015b.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo, Edição nº24021, 15/06/2015, p. 1. Vitória, ES, 2015c. Disponível em: http://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/diario_oficial. Acesso em 20 abr.2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE-ES nº 4.933/2017**. Credencia o Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral São Pedro, com a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo, 22/09/2017. Vitória, ES, 2017. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Autorizativas%202017/res4933.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ESQUINSANI, R. S. S.; ESQUINSANI, V. A. A reforma do ensino médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 171-180, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2019v12n1.3879>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FELÍCIO, S. C. **Reforma do ensino médio e a disciplina história**: [manuscrito]: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC. Dissertação (Mestrado em

História) - Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9973>. Acesso em: 02 jul. 2020.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 287-291, 2017.

FERREIRA, E.B. a contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio: desafios a educação profissional. **Holos**, [S.l.], v. 4, p. 261-271, 2018.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FONTÃO, M. M. B. **Análise da formulação da política pública de ensino integral no Estado do Espírito Santo**: programa escola viva. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores: Associados, 2018.

FREITAS, L. C. **BNCC**: uma base para o gerencialismo-populista. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 274-281.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-Revista de Educação**, n. 5, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de

médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 343-372.

GASPAR, R. S. **As figurações na política estadual de educação em tempo integral do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

GERMINARI, G.D; MELLO, P.E.D. Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de história. **Revista Interações**, v. 14, n.49. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GONÇALVES, B. **O programa “escola viva” no município de Alegre-ES**: A implementação a partir da perspectiva dos professores. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e Saúde, Alegre, 2019.

HILÁRIO, L. S. **A presença da dualidade estrutural no ensino médio integrado à educação profissional técnica**: um estudo de caso no ifsul/cavg. Natal: V Colóquio Nacional de II Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2019.

HERNANDES, P. R. A reforma do ensino médio e a produção de desigualdade na educação escolar. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 1-19, 2019.

KRAWCZYK, N. R.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1998.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, 2000.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. **Educação em Revista**, n. 34, e177494, 2018.

LIMA, M. Política de educação profissional para o estado do Espírito Santo: perspectivas do seminário estadual. In: FERREIRA, E.B. (Org.) **Política educacional do Estado do Espírito Santo**. Vitória: SEEB/SEDU, 2004.

LIMA, M. Futuro do trabalho e da educação: das impressões biográficas às questões teóricas. **Educação em Perspectiva**, v. 11, n. 00, p.020032, 2020.

LIMA, M.; SPERANDIO, R. dos S.; COSTA, D. F. Interesses do empresariado em torno do projeto escola viva business. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CAp-UERJ)**, v. 9, n. 21, p.120-133, 2020.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e 230058, p. 1-25, 2018.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, 2004.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, 2014.

MAGALHAES, A. C.; FERREIRA, T. M. S. **Estreitamento na expansão: limites do ensino médio integral em Goiás**. 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019.

MAGALHÃES, C. S. C. A. C.; MAGALHÃES, R. R.; MOURA, D. H. **Arena política da educação profissional na reforma do ensino médio**. Natal: IV Colóquio Nacional de I Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2017.

MAQUINÉ, G. O.; AZEVEDO, R. O. M. Competências na formação de professores: da LDB à BNCC. **REVES - Revista Relações Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 111-120, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3132>. Acesso em: 22 maio 2020.

MARPICA, N. S. **Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de sociologia do ensino médio paulista**. Tese de doutorado - Faculdade de Educação de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-160654/publico/.pdf>. Acesso em: 20 jun.2020.

MARTINS, E.A. **Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza**. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências) - Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194668>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital [1867]. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C. da.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: UNB, 2014. p. 177-182.

MEDEIROS, F. V. G. **A função social da escola na reforma do ensino médio**: à luz da biologia. Dissertação (Mestrado Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 143 f. 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82820>. Acesso em: 13 mai. 2020.

MELO, T. G. S. **Pronatec e a reforma do ensino médio**: reflexões sobre as implicações para a qualidade da educação. Natal: IV Colóquio Nacional de I Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2017.

MELO, T. G. S. **Reforma do ensino médio**: regressões para a educação profissional. Natal: IV Colóquio Nacional de I Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MIRANDA, M.; BUCHELT RECH, M. E. Reforma do ensino médio uma perspectiva de educação integral. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, [S. l.], v. 4, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4333>. Acesso: em 03 jun. 2020.

