

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

ANA CARINA TAVARES

DE QUAL PEDAGOGIA FALAMOS?

**Tensionamentos na relação ensino médio e educação técnica de nível médio
na perspectiva da formação integral orientada pela justiça curricular**

**São Leopoldo
2024**

ANA CARINA TAVARES

DE QUAL PEDAGOGIA FALAMOS?

**Tensionamentos na relação ensino médio e educação técnica de nível médio
na perspectiva da formação integral orientada pela justiça curricular**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador(a): Prof.^a Dr^a. Rosangela Fritsch

São Leopoldo

2024

T231d

Tavares, Ana Carina.

De qual pedagogia falamos? : tensionamentos na relação ensino médio e educação técnica de nível médio na perspectiva da formação integral orientada pela justiça curricular / Ana Carina Tavares. – 2024.

238 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Fritsch.”

1. Educação técnica de nível médio. 2. Ensino médio. 3. Pedagogia. 4. Ensino técnico. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

ANA CARINA TAVARES

DE QUAL PEDAGOGIA FALAMOS?

**Tensionamentos na relação ensino médio e educação técnica de nível médio
na perspectiva da formação integral orientada pela justiça curricular**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em 25 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – Universidade de Passo Fundo (UPF)

Profª Drª Hildegard Susana Jung – Universidade La Salle

Profª. Drª. Dayanni Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio do Sinos
(UNISINOS)

Prof, Dr. Darciel Pasinato – Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS)

Profª. Drª Rosangela Fritsch – Orientadora – Universidade do Vale do Rio do Sinos
(UNISINOS)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Às mãos sujas de cimento e giz que construíram e escreveram
minha trajetória. Pai (*in memoriam*) e Mãe, para vocês todo o
esforço e cada conquista deste e de todos os caminhos.

AGRADECIMENTOS

Considero que agradecer é sempre um ato de humildade, pois é o reconhecimento de que nada se faz sozinho e de que todas as conquistas são influenciadas pela fé, bênçãos e a lealdade das pessoas presentes em nossa vida.

Primeiramente, expresso minha gratidão a Deus. Meu fiel e confidente amigo, que conhece meus sonhos e desejos, e mantém a chama da fé acesa em meu coração.

A maior bênção, que me torna a pessoa mais feliz, reside naqueles que tenho a honra de chamar de família. Juntos, compartilhamos o chalé cor-de-rosa, com suas janelas verdes, na rua da Seringueira, 31, onde sonhar, imaginar e acreditar eram possíveis. Meus pais, Delci José Tavares (*in memoriam*) e Leoni Catarina Tavares, meus irmãos Fabricio Tavares e Fernanda Tavares, são mais do que posso expressar em palavras. Um pouco de cada um me constitui. Agradeço profundamente por tudo que representam em minha vida.

Também expresso minha gratidão àqueles que se uniram à nossa família: Nelson Casagrande, meu cunhado e grande amigo há mais de 25 anos, minha cunhada Adriana Santos, e ao nosso amor incondicional, Gabriel, meu sobrinho, que simboliza os recomeços e a esperança.

À Rosangela Fritsch, expresso minha admiração e reconhecimento por sua disciplina, sabedoria e generosidade. Durante todo o período em que estive sob sua orientação pude não apenas adquirir conhecimento acadêmico, mas também crescer como pessoa. Sua dedicação incansável e compromisso com meu desenvolvimento foram fundamentais para o meu progresso. Agradeço por sua paciência em me guiar pelos caminhos do conhecimento, por compartilhar suas experiências e por dedicar seu tempo, amor e energia ao meu crescimento.

Com profundo respeito expresso meus sinceros agradecimentos à distinta banca examinadora: Prof. Dr. Altair Fávero, Prof^a. Dr^a. Hildegard Jung, Prof^a. Dr^a. Dayanni Costa, Prof. Dr. Darciel Pasinato. Sua presença e contribuições foram essenciais para o sucesso deste momento tão significativo em minha jornada acadêmica. Quero expressar minha profunda gratidão pela confiança depositada e pela oportunidade de aprender sob a avaliação de uma banca tão qualificada. Estendo minha gratidão e respeito ao Prof. Dr. Gabriel Gabrowski por suas valiosas contribuições ao longo da minha caminhada acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos e seu grupo de docentes, agradeço pelos ensinamentos compartilhados ao longo do percurso do doutorado.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa PPGEE e da Prática de Pesquisa, agradeço pelas incansáveis trocas, conforto e reflexões nas tardes de quartas-feiras. Também aos colegas ingressantes da turma de Doutorado 2020, aqui representados pela Estela Brito, que em meio a uma pandemia e aulas on-line, encontrou comigo formas de ressignificar e alinhar nossas pesquisas.

A vida é repleta de amigos e companheiros leais de jornada. Agradeço o carinho e apoio de todos. Embora seja difícil mencionar nomes, gostaria de destacar aqueles que, por sua lealdade, nunca me deixaram sozinha, independentemente das circunstâncias: Aline Santos e Tatiani Tavares. Também referencio aqueles que divido lindas recordações e estão sempre construindo novas lembranças: Giovane, Berenice e Patrícia Scherer.

Há aqueles que não apenas cruzam nosso caminho em momentos específicos, mas também se tornam um suporte constante em nosso dia a dia, deixando marcas indelévels em nosso coração. Agradeço imensamente aos colegas do Colégio La Salle Esteio, ao Diretor Ir. Gerso, Elaine, Leonardo, Aline, Amanda, Alice Jacob, Lisiane, Tatiana, Janaína, Ismael, Tetê, aos professores, colaboradores e equipes por todo o apoio e suporte ao longo desta jornada.

Um agradecimento especial à Clarice Monteiro Escott, que desde o início da minha trajetória profissional e acadêmica reconheceu e investiu nas minhas potencialidades. Acreditar na minha capacidade foi o ponto de partida para uma história que hoje se consolida com a defesa desta tese.

A todos vocês e a outros tantos nomes que não citei, mas que colaboraram de alguma forma em minha trajetória, deixo minha eterna gratidão.

“Aninha e suas pedras”

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverás no coração dos jovens e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas e não entres seu uso aos que têm sede.
Das pedras
Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta e no alto subi.
Teci um tapete floreado e no sonho me perdi.
Uma estrada, um leito, uma casa, um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras e plantando flores
Entre pedras que me esmagavam levantei a pedra rude dos meus versos.
Cora Coralina (1998) em “Meu livro de cordel”. 8ª ed., São Paulo: Global Editora, 1998, p. 13.

RESUMO

Esta tese, vinculada à linha de pesquisa Educação, História e Políticas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, situa-se no campo das políticas educacionais com enfoque no ensino médio e na educação profissional. Tem por objetivo compreender a pedagogia e os tensionamentos na relação do ensino médio e da educação técnica de nível médio na perspectiva de uma formação integral orientada pela justiça curricular a partir da Lei 13.415/2017. Assentada na concepção teórica epistemológica com a teoria da complexidade (MORIN, 2006), essa pesquisa qualitativa tem como métodos a pesquisa bibliográfica e documental, e se efetiva a partir de uma triangulação de dados: documentos legais, publicações científicas e matérias divulgadas em canais de comunicação, tendo como estratégia de pesquisa a análise documental e de conteúdo. A discussão teórica é sustentada com base nos conceitos de educação unitária (GRAMSCI, 1968-1999); formação integral (TEIXEIRA, 1996; CAVALIERE, 2002; MOLL, 2012; RAMOS, 2007); educação de qualidade (ESTEVÃO, 2004; CASASSUS, 2007); justiça curricular (SANTOMÉ, 2013; LEITE, 2016, FRITSCH; LEITE, 2019) e pedagogia (CHARLOT, 2019; 2020; LIBÂNEO, 2001). A relação do ensino médio e da educação técnica de nível médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, na chamada “reforma do novo ensino médio”, preserva um esvaziamento pedagógico e tem por consequência um distanciamento da formação integral orientada pela justiça curricular. Isso se confirma em cada documento analisado e na análise triangular de todos dados dessa pesquisa. A relação educativa entre o ensino médio e a educação técnica de nível médio, instituída na Lei nº 13.415/2017, é uma história recorrente que sofre metamorfoses que atendem a novas configurações e discursos— lógica do desempenho, da competência (CHARLOT, 2020) e da modernização (LAVAL, 2019). Essa relação evidencia a ausência de uma pedagogia contemporânea (CHARLOT, 2020) que por consequência, potencializa a fragilidade curricular e formativa do ensino médio e da educação técnica de nível médio. Essa ausência poderá ser enfrentada a partir da consolidação de uma pedagogia contemporânea que tenha como referência uma formação integral (orientada pela justiça curricular).

Palavras-chave: ensino médio; educação técnica de nível médio; pedagogia.

ABSTRACT

This thesis, carried out to the Education, History and Policies research line of the Postgraduate Program in Education at the University of Vale do Rio dos Sinos, is located in the field of educational policies with a focus on secondary education and professional education. It aims to understand the pedagogy and tensions in the relation between secondary education and secondary technical education from the perspective of comprehensive training guided by curricular justice of Brazilian law 13,415/2017. Based on the epistemological theoretical conception with complexity theory (Morin, 2006). Qualitative research, with an exploratory character as bibliographic and documentary research methods, carried out from a triangulation of data: legal documents, scientific publications and materials published in communication channels, using document and content analysis as a research strategy. The theoretical discussion is supported based on the concepts of unitary education (GRAMSCI, 1968-1999); comprehensive training (TEIXEIRA, 1996; CAVALIERE, 2002; MOLL, 2012; RAMOS, 2007); quality education (ESTEVÃO, 2004; CASASSUS, 2007); curricular justice (Santomé, 2013; Leite, 2016; Fritsch; Leite, 2019) and pedagogy (CHARLOT, 2019; 2020; LIBÂNEO, 2001). The relation between secondary education and secondary technical education established by the Brazilian law 13,415/2017, in the so-called “reform of the new secondary education”, preserves a pedagogical emptying and results in a distance from comprehensive training guided by curricular justice. This is confirmed in each document analyzed and in the triangular analysis of all data from this research. The educational relation between secondary education and secondary technical education, established in the Brazilian law 13,415/2017, is a recurring story that undergoes metamorphoses that meet new configurations and discourses – logic of performance, competence (CHARLOT, 2020) and modernization (LAVAL, 2019). This relation highlights the absence of a contemporary pedagogy (CHARLOT, 2020) which, consequently, enhances the curricular and training fragility of secondary education and technical education at secondary level. This absence can be addressed through the consolidation of a contemporary pedagogy that has as its reference an integral training guided by curricular justice.