MOTTA, V. C. da.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória n. 746/2016 (lei n. 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politencia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do Ensino Médio regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

NEITZEL, O; SCHWENGBER, I. L. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 2, p. 210-227, 2019.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, 2011.

OLIVEIRA, M. S; COSTA, M. A. da. **A educação profissional e a Lei nº 13.415-2017**: uma ponte para o passado. Natal: IV Colóquio Nacional de I Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2017.

OLIVEIRA, U. J. de. Lirio, M. M. O projeto Escola Viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, v. 35, n. 1, p. 273-295, 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PASSOS, E. P dos; SILVA, J. M. N. **Lei nº 13.415/2017**: uma volta ao passado. Natal: **V Colóquio Nacional de II Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2019**.

PAULA, A. S. do N. et.al. Modernização conservadora, pedagogia do capital e as reformas educacionais: a crise na educação brasileira. **Cadernos Do GPOSSHE on-line**, v. 2, n. 1, 26-44, 2019.

PAZOLINI, M. **O direito à educação na região metropolitana da grande Vitória/ES**: análise da participação da união na oferta do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETERLE, T.G. dos Santos. **A política estadual de educação no Espírito santo**: o papel do projeto “Escola Viva” no direito social à educação básica e profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2015.

PETERLE, T. G. dos S.; LIMA, M.; ALVARENGA, J. F. O gerencialismo e a educação no Espírito Santo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020031, 2020.

PONCIANO, J.K. et. al. **A “Base Nacional Comum Curricular” e a lei nº 13.415/2017**: educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”. **Educação (UFSM)**, v. 44, n. 39, p. 1-22, 2019.

QUADROS, S. F. Apontamentos sobre a influência do empresariado na reforma do

ensino médio. **13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste**, 2018.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. BrasíliaMEC; SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR Online**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 26 mai. 2020.

RAMOS NETO, J. O. Como a reforma do ensino médio afeta a rede federal de educação tecnológica. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 7, p. 09-11, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/multiscience/article/view/366>. Acesso em: 13 mai. 2020.

SANTOS, J. E. dos. Desordem e regresso: a “nova” reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, e4, p. 1-48, 2019.

SANTOS, S. R.; AZEVEDO, M. A. A contrarreforma do ensino médio e os rumos da educação profissional no Brasil. **Revista Labor**, v. 1, n. 20, p. 78-95, 2019.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e histórico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, G. A. da. **A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 102 f 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8055/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Guilherme%20Alves%20da%20Silva%20-%202017.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SILVA, K.; BOUTIN, A. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação** (UFSM), v. 43, n. 3, 521-534, 2018.

SILVA, M. R. da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, 2009.

SILVA, M. A. da; MOURA, D. H; SOUZA, A. A. de. **A implantação da escola de tempo integral na rede pública estadual**: reforma do ensino médio prepara seu caminho antecipadamente. Natal: IV Colóquio Nacional de I Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2017

SILVA, M. R. da; SCHEIDE, L. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, M. R. **A Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017**: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal do ensino médio. UFPR, Paraná, 2017 (Projeto de pesquisa).

SILVA, M.R. A BNCC da Reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, N. S. P. Política Pública em Educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1184>. Acesso em: 26 mai. 2020.

SILVA, R. R. da. **A filosofia negada no ensino médio brasileiro**: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações. Dissertação (Mestrado em Educação - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 122f. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26840>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVEIRA, A. R. **O discurso sobre a reforma do ensino médio**: uma análise da divulgação governamental. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://pos.ucpel.edu.br/ppgl/wp-content/uploads/sites/4/2018/04/Dissertacao-Aline-Reinhardt-da-Silveira.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVEIRA, E. L. D.; SILVA, R. R. D. da. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 5, p. 1759-1778, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11226>. Acesso em: 26 maio. 2020.

SESI/DN; SENAI/DN. **Projeto de Cursos para os Itinerários do Novo Ensino Médio**. Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Brasília: SESI/DN; SENAI/DN, 2018.

SESI/DN; SENAI/DN. **Ensino Médio com Itinerário de Formação Técnica e Profissional**. Matriz de Referência Curricular/Área Industrial Energia - Habilitação Profissional de Técnico em Eletrotécnica. 2. ed. Brasília: SESI/DN; SENAI/DN, 2018.

SOARES, M. G.; ABREU, M. C. P.; TEIXEIRA, C. L. D. A Reforma do Ensino Médio - 2017: notas sobre a Formação de Professores, a Educação e a Educação Física. **Ensino em Revista**, v. 25, n. 2, p. 452-473, 2018.

SOUZA, G. M. de O. **A política curricular da BNCC e o ensino médio**: currículo e contexto. João Pessoa, 2020. Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

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

SPERANDIO, R. S. **Processo de institucionalização da reforma do ensino médio**: análise das disputas envolvidas na configuração final da lei nº 13.415/2017 no congresso nacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2019.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, N. B. **A reação docente à contrarreforma do ensino médio na rede federal de educação profissional científica e tecnológica**. Anais 39ª Reunião Nacional da anped. 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?Page=7>. Acesso em: 12 mar. 2020.

VIEIRA, N. B. **A contrarreforma do ensino médio**: a exclusão da classe dominada. 13ª Reunião Científica Regional da anped-Sudeste, 2018.

8. APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro da entrevista com professores

1) Qual seu nome? Qual a sua idade? Onde mora? Qual sua formação? Tem licenciatura ou formação na área de educação? Você é efetivo ou DT na rede estadual (ou CLT ou RPA no Senai)? Que disciplinas, conteúdos ou atividades ministra nas práticas na Escola Viva-Senai de Anchieta? Qual sua área de atuação? Quando e por que ingressou na Escola Viva-Senai de Anchieta? Qual sua Carga horária no projeto e ou fora dele? Quais são (eram) suas expectativas ao optar por atuar neste projeto?

2) Quando você entrou no projeto conheceu o projeto Escola Viva-Senai de Anchieta como um todo? Quais as formações foram oferecidas aos professores da escola viva? De que maneira essas formações auxiliaram seu trabalho pedagógico e didático? Você conheceu em algum momento o PPP da Escola Viva-Senai de Anchieta? Você conhece o plano do curso em que atua? Você conhece o trabalho dos outros docentes de outros conteúdos? Você já participou em algum momento de algum planejamento integrado com todos os docentes e técnicos? Achou ou acha necessário que haja atividades feitas pelo coletivo desse projeto?

3) Na sua opinião qual a função social do ensino médio e da educação profissional na vida dos jovens? Qual a contribuição do ensino em tempo integral na vida dos jovens? Qual sua opinião sobre a Reforma do Ensino médio e o itinerário de formação técnico profissional. Qual relação existe entre a nova lei 13415/17 com o currículo da Escola Viva-Senai Anchieta?

4) No decorrer do ano letivo há alunos excluídos ou reprovados? Por que? Como é a gestão da escola? Há participação do corpo docente e ou discente nos espaços de decisão? Há tratamento isonômico entre os grupos docentes do ensino técnico e do ensino geral? Você acredita que a Escola viva-Senai Anchieta é democrática? Justifique sua resposta.

5) Na sua opinião quais principais diferenças da educação Escola Viva-Senai de Anchieta em relação às outras escolas? Como você avalia o currículo da escola? Você acha viável pedagogicamente a integração dos conteúdos do ensino técnico com os conteúdos do ensino médio? Como é realizado o planejamento? Como os conteúdos são escolhidos? Há uma articulação dos conteúdos da formação propedêutica e a formação técnica? As disciplinas do ensino e os projetos desenvolvidos apresentam articulação com a formação técnica profissional? Quais os principais desafios encontrados em sua atuação na escola viva Anchieta? Que elementos contribuíram para esses desafios? Quais os pontos fortes e fracos do projeto? Como avalia o programa Escola Viva-Senai Anchieta? Você considera uma inovação? Por que?