Keywords: high school; secondary technical education; pedagogy.

RESUMEN

Esta tesis, vinculada a la línea de investigación Educación, Historia y Políticas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Vale do Rio dos Sinos, se ubica en el campo de las políticas educativas con enfoque en la educación secundaria y la educación profesional. Tiene como objetivo comprender la pedagogía y las tensiones en la relación entre la educación secundaria y la educación secundaria técnica desde la perspectiva de una formación integral guiada por la justicia curricular basada en la Ley 13.415/2017. Basado en la concepción teórica epistemológica con la teoría de la complejidad (MORIN, 2006). Investigación cualitativa, de carácter exploratorio como métodos de investigación bibliográfica y documental, realizada a partir de una triangulación de datos: documentos legales, publicaciones científicas y materiales publicados en canales de comunicación, utilizando como estrategia de investigación el análisis documental y de contenido. La discusión teórica se sustenta en los conceptos de educación unitaria (GRAMSCI, 1968-1999); formación integral (TEIXEIRA, 1996; CAVALIERE, 2002; MOLL, 2012; RAMOS, 2007); educación de calidad (ESTEVIÃO, 2004; CASASSUS, 2007); justicia curricular (SANTOMÉ, 2013; LEITE, 2016, FRITSCH; LEITE, 2019) y pedagogía (CHARLOT, 2019; 2020; LIBÂNEO, 2001). La relación entre educación secundaria y educación secundaria técnica establecida por la Ley 13.415/2017, en la llamada “reforma de la nueva educación secundaria”, preserva un vaciamiento pedagógico y resulta en un alejamiento de una formación integral guiada por la justicia curricular. Así se confirma en cada documento analizado y en el análisis triangular de todos los datos de esta investigación. La relación educativa entre la educación secundaria y la educación secundaria técnica, establecida en la Ley 13.415/2017, es una historia recurrente que sufre metamorfosis que encuentran nuevas configuraciones y discursos – lógicas de desempeño, competencia (CHARLOT, 2020) y modernización (LAVAL, 2019). Esta relación pone de relieve la ausencia de una pedagogía contemporánea que, en consecuencia, potencia la fragilidad curricular y formativa de la educación secundaria y la educación técnica en el nivel secundario. Esta ausencia puede abordarse mediante la consolidación de una pedagogía contemporánea (que tenga como referente una formación integral guiada por la justicia curricular

Palabras-clave: escuela secundaria; educación técnica secundaria; pedagogía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Triangulação de análise da tese	23
Figura 2: Capa da revista Época- 2009.....	24
Figura 3: Fotos disponíveis de reportagem do Jornal do Brasil, 1972.....	32
Figura 4: Sentidos e concepções teóricas da pedagogia	60
Figura 5: Mapa metodológico da tese	62
Figura 6: A coleta e produção de dados - do contexto macro e micro da análise documental e de conteúdo	76
Figura 7: Síntese da produção de dados dos conteúdos online de comunicação.....	78
Figura 8: Exemplo de geração de dados do NVivo	80
Figura 9: Exemplo de geração de dados NVivo - codificação	81
Figura 10: Categorias de análise-documentos legais.....	101
Figura 11: Categorias diretrizes Ensino Médio.....	107
Figura 12: Categorias diretrizes EPT	115
Figura 13: Categorias existentes nos documentos legais	121
Figura 14: Mapa pesquisa bibliográfica.....	123
Figura 15: Percursos formativos na educação profissional e técnica na rede pública de ensino do Maranhão.....	146
Figura 16: Categorias documentos referenciais Maranhão.....	147
Figura 17: Categoria social no DCTMA.....	148
Figura 18: Categoria educação no DCTMA.....	149
Figura 19: Categoria formação no DCTMA	151
Figura 20: Categorias documentos referenciais do Rio Grande do Sul.....	157
Figura 21: Categoria educação no RCGEM.....	158
Figura 22: Categoria educação no RCGEM.....	159
Figura 23: Categoria formação no RCGEM	161
Figura 24: Mapa síntese das categorias identificadas nos DCTMA e RCGEM.	166
Figura 25: Recortes de matérias sobre a Lei 13.415/2017.....	172
Figura 26: Categorias encontradas nas matérias divulgadas nível nacional.....	179
Figura 27: Recortes de matérias sobre a Lei 13.415/2017 no MA.	182
Figura 28: Categorias encontradas nas matérias divulgadas MA	186
Figura 29: Recortes de matérias sobre a Lei 13.415/2017 no RS.....	188
Figura 30: Categorias encontradas nas matérias divulgadas RS.....	194

Figura 31: Sinopse da Lei nº 13.415/2017 nos canais de comunicação:	198
Figura 32: Mapa da tese	205

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dados de matrículas ensino médio, 2018- 2022.....	35
Gráfico 2: Dados de matrículas da EPT- 2017- 2022.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os objetivos específicos no desenho da tese.	61
Quadro 2: Indicações das etapas metodológicas da revisão de literatura.	67
Quadro 3: Pesquisas selecionadas por aproximação com o tema e objeto da pesquisa:	68
Quadro 4: Artigos selecionados pela aproximação da temática e objeto:	70
Quadro 5: Documentos legais: decreto, leis, portarias e resoluções.....	76
Quadro 6: Dados políticos, econômicos e educacionais: RS e MA,2021.....	83
Quadro 7- Matrículas na EPT de acordo com a forma de oferta no RS e MA, em 2020.	84
Quadro 8: Dados de matrículas por dependência administrativa e localização no RS e MA, 2020.....	85
Quadro 9: As legislações e seus contextos.....	87
Quadro 10: Decretos-Lei da Reforma Capanema.....	92
Quadro 11: Estrutura do Ensino com a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.	93
Quadro 12: Estrutura do Ensino com a Lei nº 5.692/1971- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.	93
Quadro 13: Estrutura do Ensino com a Lei nº 9394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.	94
Quadro 14: Formas de apresentação da categoria pedagógica nas legislações. ...	102
Quadro 15: Formas de apresentação da categoria ensino nas legislações.	103
Quadro 16: Formas de apresentação da categoria educação nas legislações.	105
Quadro 17: Dados da revisão sistemática de literatura.	138
Quadro 18: Sites que veicularam matérias sobre a reforma do EM.	172
Quadro 19: Sites que veicularam matérias sobre a reforma do EM no MA.....	182
Quadro 20: Sites que veicularam matérias sobre a reforma do EM no MA.....	188

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEED	Conselho Estadual de Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DCEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível médio
ETNM	Educação Técnica de Nível Médio
FGB	Formação Geral Básica
IF	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 A ótica do contexto social e político em que se insere a pesquisa e suas relevâncias	24
1.2 Os tensionamentos na relação do ensino médio e Educação Profissional e Tecnológica	32
1.3 A relação da pesquisadora com a temática e objeto da pesquisa: recortes da memória	36
1.4 As inquietações e problematizações da pesquisa: as questões que perpassam o projeto	39
1.5 Objetivos	43
1.5.1 Objetivo geral	43
1.5.2 Objetivos específicos	43
2. DAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E DOS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	45
2.1 Do pluralismo de ideias à complexidade da relação da Educação Profissional e do Ensino Médio.....	46
2.2 Concepções teóricas: educação integral, qualidade e justiça curricular	50
2.3 E as pedagogias? Categoria central da tese.....	57
2.4 O método da pesquisa: a pesquisa bibliográfica e documental.....	60
2.5 A pesquisa bibliográfica.....	63
2.5.1 A produção de dados: a revisão sistemática de literatura	66
2.6 A pesquisa documental e a análise de conteúdo	72
2.6.1 A produção de dados: a pesquisa documental e a análise de conteúdo..	75
2.7 Contextualização dos estados escolhidos para a pesquisa: Rio Grande do Sul e Maranhão	81
3. DE 1906 A 2017: (DES)ENCONTROS LEGAIS NA REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E ENSINO MÉDIO.....	86
3.1 A linha do tempo: a história legal que perpassa a relação do Ensino Médio e da Educação Técnica de Nível Médio	86

3.2. Para além da linha do tempo: os conteúdos que perpassam as legislações entre Educação Técnica de Ensino Médio e Ensino Médio.....	100
3. 3 Das diretrizes legais: conceitos, relações ou fragmentos?	106
3.3.1 Diretrizes do Ensino Médio	106
3.3.2 Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica.....	110
3.4. Uma prévia da reflexão final da análise legal que perpassa o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica.....	118
4. O CONHECIMENTO CIENTÍFICO CONSOLIDADO: PAUTAS EVIDENTES NA RELAÇÃO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	122
4. 1 Da dualidade estrutural aos questionamentos de uma educação integral	122
4.2 Do aprofundamento e discussões das teses e dissertações.....	127
4.3 Do aprofundamento e discussões dos artigos.....	132
4.4 Reflexões sobre os resultados da pesquisa bibliográfica	138
5. OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: QUE PEDAGOGIA PROPÕEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES?	141
5.1 As referências maranhenses.....	143
5.1.1 Além dos documentos: a análise das categorias dos referenciais do Maranhão	147
5.2 As referências gaúchas.....	153
5.2.1 Além dos documentos: a análise das categorias dos referenciais do RS	157
5.3 E o que os olhos não veem, os documentos ‘falam’?	164
6. UMA NOVA PAUTA: A REFORMA EM CANAIS DE COMUNICAÇÃO ON-LINE NO RIO GRANDE DO SUL E NO MARANHÃO.....	170
6.1 Pauta 1: Uma análise ampla sobre as discussões acerca da Lei 13.415/2017 no território nacional.....	172
6.2 Pauta 2: Uma análise ampla sobre as discussões acerca da lei 13.415/2017 no estado do Maranhão	182
6.3 Pauta 3: Uma análise ampla sobre as discussões acerca da Lei 13.415/2017 no estado do Rio Grande do Sul.	188
6.4 SINOPSE: A Lei 13.415/2017 nos canais de comunicação on-line.....	196
AFINAL, DE QUE PEDAGOGIA FALAMOS? CONCLUSÕES FINAIS, MAS QUE NÃO SE ENCERRAM.....	201
REFERÊNCIAS.....	211

APÊNDICE A - Mapeamento das teses e dissertações por aproximação da temática	232
APÊNDICE B - Mapeamento dos artigos por aproximação da temática	233
APÊNDICE C - Teses e dissertações selecionadas por aproximação da temática e objeto de estudo.....	234
APÊNDICE D: Artigos selecionados por aproximação da temática e objeto de estudo	235
APÊNDICE E - Matérias divulgadas em canais de comunicação <i>on-line</i> - nível nacional	236
APÊNDICE F - Matérias divulgadas em canais de comunicação <i>on-line</i> no estado do Maranhão	237
APÊNDICE G - Matérias divulgadas em canais de comunicação <i>on-line</i> no estado do Rio Grande do Sul.....	238

APRESENTAÇÃO

Em conformidade à linha de pesquisa I - Educação, História e Políticas¹, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, esta tese situa-se no campo das políticas educacionais com enfoque no ensino médio e na educação profissional. Tem por objeto de estudo os tensionamentos na relação do ensino médio e da educação técnica de nível médio na perspectiva da formação integral orientada pela justiça curricular a partir da Lei nº 13.415/2017.

Para melhor fluidez de leitura, o estudo empreendido foi dividido em sete capítulos, os quais estão descritos brevemente a seguir.

A **Introdução** apresenta a contextualização da temática e objeto de estudo, um debate sobre o contexto econômico, social e histórico, e realiza uma interlocução entre a relação do ensino médio e ensino técnico. Além disso, descreve a problemática da pesquisa, os objetivos delineados, a relevância social e acadêmica do estudo, bem como a motivação pessoal.

O segundo capítulo, nomeado “**Das escolhas teórico- metodológicas e caminhos percorridos**”, apresenta a conceituação epistemológica e desenho metodológico da pesquisa, ou seja, os conceitos teóricos epistemológicos e metodológicos e procedimentos que foram necessários para sua concretização.

O terceiro capítulo intitulado “**De 1906 a 2017: (des)encontros legais na regulamentação da educação técnica de nível médio e ensino médio**”, produz uma análise documental das legislações que permeiam a educação técnica de nível médio e o ensino médio, incluindo as Diretrizes curriculares do EM e da EPT, homologadas após a Lei 13.415/2017.

No quarto capítulo “**O conhecimento científico consolidado: pautas evidentes na relação ensino médio e educação profissional e tecnológica**”, consta a revisão sistemática de literatura sobre o conhecimento já construído no meio acadêmico sobre a temática e o objeto de pesquisa.

¹ Em 2022 o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos teve alteração de regimento e currículo e a linha de pesquisa I teve adequação de nome para História, Políticas e Gestão da Educação. Como o ingresso no Doutorado aconteceu anterior a mudança regimental, essa pesquisa está vinculada ao antigo regimento, vinculada a nomenclatura antiga da linha.

No quinto capítulo “**Os referenciais curriculares do EM: que pedagogia se propõe os documentos orientadores**”, realiza-se uma síntese dos documentos referenciais da reforma do ensino médio construídos em cada estado do Brasil e, na sequência, realizo uma análise aprofundada nos estados Maranhão e do Rio Grande do Sul.

No sexto capítulo, intitulado “**Uma nova pauta: a reforma do EM em canais de comunicação *on-line- para quem e a quem responde?***”, analisa-se matérias divulgadas em canais de comunicação no Brasil, as quais se configuram como textos informativos e opinativos sobre a reforma do ensino médio. Nas análises, dou atenção especial aos materiais que circularam nos estados brasileiros que são enfoque dessa pesquisa: Maranhão e Rio Grande do Sul.

A última seção dessa tese traz reflexões acerca dos propósitos alcançados nesse estudo; para tanto, apresenta-se um mapa geral das categorias que se consolidaram ao longo da pesquisa, descrevo contribuições, limitações e caminhos para novos estudos, além de questionamentos, o que justifica seu título final: “**Afinal, de que pedagogia falamos? conclusões finais, mas que não se encerram**”.

1 INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa apresentada no processo de seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em novembro de 2019, tinha por intenção explorar a oferta e implantação da educação técnica de nível médio (ETNM) enquanto itinerário formativo (IF) do ensino médio (EM), a partir da reforma instituída pela Lei nº 13415/2017. Tal reforma estabeleceu mudanças significativas no ensino médio e, por consequência, na educação técnica de nível médio. Todavia, com o andamento do percurso do doutorado, a qualificação do projeto de pesquisa em agosto de 2022, e as eleições para Presidente da República², em outubro do mesmo ano, a pauta da reforma do ensino médio retomou discussões no âmbito nacional sobre o currículo em implantação, dividindo opiniões sobre diversas situações relacionadas à reforma³. Nessas pautas, percebia-se um esvaziamento de uma proposta pedagógica contemporânea, com referência à educação, além de questões referida a aprendizagem. Nesse sentido, visualiza-se as bricolagens pedagógicas numa lógica socioeconômica da performance e da concorrência (CHARLOT, 2020), sem clareza das questões de valores em educação sobre o ensino médio, e em consequência, da educação técnica de nível médio enquanto itinerário formativo.

Diante disso, a intenção de analisar a oferta e a implementação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enquanto IF do EM deu espaço para um olhar mais amplo sobre a reforma do ensino médio. As discussões a nível nacional que se fizeram a partir de outubro de 2022 ressaltaram a importância de investigar a relação entre ensino médio e a educação técnica de nível médio, pois, novamente, percebe-se o quanto as políticas que envolvem esse nível e

² Em 2022 acontece a eleição para Presidente da República. O governo no poder desde 2018, sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro- Partido Liberal (PL) perde a reeleição para o candidato Luiz Inácio Lula da Silva- Partido dos Trabalhadores (PT).

³ As discussões sobre a reforma do Ensino Médio têm tido avanços significativos no ano de 2023. A portaria nº 399, de 8 de março de 2023, estabeleceu a consulta pública sobre a reforma, que foi encaminhada ao Senado em agosto desse ano. Em outubro, o Projeto de Lei, PL 1213/2023, o texto está em tramitação na Câmara de Deputados em dezembro de 2023. Também, tiveram movimentos importantes de entidades civis, como o “Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio”, composto por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico e outras representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPED), entregou um relatório para o novo governo com evidências sobre as consequências da Lei 13415/2017.

modalidade de ensino se apresentam frágeis e mutáveis, suscetíveis às influências de um contexto de mercado.

Por tudo isso, foi necessário redimensionar algumas questões da proposta inicial de pesquisa, visando questionar outros pontos importantes que retomam o debate sobre o ensino médio, como a constante mudança das propostas curriculares e a ausência de uma pedagogia nos debates estabelecidos sobre a relação do ensino médio e educação técnica de nível médio (CHARLOT, 2020; LIBÂNEO, 2001)

Embora discussões e mudanças sobre a reforma do ensino médio seguem acontecendo, foi necessário estabelecer um recorte temporal para a coleta e produção de dados dessa pesquisa, o qual se deu no período de agosto de 2022 a fevereiro de 2023.

Ainda contextualizando o delinear dessa pesquisa, cabe destacar que ela tem uma tríade de análises e perspectivas, a saber:

- a) *A produção do conhecimento sobre a relação entre ensino médio e educação técnica de nível médio*: intenciona contribuir com a discussão da relação desse nível e modalidade de ensino será possível a partir do conhecimento já produzido e, com isso, promover os avanços e sustentação no debate sobre esse tema;
- b) *Os documentos legais da reforma do ensino médio*: mais do que olhar a reforma estabelecida a partir da Lei 13.415/2017, é preciso entender o percurso legal e histórico que permeiam a relação do ensino médio e da educação técnica de nível médio;
- c) *As discussões nos canais on-line de comunicação*: a partir da análise legal e da produção do conhecimento, é importante conhecer o que é publicizado sobre a reforma do ensino médio, como evidências das discussões que permeiam os textos informativos ou opinativos e de fácil acesso e divulgação

Figura 1: Triangulação de análise da tese



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Olhar a temática por essas três perspectivas possibilita não apenas vislumbrar a complexidade do objeto de estudo, mas também compreender a pedagogia ou ausência de pedagogia que perpassa a formação dos sujeitos quando se trata da educação técnica de nível médio e do ensino médio na perspectiva da formação integral orientada pela justiça curricular.

Esta *introdução* tem como objetivo contextualizar o campo social, político e pessoal em que se insere essa pesquisa. Assim, está organizada a partir de quatro seções, são elas:

- A ótica do contexto social e político em que se insere a pesquisa e suas relevâncias: com um olhar macro do campo da pesquisa e da perspectiva da temática no contexto econômico, político e social.