Apêndice 2 – Roteiro da entrevista com os alunos

- 1) Qual seu nome? Onde mora? Qual a sua idade? Qual escolaridade e profissão de sua mãe e de seu pai ou responsáveis?
- 2) Qual (s) escola(s) você fez o ensino fundamental?
- 3) Em que ano ingressou na Escola Viva-Senai de Anchieta?
- 4) Como foi seu processo de escolha e adesão pela Escola Viva-Senai de Anchieta? Como ficou sabendo? Qual seu curso? Por que escolheu esse curso? Quais eram suas expectativas em relação ao projeto Escola Viva-Senai de Anchieta?
- 5) Quais as principais diferenças da educação na Escola Viva-Senai de Anchieta em relação às outras escolas? Quantas horas passa na escola por dia? Como é o currículo? Quais são as disciplinas obrigatórias? Quais foram as disciplinas eletivas? Como funciona a tutoria? Que outras atividades os alunos faziam na escola? Havia tempo livre? O que os alunos faziam no tempo livre na escola? Como era o almoço na escola?
- 6) O que é projeto de vida? Seu projeto de vida se relaciona com o curso profissional? O que pretende fazer depois de concluir o ensino médio e curso profissional na Escola Viva-Senai de Anchieta? Pretende fazer curso superior? Qual?
- 7) Como é a aprendizagem nesse programa? Qual sua opinião sobre a quantidade de conteúdo, muito? Pouco? Igual a escola comum? 7. Na sua turma na escola viva, todos que entraram concluíram? Houve abandono ou reprovação na escola? O que acha mais fácil e ou mais difícil no currículo do ensino médio e do ensino técnico?
- 8) Como é a gestão da escola? Existe diferença na gestão e organização do ensino técnico e do ensino médio? Qual a participação dos alunos nos espaços de poder e decisão? Há grêmio ou movimento estudantil na escola? Houve algum enfrentamento entre alunos e gestão? Conhece algum caso de expulsão de aluno? Você acredita que Escola Viva-Senai de Anchieta é democrática?
- 9) Por fim, como avalia o programa Escola Viva-Senai de Anchieta? Você considera uma inovação? Por que?
- 10) Cite pontos positivos e negativos? Você acredita que deve continuar ou não? Por que? O que você gostava ou não no Projeto Escola Viva-Senai de Anchieta?

Apêndice 3 – Publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses

AUTOR	TÍTULO	ENFOQUE	ANO
Andrade	A reforma do ensino médio (lei 13.415/2017): o que pensam alunos e professores? (Dissertação)	Analisa as concepções dos alunos e professores do ensino médio, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade, confrontando-as com as propostas da Lei nº 13.415/2017.	2019
Martins	Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza (Dissertação)	Investiga o movimento de produção e instituição de reformas curriculares para o ensino médio, em proposições curriculares, especialmente a BNCC e a Lei nº 13.415/2017.	2019
Chagas	Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa (Dissertação)	Investiga as discussões e as regulamentações para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do Rio Grande do Sul, a partir das análises de disputas dentro do campo educacional.	2019
Silva	A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei 13.415/2017 às futuras gerações (Dissertação)	Analisa as intermitências históricas dos conteúdos filosóficos no ensino médio e as implicações da Lei nº 13.415/2017 às futuras gerações a partir da reflexão político-filosófica de Hannah Arendt aplicada a educação.	2019
Felício	Reforma do ensino médio e a disciplina história: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC (Dissertação)	Aprofundar questões sobre a BNCC do ensino médio e a disciplina de História, mudanças e consequências a partir da Reforma do Ensino Médio para a disciplina de História e como o debate sobre esta proposta circulou/circula na imprensa.	2019
Amorim	Da luta pela Politécnica à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio (Dissertação)	Investiga as consequências da reforma do ensino médio no processo de consolidação da formação integrada do ponto de vista da comunidade local	2018
Silveira	O discurso sobre a reforma do ensino médio: uma análise da divulgação governamental (Dissertação)	Trata do funcionamento do discurso de divulgação governamental sobre a reforma do Ensino Médio.	2018
Marpica	Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de sociologia do ensino médio paulista (Tese)	Entender as especificidades da docência em Sociologia, suas trajetórias, condições de trabalho e conteúdos, entre sua obrigatoriedade, 2008, e a confusa condição de estudos e práticas, colocada pela reforma do ensino médio.	2018
Medeiros	A função social da escola na reforma do ensino médio: à luz da biologia (Dissertação)	Analisa o papel sociopolítico do ensino de biologia a partir da Reforma do Ensino Médio, discutindo aspectos políticos e ideológicos da educação e a crescente ameaça dos direitos políticos e sociais.	2018
Silva	A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo? (Dissertação)	Investiga a proposta de integração do ensino médio a educação profissional, tendo como ponto de partida a Reforma do Ensino Médio, compreendendo em que medida a reforma impede e/ou opõe-se à formação do homem onmilateral.	2017

Fonte: elaborado pela autora.