- Os tensionamentos na relação do ensino médio e a educação profissional e tecnológica: com o olhar voltado para a temática da pesquisa, insiro o objeto de estudo no contexto da relação ensino médio e educação profissional e tecnológica.

- A relação da pesquisadora com a temática e com o objeto da pesquisa: Através de recortes da memória, descrevo minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica e os caminhos que conduziram as escolhas e definições deste estudo.

- As inquietações e problematizações da pesquisa: São apresentadas as problematizações que perpassam essa pesquisa, com ênfase no delineamento

da proposta a partir das inquietações sobre o tema e que culminaram nos objetivos propostos.

1.1 A ótica do contexto social e político em que se insere a pesquisa e suas relevâncias

Para que serve a educação? Quais seus objetivos e suas finalidades? Formar para a vida? Para atender as demandas do mercado de trabalho?

Inicio essa seção a partir dos questionamentos acima. A pauta da educação tem permeado diferentes espaços além do meio acadêmico. A educação, é aqui entendida como educação escolar, que perpassa a vida dos sujeitos.

A Figura 2 demonstra movimentos e questionamentos em relação a educação nos diferentes segmentos da sociedade. Assim, politiza as discussões, ao mesmo tempo que simplifica o debate com soluções e medidas reducionistas.

Figura 2: Capa da revista Época- 2009.



Fonte: Capa da revista época, edição 09/06/2009⁴.

⁴ Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI5153-15273,00-EPOCA+DEBATE+COMO+MELHORAR+A+EDUCACAO+NO+BRASIL.html>>, acesso em 02/05/22.

Nos últimos anos temos vivenciado uma profunda transformação da forma como nos relacionamos com o mundo e com o outro, afetando de diversas maneiras a vida em sociedade. Tais mudanças são abordadas por especialistas como Debord (2003), sobre uma sociedade do espetáculo; Bauman (2001) que aponta relações cada vez mais líquidas – metáfora utilizada para explicar as constantes mudanças e questionar sobre nosso *modus operandi* no capitalismo contemporâneo; Morin (2005) nos sinaliza a reconhecer a complexidade de ser e estar no mundo. Estes pensadores contemporâneos provocam uma reflexão sobre as lógicas que pautam a nossa existência e alertam sobre a complexidade das relações humanas. Paralelamente, o sistema econômico vai direcionando e influenciando essas relações, de forma a manter o predomínio das diretrizes no que compete a lucratividade e a manutenção da forma de gerência do mundo a partir das suas concepções neoliberais na globalização de natureza capitalista (TEODORO, 2011).

A partir da década de 1970 vemos uma transformação no cenário econômico com a acumulação do capital, num modelo socioeconômico da sociedade pós-industrial, com incentivo ao consumo e a implantação dos princípios neoliberais. No final da década de 1980, aliado às transformações econômicas, entram em cena as regras neoliberais no sistema educativo. Conforme Corsetti (2015), foi a partir desse período que se evidenciou a mudança do papel do Estado e a entrada da iniciativa privada nas políticas públicas, o que, aos poucos, foi tomando forma nas políticas educacionais e afetando significativamente o sistema de ensino.

Entre os anos 1980 e 1990, consolidou-se a orientação do neoliberalismo nas sucessivas reformas dirigidas para garantir um rígido programa de ajuste econômico no contexto brasileiro, derivado da conhecida crise da dívida, propondo o chamado ajuste fiscal. A ação do Estado passou a ter caráter subsidiário, destinado à regulação e desenho das políticas sociais, enquanto o setor privado foi assumindo um papel destacado no oferecimento dos 'serviços sociais' (CORSETTI, 2015). Cria-se uma articulação, mais direta e mais íntima, entre o princípio do Estado e o princípio do mercado, em todos os níveis.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Com isso, expande-se o

acesso à escola e a necessidade do Estado em cumprir com esse dever. Porém, frente às configurações do capitalismo neoliberal, o que vem acontecendo é o fortalecimento da sua relação com iniciativas privadas. Como forma de viabilizar e favorecer essa relação, a promulgação da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), consolida em seu artigo 19, as categorias administrativas das instituições brasileiras, podendo ser estas públicas ou privadas. Ainda, no artigo seguinte da mencionada Lei, define instituições particulares como, “[...] as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 1996, Art. 20, § I). Com essa definição, torna-se legal a oferta do ensino regular por interesses privados e, com isso, amplia-se a expansão da oferta privada em todo o território brasileiro, facilitando a relação de mercado com os empresários através da educação. Nesse sentido, Guimarães (2008), relaciona os impactos e influências globais nas políticas educacionais, apresentando suas evidências a partir da análise de políticas educativas desde a década de 1990.

Aliada a essas definições, beneficiadas pelo mundo globalizado, a educação passa a ser incluída, em 1991, na Organização Mundial do Comércio (OMC), como um serviço comercial, tornando-se, então, um campo vasto de investimento privado. Em paralelo, há um aumento gradativo da população em idade escolar, e para poder atendê-la, o Estado inicia parcerias com organismos internacionais. Para Motta Júnior e Maués (2014), a partir dos anos de 1990 há um aprofundamento dessas relações no cenário nacional, principalmente quando se estreitam os laços com o Banco Mundial através de propostas de financiamento para implantação de políticas educacionais.

Souza e Oliveira (2003) avaliam a expansão dessas relações no campo da educação, e apontam que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em expansão em escala mundial. Ao utilizar como exemplo a expansão dos últimos anos do ensino superior e grandes redes nacionais e internacionais de educação, essas proporcionaram meios rápidos e relativamente baratos para melhorar as qualificações de força de trabalho local, em resposta às supostas exigências da economia do conhecimento, bem como para satisfazer a demanda local para o acesso ao ensino superior (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 206). Esse acesso ao ensino superior também já atende a uma agenda mercantil

(JACOBUS, VITELLI, FRITSCH, 2019), em que as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro contribuíram para que as instituições privadas passassem a ter uma crescente participação na quantidade de matrículas do ensino superior.

O Estado em governo de matriz mais democrática, por sua vez, tenta suprir as carências sociais através da implantação de políticas educacionais, porém fortalece parcerias com instituições privadas e com mercado empresarial. Conforme Arroyo (2010), essas políticas educacionais deveriam ser instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades sociais; entretanto no formato em que elas se apresentam, apenas têm promovido o crescimento de um mercado educacional, apresentando soluções educativas nas mais diferentes formas, e impactando diretamente na maneira como as políticas educativas são estruturadas. Acabam sendo políticas distantes da realidade dos grupos que, historicamente, são constituídos como desiguais, não dão conta de diminuir essas diferenças e aumentam as desigualdades (GENTILLI, 2009).

Abre-se espaço para o quase mercado e para o *edu-business*. (BALL, 2014). Através desse acolhimento, a lógica do negócio está tão impressa nas relações, que determinam o que é a qualidade da educação, como ela deve ser mensurada e quais aspectos a definem; também induz a visão de um governo empreendedor, que deve financiar os resultados e não simplesmente conceder recursos. Assim, justifica-se que a avaliação está a serviço do quase mercado, o qual busca viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando papel do Estado, e a própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino.

A educação pública, que deveria ter caráter democrático e promover o acesso de todos a um ensino de qualidade (WERLE, 2012), configura-se, assim, como uma formação que tem promovido e acentuado as relações de desigualdades. É possível perceber a sutileza do neoliberalismo ao construir conceitos e ressignificá-los, definindo e controlando a sociedade contemporânea. Isso não significa que a educação não precise de reformas, ou que não deva acompanhar as transformações do cenário mundial, mas sim que ela deve garantir a qualidade do ensino, a promoção de todos os sujeitos, independentemente de ser pública ou privada.

De 2003 até meados de 2016 vínhamos experimentando uma expansão do acesso à educação. Expansão essa que tem possibilitado o acesso ao ensino superior por classes desfavorecidas economicamente, o que deixa espaço propício a críticas, fomenta a articulação de diversas áreas e chega à promoção de programas articulados e organizados por empresários, como o Todos pela Educação. Nesse sentido, Frigotto (2016), destaca:

O campo ficou aberto para que as forças dos grandes grupos empresariais dos setores industrial, financeiro, agrícola e das corporações da mídia se organizassem ao redor do slogan cínico de Todos pela Educação. Mediante seus institutos privados e quadros de intelectuais, foram tomando e orientando, por dentro do Estado, em todos os níveis (federal, estadual e municipal), no conteúdo, no método e na forma, a educação, especialmente a básica, que convém ao mercado. (FRIGOTTO, 2016, p. 1).

Partindo dessa reflexão, é de interesse que a escola prepare os estudantes para o atendimento desse mundo contemporâneo, e forma que sejam sujeitos flexíveis e adaptáveis às diferentes situações e aos cargos que possam ocupar. Há algum tempo, na era da produção industrial, o mundo precisava de sujeitos produtivos, hoje carece de outra forma de produtores, que adequem suas funções e seus modos de ser, a uma realidade de sociedade em rede e de governança global (BALL, 2015). Essa percepção de uma nova sociedade, de um novo mundo, impacta diretamente no contexto escolar, sobretudo, nos anos finais da educação básica, quando o estudante está se preparando para inserir-se de forma mais independente nas relações produtivas e de sustento da sociedade.

O Brasil teve no governo federal a presidenta Dilma Rousseff⁵, representante do Partido dos Trabalhadores (PT). Em seu segundo mandato, iniciado em janeiro de 2015, mas sofre impeachment, assumindo, nesse momento, o vice-presidente, Michel Temer⁶ filiado ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Com uma política de governo afinada a uma ideologia neoliberal, são aprovadas medidas e reformas na legislação como a

⁵ A Presidenta Dilma Rousseff esteve no governo em dois mandatos. O primeiro mandato de janeiro de 2011 até 31 de dezembro de 2014. O segundo mandato de 1 de janeiro de 2015 até 31 de agosto de 2016.

⁶ O Presidente Michel Temer assumiu o governo após impeachment da Presidenta Dilma por ser seu sucessor, vice-presidente. Seu mandato foi interinamente de maio de 2016 até agosto de 2016. Em setembro de 2016 assume como Presidente até 31 de dezembro de 2018.

reforma da previdência, trabalhista, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) dos gastos públicos, as quais demonstram que o movimento ocorrido em 2016, para o impeachment da Presidenta Dilma, foi um golpe instituído pelo Estado com fins ao fortalecimento das redes de interesses e governamentais de um sistema econômico neoliberal (TEODORO, 2011). No plano estritamente institucional, “registra-se o avanço metodológico da doutrina dos golpes de Estado. Corriqueiramente, na América Latina e no Brasil de forma particular e intensa, sempre que contrariada por governos populares”. (AMARAL, 2016, p. 20).

Um dos resultados desses impactos das mudanças na forma de gestão das políticas educacionais foi a Lei 13415/2017, que altera o ensino médio. Em estudo realizado em 2014, sobre a evasão escolar no ensino médio, Fritsch, Rocha, Vitelli (2014), apontavam que não é suficiente incluir todos no sistema educacional, mas também é necessário pensar como transcorre o percurso da vida escolar. Ainda, para Fritsch, Rocha, Vitelli (2014, p.231): “há um consenso e apelo geral sobre as mudanças no ensino médio, onde que há uma tensão entre formação geral (propedêutica) e formação profissional (técnica)”.

Estudos demonstravam que a forma de organização e expansão da oferta do ensino médio não garantia a formação dos estudantes, em especial nas escolas públicas, em que a tensão entre a EPT e o EM ainda se faziam latentes. Para Kuenzer (2007), a dicotomia presente na educação brasileira faz com que as propostas pedagógicas sejam caracterizadas, de um lado, por um academicismo vazio e, de outro, por uma profissionalização estreita.

Apesar de que as pesquisas que indicavam a necessidade de mudanças, com um olhar especial para a formação deste nível de ensino, a Lei 13415/2017 agrupou as disciplinas em cinco áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional. Com estas alterações, os alunos matriculados no EM podem optar por qual área desejam aprofundar seus estudos, fragmentando o ensino e reforçando a separação entre o que ensinar e para quem ensinar. A mesma Lei nº 13415/2017 prevê que cada sistema de ensino poderá organizar seu itinerário de oferta conforme a disponibilidade de vagas e a capacidade de atendimento. Dessa forma, o cenário que se vislumbra retoma

uma formação desarticulada, reforçada na dualidade educacional (KUENZER, 2007) da formação profissional técnica do ensino médio.

Não suficiente as mudanças da legislação do ensino médio e as inseguranças sentidas para sua implementação, no final do ano de 2018 foi eleito como Presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro⁷. Filiado à época ao Partido Socialista Liberal (PSL), revela uma proposta de governo ultraconservadora, com grandes cortes de verbas e sem pautas definidas para a educação. A instabilidade de seu governo refletiu na troca de diversos representantes dos Ministérios; na pasta da Educação⁸, por exemplo, quatro ministros passaram pelo cargo.

Em meio a uma política de governo em que as ações dão a sensação de obscuridade e geram inseguranças no sistema educativo, no ano de 2020 o mundo experimenta uma pandemia mundial originada pelo novo tipo de coronavírus (SARS-CoV-2), identificado em 2019. Esse vírus de alto nível de transmissão, que causa infecções respiratórias e a doença COVID-19, obrigou a população a tomar medidas de prevenção de sua propagação através do isolamento social⁹. Em decorrência, as instituições escolares, precisaram suspender as aulas presenciais e realizar a oferta de ensino remoto, adaptando o ensino ao formato a distância.

Tal situação, iniciada com uma perspectiva de duração de quinze dias, foi prorrogada por meses devido ao agravamento da pandemia, normalizando a oferta presencial em algumas instituições, apenas em 2022. Esse intervalo de tempo trouxe reflexos que ainda não são quantificáveis na educação escolar, seja nas questões cognitivas, emocionais, e nas desigualdades sociais, que se tornaram ainda mais evidentes desde então.

Sem compromisso efetivo com a educação nesse período, o governo federal torna a situação ainda pior. Ao abster-se de propor alternativas ou

⁷ O presidente Jair Bolsonaro foi eleito presidente da República em outubro de 2018 com 57.797.847 dos votos, 55,13% do eleitorado brasileiro, pela Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB). Manteve-se no poder até dezembro de 2022. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-residentes/bolsonaro/biografia/biografia>. Acesso em 22 nov 2023.

⁸ Foram Ministros da Educação no governo Bolsonaro: Ricardo Vélez Rodríguez (01/01/2019 a 08/04/2019), Abraham Weintraub (09/04/2019 a 19/06/2020); entre o período de 20/06/2020 a 16/07/2020 a pasta ficou sem ministro, Milton Ribeiro (16/07/2020 a 28/03/2022), e em exercício Victor Godoy Veiga, de 29/03/2022 a 31/12/2022.

⁹ Como fonte e referência a consulta foi realizada e está disponível em: <https://coronavirus.rs.gov.br/o-que-e>. Acesso em 05 jun 2022.

medidas relacionadas ao ensino na pandemia, os governos estaduais tiveram que assumir posturas próprias, causando um desconcerto no país. Frigotto (2021) afirma que “trata-se de uma agenda insensata porque não só congela direitos fundamentais à vida”. (FRIGOTTO, 2021, p. 3). Paralelo a essa crise sanitária, a implementação da reforma do ensino médio, incumbida como responsabilidade de cada Estado, foi tornando cada vez mais concreta.

Na eleição presidencial, ocorrida em outubro de 2022, foram candidatos Jair Messias Bolsonaro, pelo Partido Liberal, e Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores. Talvez essa eleição tenha sido uma das mais polarizadas em toda a história da república brasileira, uma vez que as propostas de governo dos candidatos eram totalmente opostas: por um lado havia ideias conservadoras e por outro, progressistas; fato que desencadeou grande divergência de opiniões e uma separação civil extrema. Com resultado acirrado, Lula vence o pleito com 50,90% dos votos válidos (60.345.999) e o seu oponente, com 49,10%, (representando 58.206.354 dos votos). O resultado das urnas confirma a divisão que se instaurou no país, revelando movimentos conservadores que tendem a prevalecer por muito tempo no cenário político brasileiro. Diante desses dados, pautar e discutir questões de formação dos jovens, defender uma formação integral, é emergente em todos os espaços: acadêmicos e não formais.

Com a mudança da Presidência da República em 2022, voltam à tona os debates mais progressistas da educação, e dentre as pautas, a revogação da reforma do ensino médio. A partir dos resultados das eleições, em outubro de 2022, começam debates para discussão da reforma e sua viabilidade de oferta. Com isso, o cronograma de implementação definido para os estados brasileiros, é suspenso pelo Ministério da Educação (MEC) em abril de 2023.

Sumariamente, o EM proporciona uma base para o entendimento crítico de como funciona e como se constitui a sociedade humana e o mundo da natureza, do qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Esse domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2008, p.12). A proposta atenderia, assim, a sociedade

brasileira que luta por projetos que tenham por objetivos mudanças das estruturas que geram desigualdades, seja nos âmbitos econômico, político, cultural.

O contexto social e histórico apresentado demonstra que este projeto de tese está inserido no campo de políticas educacionais, mas especificamente na relação do ensino médio e ensino técnico, que apresento na problemática desta pesquisa. Essa relação que considero como tensa e as questões que envolve, exploro com maior detalhamento próximo subitem.

1.2 Os tensionamentos na relação do ensino médio e Educação Profissional e Tecnológica

Figura 3: Fotos disponíveis de reportagem do Jornal do Brasil, 1972



Fonte: Imagem extraída de publicação do Jornal do Brasil, 12/03/1972¹⁰.

A escolha da temática e do objeto de estudo dessa pesquisa é impulsionada pela promulgação da Lei nº 13.415/2017, que retoma problemáticas e concepções de currículo que impactam diretamente na formação dos estudantes e na perspectiva de uma educação justa e de qualidade para todos.

A relação do EM e da educação técnica de nível médio, quando configuradas como enquanto etapa final da educação básica, carecem de identidade (TAVARES, 2018). Isso é percebido pelas constantes mudanças de

¹⁰ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 17 maio 2022.

seu currículo, como por exemplo as ocorridas em 1997 (DECRETO nº. 2.208/1997¹¹), em 2004 (DECRETO nº 5.154/2004), e na mais recente Lei 13.415/2017. A escola enquanto instituição social, acompanha as transformações da sociedade, e, portanto, precisa estar em sintonia com as questões contemporâneas; entretanto, percebe-se que as legislações têm atendido muito mais os interesses de organismos e segmentos de mercado, do que a realidade dos jovens ou as dificuldades do sistema escolar (DUBET, 2008).

A educação técnica de nível médio, enquanto integrante da EPT, tem seu reconhecimento enquanto modalidade de ensino desde o Decreto n.º 787, de 11 de setembro de 1906, mas sua ascensão antecede a essa data, sendo intensificada a partir do século XVII com a Revolução Industrial. Sua intencionalidade sempre foi a formação da mão de obra para dar conta das demandas produtivas da sociedade (BRASIL, 1906). Ou seja, o EM e a EPT sempre tiveram seus caminhos encruzilhados, de forma que qualquer mudança na legislação do EM afeta a forma de oferta da EPT.

A Lei nº 13.415/2017 estabelece que a organização curricular do ensino médio deve conter 1800 horas de formação geral básica (FGB) para atender os conteúdos mínimos estabelecidos na sua Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e 1200 horas de itinerários formativos, sendo:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, Art. 36).