Apêndice 4 – Portal de periódicos CAPES

AUTOR	TÍTULO	ENFOQUE	ANO
Reforma do Ensino Médio e Lei nº. 13415			
Paula et al.	Modernização conservadora, pedagogia do capital e as reformas educacionais: a crise na educação brasileira	Analisa as bases da modernização conservadora na educação brasileira, perpassando pelo programa Escola sem partido, Reforma do Ensino Médio e BNCC.	2019
Esquinsani e Esquinsani	A Reforma do Ensino Médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar	Problematiza a organização curricular do ensino médio, e suas possibilidades de organização após a Lei nº 13.415/2017, e a intensificação dualismo.	2019
Hernandes	A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar	Analisa a Reforma do Ensino Médio, a composição do currículo, sua flexibilização e o estabelecimento do máximo de 1.800 h para cumprimento dos conteúdos.	2019
Santos e Azevedo	A Contra Reforma do Ensino Médio e os rumos da educação profissional no Brasil	Analisa contexto da contrarReforma do Ensino Médio, suas implicações para a Educação Profissional e sua inserção num quadro maior de contrarreformas.	2019
Branco et al.	Urgência da Reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC	Analisa o processo de instituição da Reforma do Ensino Médio e a BNCC, e para quê (formação ou profissionalização) e a quem servem.	2019
Santos	Desordem e regresso: a “nova” reforma do ensino médio e deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir	Apresenta um panorama acerca da “Nova” Reforma do Ensino Médio, os aspectos estruturantes de tal mudança com reflexos nas bases econômico-pedagógicas, didático-pedagógicas.	2019
Cervi e Santos	A Reforma do Ensino Médio brasileiro como estratégia biopolítica de governo	Discute a reforma no Ensino Médio e sua implementação, em meio a um processo controverso do governo, a partir dos seus discursos das propagandas.	2019
Ferretti	Reforma do Ensino Médio: Desafios a Educação Profissional	Analisa a Lei 13.415/2017 nos parágrafos da educação profissional, para vislumbrar as concepções de educação profissional e o trabalhador que se pretende formar.	2018
Miranda e Rech	Reforma do Ensino médio: uma perspectiva de educação integral	Analisa a Medida Provisória nº 746/2016 e as implementações relativas à reforma curricular do ensino médio, seus interesses políticos ideológicos.	2018
Neto	Como a Reforma do Ensino Médio afeta a rede federal de educação tecnológica	Analisa como a Lei 13.415/2017 afetará a rede federal de educação tecnológica, como ficará o ensino médio integrado.	2018
Leão	O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino médio brasileiro?	Reflete sobre a proposta de reestruturação do ensino médio na Lei 13.415/2017, e os interesses para além de atender às demandas dos jovens trabalhadores.	2018
Soares, Abreu e Teixeira	A Reforma do Ensino Médio–2017: Notas sobre a formação de professores, a educação e a educação física.	Analisa a Reforma do Ensino Médio e sua repercussão na educação, ao ensino da educação física e implicações para formação de professores.	2018
Silva	A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso	Apresenta que por trás do discurso da proposta de reforma e a BNCC recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 90.	2018