Com a aprovação da referida lei, novamente encontramos uma mudança na oferta do EM e da EPT. A EPT passa a integrar o EM enquanto uma das opções de itinerário formativo a qual deverá ser escolhida pelo estudante. Contudo, nem todas as instituições precisam ou tem possibilidade de ofertar a EPT enquanto itinerário formativo, o que possibilita a oferta em escolas diferentes (BRASIL, 2017). Como ressalva, a lei determina que cada sistema de

¹¹ O Decreto nº 2.208/1997 e o Decreto nº 5.154/2004 tratam da regulação da educação profissional e tecnológica no sistema de ensino brasileiro. As legislações que acompanham a EPT serão exploradas no quinto capítulo desse projeto.

ensino deverá integralizar a oferta da reforma do ensino médio em seus Estados, com a flexibilidade de oferta de itinerários e arquitetura curricular.

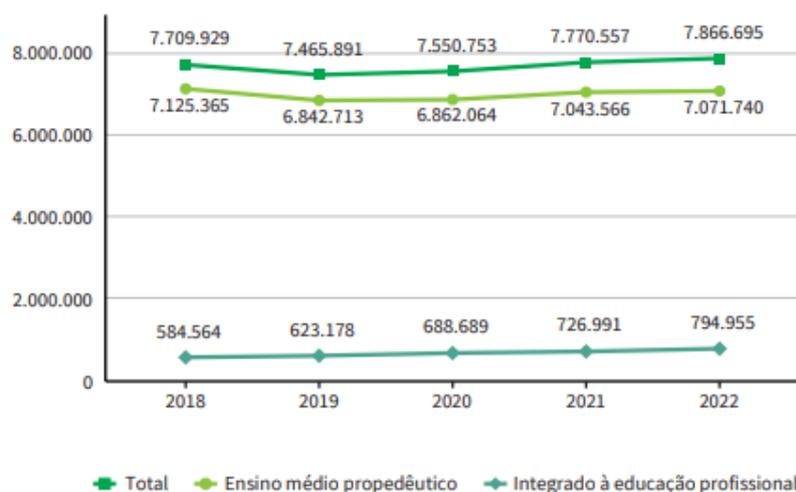
Na oferta da EPT enquanto itinerário formativo do EM a lei torna-se mais flexível e estabelece várias condições para que essa oferta aconteça, dentre elas:

- A possibilidade de parceria entre instituições escolares, sejam públicas ou privadas;
- A oferta do itinerário formativo da EPT na modalidade a distância;
- O itinerário formativo da EPT pode ser entendido como cursos de qualificação profissional ou ensino técnico;
- A atuação de professores com notório saber na sua área de atuação, sem necessária formação superior na área, licenciatura ou cursos de formação pedagógica. (BRASIL, 2017).

Com essas condições, o aluno teria a possibilidade de cursar o EM em escolas distintas, sendo a FGB em uma instituição e o IF em outra. Essa divisão fragiliza a concepção de uma escola unitária (GRAMSCI, 1978) e de uma educação que possibilite uma formação integral, humana e cultural, capaz de promover uma emancipação do sujeito.

Embora os dados estatísticos entre 2020 e 2022 não representam o real cenário da educação brasileira por conta da pandemia mundial provocada pela COVID-19 e por falta de informações completas e precisas, eles servem para vislumbrar o panorama do EM e da EPT, temas dessa tese. Assim, trazemos dados do Censo Escolar de 2022, o qual destaca que havia 7,9 milhões de matrículas no EM no ano de 2022, representando um aumento de 1, 2% em relação ao último ano.

Gráfico 1: Dados de matrículas ensino médio (2018 – 2022)

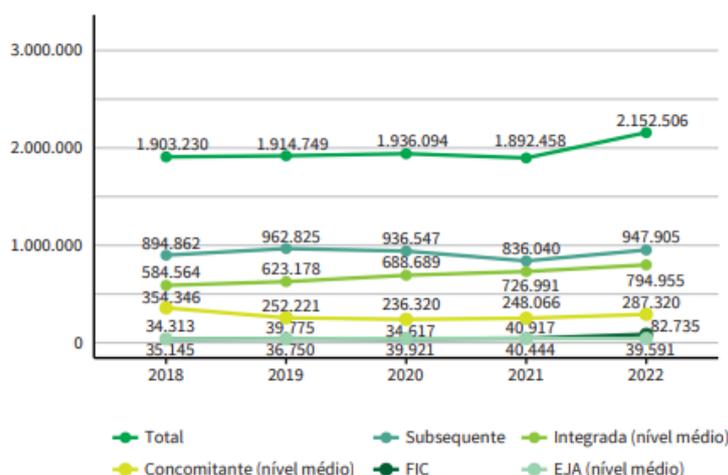


Fonte: Gráfico extraídos do relatório notas estatísticas do Censo da Educação Básica, 2022.

O gráfico 1, além de representar os dados de matrículas do ensino médio, apresenta o número de alunos matriculados no ensino médio de forma integrada com a EPT, que representam 794.955, dados importantes a ser considerado como elemento da tese. A matrícula integrada à educação profissional cresceu 36%, passando de 584.564 em 2018 para 794.955 em 2022.

As matrículas na EPT em todas as suas formas de oferta, voltaram a crescer no último ano. A imagem abaixo, representada em gráfico, demonstra a realidade da EPT de 2018 a 2022:

Gráfico 2: Dados de matrículas da EPT (2018-2022)



Fonte: Gráfico extraído do relatório notas estatísticas do Censo da Educação Básica, 2022.

No Gráfico 2 há a seguinte legenda no formato de oferta da EPT, sendo: Concomitante (nível médio): quando o estudante cursa o ensino médio e a EPT durante o mesmo período, em instituições distintas; Subsequente: quando o estudante cursa a EPT após a conclusão do ensino médio; FIC: formação inicial e continuada; Integrada: quando a oferta do EM e da EPT acontece de forma integrada no formato curricular; EJA: educação de jovens e adultos para o ensino médio.

Ao analisar o Gráfico 2, observa-se o crescimento na oferta integrada e, com isso, deduzindo que essa modalidade pode trazer mais significado e referência na formação dos alunos. Já a forma concomitante, em que o aluno cursa o EM e a EPT em instituições distintas, pode representar uma desintegração curricular, o que culmina numa diminuição de matrículas.

As seções iniciais da introdução contextualizaram a tese em um panorama econômico, social e político, bem como, exploraram a relevância desse campo, e demonstraram os tensionamentos possíveis quando tratamos da relação do EM e da EPT. A partir da próxima seção, exploro a relevância pessoal e acadêmica da tese.

1.3 A relação da pesquisadora com a temática e objeto da pesquisa: recortes da memória

O interesse por investigar a educação técnica de nível médio surge pelo desejo de estudá-la, já que acompanha minha caminhada de pesquisadora e educadora e dá continuidade aos estudos realizados durante o Mestrado em Educação desta instituição e programa, que culmina com a dissertação intitulada “A gestão pedagógica nos cursos técnicos na modalidade a distância” (TAVARES, 2018). O referido estudo visibilizou que a gestão pedagógica é suprimida pelos processos burocráticos administrativos, sendo reduzida a um departamento ou setor dentro das instituições, gerando um esvaziamento pedagógico nos cursos técnicos na modalidade a distância. Revelou também a tendência de formação de um novo mercado educacional com legislações frágeis que facilitam e promovem a expansão da oferta destes cursos, indicando grande concentração de matrículas em instituições privadas, localizadas em centros urbanos, nos cursos da área de gestão e negócios.

Durante o percurso do mestrado (2016 – 2018), ocorreu a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que impacta diretamente na forma de oferta da EPT, inserindo-a como itinerário formativo do EM. Isso possibilitou flexibilizações em parcerias com instituições privadas e nas modalidades a distância, elementos que foram apontados como pontos de atenção nas conclusões da dissertação que apresentei¹².

Quando reflito sobre a escolha do objeto de estudo e temática do mestrado, e que permanece no doutorado, retomo os caminhos que me conduziram para essa escolha. Entendo que somos constituídos pelas vivências que acumulamos na construção de nossa trajetória, e aquilo que nos inquieta são as marcas que foram deixadas como registros da memória. Nenhuma inquietude se manifesta ao acaso, e quando defendo uma formação integral orientada por justiça curricular ecoam em mim as vozes da minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional, da importância da vida escolar e do papel transformador da educação.

Cresci numa família humilde, com pais trabalhadores. Tivemos o básico para nossa sobrevivência e nunca nos faltou o essencial em nosso ambiente familiar. A escola se constituiu como um espaço de valor, minha mãe atuou como professora de currículo por 30 anos e meu pai, trabalhava como pedreiro. Cursei o ensino médio no turno da noite, enquanto estudante e trabalhadora, numa instituição de ensino público. Tive acesso a uma instituição privada no ensino superior, quando cursei a licenciatura em Pedagogia, a partir de programa de incentivo a formação de licenciados, na modalidade de final de semana.

Em toda a trajetória profissional e acadêmica senti as desigualdades e as dificuldades de estar nessa condição (estudante e trabalhadora), e quanto de resiliência e significados precisamos construir no decorrer desse percurso de formação. Neste sentido, o objeto da tese me acompanha inconscientemente desde o tempo de aluna do ensino médio e permanece até hoje em meus debates.

¹² TAVARES, Ana Carina, A Gestão Pedagógica em Cursos Técnicos na modalidade a distância em Instituições privadas no RS. Dissertação Mestrado, Unisinos, 2018. Disponível em: http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7087/Ana+Carina+Tavares_.pdf?ff244b2c6905f6f8f7ee38b8c650bdaMD51UNISINOS/70872018-06-08;jsessionid=3A654D007FCDF751308395DF222AA8A?sequence=1. Acesso em 26 fev 2024.

Percebo que esta escolha não é ocasional; foi ela que me aproximou da orientação e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar (PPEGEe) que hoje estou inserida. A experiência da jovem estudante e trabalhadora está intrínseca na minha formação, e pensar formas de estabelecer uma relação mais significativa para o jovem estudante e trabalhador é um caminho que se torna necessário para as novas gerações. Como também, formas de oportunizar uma formação mais justa e de qualidade para todos, para que possam ter acesso as suas escolhas e formas de vida.

Minha trajetória profissional foi se delineando e estar na educação foi uma feliz escolha. Atualmente atuo na gestão escolar, como vice-diretora e supervisora educativa de uma escola confessional e privada, que atende da educação infantil até o ensino médio, com um total de cerca de 930 alunos. Essa atuação tem possibilitado acompanhar as mudanças no cenário educacional pós pandemia e a implementação da reforma do ensino médio.

Por atuar em um espaço privilegiado socialmente, as questões que perpassam a realidade, são voltadas as inquietações e inseguranças dos jovens em relação as mudanças no modo de vida, como direcionamentos para um futuro profissional. Mesmo nessa realidade, percebe-se de forma evidente a cultura da comunidade local, da importância da educação técnica na conclusão da educação básica.

Há um entendimento na comunidade de que a educação técnica promove e garante uma ascensão profissional e econômica imediata na vida dos estudantes. Essas percepções evidenciam uma função muito singular da conclusão da educação básica: a inserção ao mercado de trabalho. Não tenho a intencionalidade de realizar uma análise de perspectivas profissionais, da diferença que educação técnica e do ensino médio tem na inserção dos jovens no mercado de trabalho; porém, problematizo que essa formação não seja reduzida a um único aspecto, a partir de certificações rápidas e a serviço de um ideário econômico, distanciando o jovem estudante de uma possibilidade de uma formação integral.

Assumo como pesquisadora e educadora o compromisso de evidenciar estas pautas e reforçar debates. São transformações e embates dos nossos tempos, aos quais somos responsáveis enquanto pesquisadores da educação. Por essa ótica, destaco aqui algumas das reflexões que permeiam esse objeto

de estudo e que são problematizadas na próxima seção, onde apresento uma teia de questões que perpassam essa pesquisa.

1.4 As inquietações e problematizações da pesquisa: as questões que perpassam o projeto

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Início as problematizações da tese a partir de Young (2007) quando nos provoca a pensar sobre o poder do currículo nas instituições escolares. Aproximo essa questão quando falamos da etapa final da educação básica, refletindo sobre o ensino médio e a educação técnica de nível médio. Os dados de indicadores educacionais do Censo da Educação Básica demonstram que 63,96% dos ingressantes do 1º ano abandonam o ensino médio (FRITSCH, VITELLI, TAVARES, 2019), o que comprova que esta etapa conclusiva da educação básica apresenta, ainda, lacunas que devem ser revistas. A mudança no EM uma pauta necessária e emergente, entretanto, o que se questiona é a proposta da Lei nº 13.415/2017 e o formato em que ela se apresenta.

Em outros momentos da história da educação brasileira, o ensino técnico se apresentou como modalidade do Ensino Médio (Lei nº 5.692/1971), e não há evidências que essa proposta curricular trouxe benefícios para o sistema de ensino, todavia, reafirmou as desigualdades de ensino entre a educação propedêutica e técnica, reafirmando a dualidade educacional. Com isso se entende que essa temática se insere num contexto de tensionamentos, da mesma forma que se fragilizam as ofertas e propostas curriculares, pois mesmo com essa experiência já acumulada, encontram-se formas de sustentação e aprovação desse novo currículo.

Os indicadores educacionais da EPT, disponíveis a partir do Censo da Educação Básica (2020 - 2022), que incluem a oferta por instituições privadas, estaduais, municipais e federais são dados de matrículas, não sendo possível

mensurar índices de permanência, conclusão e desempenho desta modalidade de ensino. Na rede federal de ensino, os dados de eficiência acadêmica desde o ano de 2017, estão disponíveis na plataforma Nilo Peçanha¹³, porém, ainda não se tem instituído um sistema de avaliação da EPT que alcance todos os sistemas de ensino.

Ao agregar a educação técnica enquanto itinerário formativo criam-se possibilidades de fragmentação curricular, e com isso o questionamento das perspectivas da formação integral nesse cenário. A discussão de formação integral que apresento é orientada pela compreensão de justiça curricular (LEITE, 2019) que faz embasamento teórico na tese.

Um dos questionamentos que sustentam a relevância da tese são os resultados da revisão de literatura, que serão explorados no quarto capítulo, e que apontam uma limitação nas pesquisas, pois em sua maioria os objetos de estudos são documentos legais e programas governamentais que buscam caminhos (ou não) para a relação do EM e EPT. Os resultados das pesquisas que se aproximam da temática e do objeto deste projeto demonstram as inconsistências, a influência econômica e as relações conflituosas entre a EPT e EM (GUIMARÃES, 2008; ANDRADE, 2019; ALMEIDA, 2012).

Ainda não foram encontradas proposições ou estudos de caso que apresentem uma alternativa possível para a EPT que supere o imediatismo da produção da mão de obra da sociedade. Portanto, essa tese intenciona compreender essa relação, e colaborar para que caminhos que possibilitem a formação integral dos sujeitos possam ser encontrados, o que ratifica a relevância desse estudo.

À luz de tais entendimentos, se estabelece que é possível que a educação técnica de nível médio tenha caráter formador, além da preparação imediata para o mercado de trabalho. Para essa afirmativa, se retoma o conceito de educação unitária de Gramsci (1978), entendendo que a partir de uma formação que compreende todos os aspectos da vida, é possível emancipar os sujeitos de forma que possam provocar além de uma mudança de vida, uma mudança em sociedade. Entendo a escola como um espaço de formação integral

¹³ A Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp/edicoes-1>>, Acesso em 19/06/2022,

do sujeito, e que a partir da conclusão do ciclo escolar, o estudante vai estar apto para a sua atuação enquanto ser atuante do mundo. Pois “o que está em jogo hoje, na própria definição do que é relevante falar em educação, é a espécie humana e sua relação com o mundo” (CHARLOT, 2020, p. 298).

Por isso, é importante resgatar a educação unitária com o contexto atual, compreendendo a organização de uma sociedade em rede (BALL, 2014), sustentada por uma concepção neoliberal (TEODORO, 2011) que atravessa os sistemas educativos. Assim, aproxima-se o conceito de formação integral (TEIXEIRA, 1996) que é entendida como formação humana, científica, cultural, que possibilite além da inserção do mercado de trabalho, a emancipação e uma ascensão das formas de vida, favorecendo uma sociedade mais justa e igualitária para todos (CAVALIERI, 2007). Para que essa formação integral seja possível, é preciso que a oferta desses cursos promova essa integralização, a partir do entendimento de uma justiça curricular (LEITE, FRITSCH, 2019) na oferta da educação técnica de nível médio e do ensino médio. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo. Significa que não estamos satisfeitos com os valores que embasam esta sociedade e queremos outros (BENEVIDES, 2001, p. 3).

Com os embasamentos teóricos acima, aproximo a importância do debate sobre as pedagogias (LIBÂNEO, 2001; CHARLOT, 2020) quando questiono a ausência pedagógica nas legislações e propostas sobre o ensino médio e educação técnica de nível médio. Sustento que é essa fragilidade que ocasiona as constantes trocas e mudanças curriculares.

Defendo a tese que a relação educativa entre o ensino médio e a educação técnica de nível médio, instituída na Lei 13.415/2017, na chamada “reforma do novo ensino médio”, é uma história recorrente que sofre metamorfoses que atendem a novas configurações e discursos– lógica do desempenho e da competência (CHARLOT, 2020) e da modernização (LAVAL, 2019). Essa relação evidencia a ausência de uma pedagogia contemporânea que por consequência, potencializa a fragilidade curricular e formativa do ensino médio e da educação técnica de nível médio. Essa ausência poderá ser enfrentada a partir da consolidação de uma pedagogia contemporânea (CHARLOT, 2020) que tenha como referência uma

formação integral (TEIXEIRA, 1996; CAVALIERE, 2002; MOLL, 2012; RAMOS, 2007) orientada pela justiça curricular (SANTOMÉ, 2013; LEITE, 2016, FRITSCH E LEITE, 2019).

Em 2017, a partir da aprovação da referida Lei (13.415/2017), a educação técnica de nível médio passa a ter caráter de itinerário formativo, o que tensiona a relação historicamente constituída entre EM e EPT, num contexto de formação fragmentada e desconstituída do caráter de formação integral. Assim, a problemática dessa pesquisa se situa a partir da aprovação da reforma do EM. São várias as questões que permeiam a nova legislação, mas a que trago para o centro do debate é a formação que está sendo oferecida a partir da reforma do ensino médio. Nessa senda, o problema que norteia essa pesquisa é:

Qual pedagogia e quais tensionamentos existem na relação do ensino médio e da educação técnica de nível médio, na perspectiva de uma formação integral orientada pela justiça curricular a partir da Lei 13.415/2017?