Araújo	A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres	Analisa as pretensas finalidades de melhoria proposta na Reforma do Ensino Médio na flexibilização curricular e na jornada de tempo integral.	2018
Silva e Boutin	Novo Ensino Médio e a educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma	Reflete sobre a proposta de educação integral expressa na Reforma do Ensino Médio, seus conceitos e controvérsias.	2018
Germinari e Mello	Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de história	Analisa o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, suas estratégias e resistências.	2018
SILVEIRA, E.L.D; R.R.D.	A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o ensino médio no Brasil: uma leitura crítica	Analisa a reforma curricular do ensino médio, o contexto da globalização e as racionalidades que orientam as políticas educacionais desde a década de 90.	2018
Crescêncio e Benites	A Reforma do Ensino Médio nos jornais: elementos para um diálogo sobre a educação física	Averigua as discussões na mídia jornalística sobre a importância da Educação Física junto ao Ensino Médio.	2018
Lima e Maciel	A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito a educação no contexto de crise do capital no Brasil	Analisa a Reforma do Ensino Médio e sua relação com a crise do capital, apontando as contradições da Lei n. 13.415/2017 para com as demais leis da educação.	2018
Ferretti e Silva	Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia	Analisa a MP nº 746/2016 e as proposições relativas à reforma curricular do ensino médio, a serviço de ações hegemônicas e/ou contra hegemônicas.	2017
Ferreira	A contra Reforma do Ensino Médio no contexto da Nova ordem e progresso	Discute a contrarreforma do Ensino Médio na perspectiva de um retrocesso às políticas educacionais ocorridas na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990.	2017
Frigotto	Reforma do Ensino Médio do (DES) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres	Analisa a Reforma do Ensino Médio como uma agressão a CF 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que garantem a universalidade do ensino médio.	2017
Motta e Frigotto	Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/ 17)	Analisa a Lei nº 13.415/2017, tendo em vista os “sujeitos dessa reforma” e o contexto de regressão da regressão teórica e política, sua relação entre a EC nº 55, o PL nº 867/2015.	2017
Cunha	Ensino médio: Atalho para o passado	Analisa a Reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746/2016, com a função de conter o avanço ao ensino superior.	2017
Souza e Ramos	Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio	Analisa o lugar da educação física no contexto da Reforma do Ensino Médio e a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	2017

Ramos e Frigotto	Medida provisória 746/16: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016	Analisa a Medida Provisória nº 746/16 e sua conversão como um ataque as conquistas do ensino médio na perspectiva de uma formação unitária e integrada.	2017
Kuenzer	Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível	Analisa a Reforma do Ensino Médio, no âmbito do regime de acumulação flexível, sob o ponto de vista ontológico e o epistemológico.	2017
BNCC			
Neitzel e Schwengber	Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC	Reflete os conceitos de capacidade, competências e habilidades, e suas implicações para os processos formativos nos espaços formais de educação.	2019
Ponciano et al.	A "Base Nacional Comum Curricular" e a Lei nº 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos "anos de chumbo"	Reflete sobre as semelhanças entre a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 5.692/1971, identificando os efeitos e concepções de ambas sobre a educação para os jovens populares.	2019
Silva	Política pública em educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da BNCC	Apresenta uma linha histórica das políticas educacionais brasileiras, o tipo de cidadão que busca formar de acordo com as exigências contemporâneas	2019
Maquiné e Marins	Competências na Formação de professores: da LDB à BNCC	Apresenta as competências nos documentos que norteiam a educação e seus reflexos na formação docente, desde a LDB até a BNCC.	2018
Costola e Borghi	Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum	Analisa a influência do movimento empresarial nas políticas educacionais, com foco no "Movimento Todos pela Base Nacional Comum" (MBNC) na construção da BNCC.	2018

Fonte: elaborado pela autora.

Apêndice 5 – Trabalhos Apresentados no GT 09 da ANPED

AUTOR	TÍTULO	ENFOQUE	ANO
Machado	O sentido da política educacional no capitalismo dependente, o Ensino Médio e a Lei 13.415/2017: qual o propósito de reformar a formação secundária brasileira?	Analisa a Reforma do Ensino Médio a partir das relações identificadas entre a bibliografia e as categoriais conceituais do materialismo histórico dialético.	2019
Magalhães e Ferreira	Estreitamento na expansão: limites do ensino médio integral em Goiás	Analisa a proposta do “novo ensino médio” em tempo integral e fragmentado em itinerários formativos.	2019
Gonçalves	“Novo Ensino Médio” quem conhece, NÃO aprova!!	Apresenta o resultado da pesquisa aplicada aos estudantes de ensino médio, sobre a proposta do novo ensino médio, a partir da análise das propagandas do governo que afirma que quem conhece aprova.	2019
Hernandes	A Lei 13.415 e o arranjo curricular de formação técnica e profissional	Analisa a Reforma do Ensino Médio a partir da fixação do máximo de 1.800 horas para os conteúdos, à nova composição do currículo e sua flexibilização.	2019
Vieira	A reação docente à contrarreforma do ensino médio na rede federal	Investiga como os docentes da rede federal tem reagido à Reforma do Ensino Médio, com apresentação de uma formação pragmática na direção da produção e reprodução do capital.	2019
Sperandio (ANPED-sudeste)	Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Posição da produção acadêmica	Analisa a contribuição da produção acadêmica sobre a Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei nº 13.415/2017.	2018
Vieira (ANPED-sudeste)	A contrarreforma do ensino médio: a exclusão da classe dominada	Discute como a contrarreforma do Ensino Médio aumentará a exclusão dos jovens da classe dominada, mesmo com o aumento da jornada escolar de 4 para 7 horas diárias.	2018
Medeiros e Santos (ANPED-sudeste)	A atual Reforma do Ensino Médio em sua proposta de formação educacional para o mundo do trabalho	Analisa a Reforma do Ensino Médio a partir de propostas para um novo modelo de Ensino Médio, seus aspectos históricos, sua marca tecnicista e como reflete a conjuntura atual.	2018
Quadros (ANPED-sudeste)	Apontamentos sobre a influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio	Realiza apontamentos sobre a influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio, como um forte ator na definição das políticas.	2018

Fonte: elaborado pela autora.

Apêndice 6 – Trabalhos apresentados no Colóquio de Natal

AUTOR	TÍTULO	ENFOQUE	ANO
Benachio, Moura e Souza	A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017); agudização da lógica da educação como formação para o mercado de trabalho.	Discute aspectos centrais da Reforma do Ensino Médio e suas implicações para esta etapa, sobretudo para a educação profissional técnica de nível médio.	2019
Damsceno	As implicações da contrarreforma do ensino médio para a educação profissional e tecnológica: das fortalezas do capital à formação humana integrada dos jovens no Brasil	Problematiza o impacto da contrarreforma do Ensino Médio para a formação humana integral, no âmbito dos Institutos Federais.	2019
Passos e Silva	Lei nº 13.415/2017: uma volta ao passado	Analisa a Reforma do Ensino Médio evidenciando seu retrocesso na política educacional brasileira, e as convergências entre a Lei nº13.415/2017 e nº 5.692/1971.	2019
Melo	Reforma do Ensino Médio: regressões para a educação profissional	Analisa a Reforma do Ensino Médio, em seu contexto social, político e econômico, e a BNCC com ênfase no itinerário de formação técnica e profissional.	2019
Silva, Moura e Souza	A implantação da escola de tempo integral na rede pública estadual: Reforma do Ensino Médio prepara seu caminho antecipadamente	Analisa a proposta de implantação das escolas de tempo integral tendo como referência a MP 746/16 substituída pela Lei nº 13.415/2017.	2019
Hilário	Educação profissional, Reforma do Ensino Médio e a dualidade histórica.	Analisa como a dualidade na educação profissional se apresenta na Lei nº 13.414/2017.	2019
Oliveira e Costa	A educação profissional e a Lei nº 13.415-2017 – uma ponte para o passado	Analisa os primeiros cenários e os possíveis impactos causados pela Lei nº 13.415/2017, e as apreensões sobre o futuro do ensino médio brasileiro.	2017
Moura et al.	Arena política da educação profissional na Reforma do Ensino Médio	Analisa a Reforma do Ensino Médio, como inadequada, por ser uma política que acirrou os conflitos de interesses da arena da educação profissional.	2017
Melo e Silva	Pronatec e a Reforma do Ensino Médio: reflexões sobre as implicações para a qualidade da educação	Reflete sobre Pronatec, a materialização da Reforma do Ensino Médio e possíveis implicações para a qualidade da educação.	2017
Carvalho e Santos	Educação profissional na década de 1990: institucionalidades e interfaces com a Reforma do Ensino Médio de 2017	Analisa a LDB nº 9394/96 e o Decreto nº. 2.208/97, as interfaces comuns dessas políticas da década de 90 e a Reforma do Ensino Médio de 2017.	2017
Costa, Silva e Lemos	Reforma do Ensino Médio e formação de professores para a educação profissional: nova Lei – velhos interesses	Analisa a reconfiguração da formação de professores para a educação profissional, a partir das implicações da Reforma do Ensino Médio.	2017

Fonte: elaborado pela autora.