A partir desse problema de pesquisa, apresento os seguintes pressupostos:

I) As políticas educacionais que determinam a relação do EM e da EPT intensificam as tensões entre o nível e modalidade de ensino, de forma que a EPT permaneça com caráter de formação técnica sem integralizar a formação humana, científica e cultural, com o objetivo de manter a dualidade estrutural existente: seja a educacional ou a social. Desta forma, a EPT enquanto IF do ensino médio se distancia da concepção de formação integral, ao passo que as legislações que regulamentam sua oferta preveem mecanismos que não promovam a justiça curricular de seus currículos;

II) A Lei 13.415/2017 que aprova a EPT enquanto IF do EM promove ou não evidencia a possibilidade de uma formação integral orientada pela justiça curricular, pois potencializa a mercantilização da educação, a qual, crescentemente, tem sido tratada como negócio, a partir das flexibilizações que regulamenta, como a parceria entre instituições públicas e privadas, a oferta da modalidade de educação a distância, a certificação intermediária, a atuação de profissionais com notório saber e sem critérios regulamentários. Assim, sustenta o ideário político econômico neoliberal na educação quando o mesmo sistema

que regulamenta, cria a necessidade e oferece as soluções de preparação imediata para o mercado de trabalho;

III) A reforma do EM ao flexibilizar a oferta da EPT enquanto IF, concretiza as lacunas dos conhecimentos humanos e culturais que devem permear a estruturação de uma formação integral dos sujeitos. Ao analisar as diretrizes curriculares para a EPT¹⁴ encontramos referências de estruturação de matrizes curriculares e de documentos legais que devem compor a proposta de oferta, porém, não encontramos uma concepção pedagógica que deve basilar as propostas curriculares. A Lei 13.415/2017 determina a organização curricular com 1800 horas de formação geral básica, onde devem ser trabalhados os conteúdos definidos na BNCC e 1200 horas de itinerários formativos, que devem ofertar conhecimentos específicos das cinco áreas de formação definidas como ciências humanas, das linguagens, da matemática, das ciências e/ou da EPT.

Intrinsicamente, na educação técnica de nível médio essa relação se torna ainda mais evidente, uma vez que é esta modalidade de ensino que deverá promover a formação para mercado do trabalho e, assim, atender as exigências do capital e do regime de acumulação flexível. Para além disso, essas influências também invadem as políticas educativas que regulamentam sua oferta.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo geral

Compreender a pedagogia e os tensionamentos na relação do ensino médio e da educação técnica de nível médio na perspectiva de uma formação integral orientada pela justiça curricular a partir da Lei 13.415/2017.

1.5.2 Objetivos específicos

- I) Delinear historicamente as relações da EPT e EM nos marcos legais da legislação educacional brasileira.

¹⁴ As diretrizes curriculares da EPT são aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.

- II) Analisar a produção de conhecimento científico consolidado sobre a relação da educação técnica de nível e do ensino médio.
- III) Examinar as concepções pedagógicas nos desdobramentos legais da oferta da Lei 13. 415/2017; nos estados do Rio Grande do Sul e do Maranhão.
- IV) Acompanhar a influência do ideário econômico e neoliberal e seus efeitos nas discussões da oferta da Lei 13.415/2017.

2. DAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Corazza (2002), ao escrever sobre metodologias de pesquisa, assinala que o método possibilita a integração entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa. Constitui-se um “conciliador” desse processo que é de construção de conhecimento e subjetividade, de interdependência entre teoria e o sujeito no processo de investigação. Nesse sentido, enquanto pesquisadora e educadora, pesquisar sobre a educação possibilita a conciliação da vivência e da teoria como forma de contribuir ao campo do conhecimento.

Esta tese tem abordagem qualitativa; sustento essa definição com base em Minayo (2010), ao entender que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Ao definir a natureza qualitativa da pesquisa é necessário determinar quais parâmetros serão utilizados e estar flexível a suas mudanças, sempre que necessário. A condição de pesquisadores nos coloca no papel de eternos aprendizes, da necessidade de repensar a nossa forma de fazer pesquisa e desconstruir nossas certezas, e o caminho a ser traçado será quando “as ideias que presidem à observação e à experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza” (SANTOS, 1988, p.49).

Essa pesquisa tem caráter exploratório, “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. (GIL, 2007, p.41). A revisão de literatura indicou a necessidade de pesquisas sobre essa temática, acentuando a importância dessa investigação, sobretudo, por ser pelos percursos controversos na relação entre a educação técnica de nível médio e o ensino médio, que impacta diretamente na estrutura do sistema educativo. Antes de apresentar as escolhas metodológicas para a escrita da tese, é importante situá-la enquanto concepção epistemológica, dando significado e sustentação às escolhas e referenciais escolhidos.

2.1 Do pluralismo de ideias à complexidade da relação da Educação Profissional e do Ensino Médio

Somos seres inacabados, e nessa inconclusão perpassamos por diferentes momentos e perspectivas daquilo que somos e nosso papel no mundo. Ao ler as teorias que se aproximavam dessa pesquisa e daquilo que estudo na minha formação, associadas à minha constituição enquanto sujeito e aos meus caminhos profissionais, por vezes, faziam sentido, encaixavam-se na minha forma de ver o mundo. Um pouco de tudo o que me constitui, talvez pela minha história de vida, minha formação e minhas escolhas (que talvez nem todas sejam minhas).

Nesse emaranhado de dúvidas e questionamentos, de autorreflexão e de confronto para tomada de consciência das concepções de sujeito e de mundo, vislumbrei aquilo que entendo como educação. E nesse momento, ao divisar a inteireza da tese me interrogo ainda mais: por que uma escolha? Porque ao escolher um, anulo o outro. A educação não se faz por escolhas, se faz na construção. E se, nos permitisse olhar o que aprendemos com determinada experiência, acrescentar um elemento novo, e com isso, acrescentar novos fazeres, que tenham sentido no momento atual, mas sem precisar contrapor a tudo que foi construído ou vivenciado.

Nesse sentido, a escolha epistemológica da tese, se define a partir do pluralismo, ao entender que a pesquisa está vinculada ao campo das políticas educacionais. Para Coutinho (1991), o pluralismo é um fenômeno social e político na construção do conhecimento. Como forma de sustentar essa escolha, recorro à Mainardes (2018), quando diz:

O que aqui se chama de pluralismo, como perspectiva epistemológica, é o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa. Assim, não se trata da mera justaposição de teorias, ou uma seleção aleatória e não consciente de conceitos e ideias de diferentes teorias, o que configuraria a estratégia da 'teorização adicionada' (ou ecletismo) (MAINARDES, 2018, p.13)

Para Mainardes (2018), no terreno do pensamento social não existe apenas a ciência; existe também o mundo dos valores, o conjunto de concepções de mundo. Nesse terreno, não pode existir uma verdade de tipo

científico, pois torna-se objetividade aquilo que é partilhado intersubjetivamente pelos vários atores sociais. Dessa forma, ao aproximar o objeto de tese, e pensar na educação técnica de nível e a sua relação com ensino médio, são diferentes atores sociais que são influenciados por essas políticas, além de uma rede de influências e contextos que perpassam o entendimento de uma pedagogia para esse nível e modalidade de ensino.

O desenho metodológico perpassa escolhas diferentes, mas que tendem alcançar o objetivo proposto partir de uma triangulação de produção de dados: da produção de conhecimento, dos documentos legais e das matérias divulgadas em canais de comunicação online, ambos explorados na introdução da tese. Essa triangulação oferece perspectivas diferentes sobre o objeto e respondem, a partir desses olhares, a questão problema da pesquisa e congratula com a escolha epistemológica da tese. Fundamentando em Morin (2006), quando apresenta que, o pensamento complexo visa mover, conjugar, articular os diversos saberes compartimentados nos mais variados campos do conhecimento, sem perder a essência e a particularidade de cada fenômeno, religando matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, arte, ciência, filosofia.

Além disso, essa tese se aproxima do materialismo dialético histórico quando opera com conceito de escola unitária. Ao compreender que a educação está inserida no interior de um contexto capitalista, tendo como referência dados empíricos, dos fatos reais, concretos e objetivos, investigando a sua gênese histórica. Assim, a educação é entendida dentro do meio social em que é produzida, buscando compreender seu contexto histórico. Para o materialismo dialético, com base em Marx e Engels (1979), o modo de produção, a materialidade é que explica a sociedade. Não são as representações, ou que os homens dizem, imaginam ou pensam, e sim como eles se relacionam com o modo de produzir.

O representar, o pensar, o intercambio espiritual dos homens, aparecem como emanção direta de seu comportamento material, os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercambio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. (MARX; ENGELS, 1979, p. 36 - 37)

Fica evidente que na produção social da vida, o homem vai estabelecer relações determinadas, necessárias e involuntárias. A partir disso, se forma a infraestrutura econômica (ou seja, a base material que é formada pelas forças produtivas e pelas relações de produção) da sociedade, sobre a qual se constrói uma superestrutura política, jurídica e ideológica (que seriam as leis, o Estado, as artes, a religião a moral, entre outros). Logo, a infraestrutura determina a superestrutura e, dessa forma, entende-se o caráter social e histórico do homem, através da produção social (BONFIM, 2007, p. 125), pois o homem ao tomar conhecimento das contradições, ele pode agir sobre aquilo que o determina.

Em toda época histórica, o modo de produção econômica e de troca predominante, e a organização social que dele necessariamente decorre, formam a base sobre a qual ergue, e a partir da qual pode ser explicada, a história política e intelectual dessa época". (MARX; ENGELS, 2008b, p. 36).

Entretanto, delimitar a tese somente com a concepção do materialismo dialético, limita o olhar a imersão da educação no contexto econômico, sem perceber sua amplitude, complexidade, os elementos que a compõem e as inferências sociais, políticas. Assim, como uma complementação para além do conceito da escola unitária, lanço mão dos conceitos de **pedagogia, formação integral e justiça curricular**, já que a contemporaneidade nos apresenta uma visão complexa de mundo. Para isso, os conceitos teóricos que amparam essa tese procuram aproximar o debate de Gramsci do seu tempo, para os tempos atuais, com conceitos que situam a discussão trazem o pluralismo como condutor epistemológico, aproximando a teoria da complexidade.

Segundo Frederic Munné (1995), a teoria da complexidade sugere que a realidade é não linear, caótica, fractal, catastrófica. Ela deve ser vista não apenas a partir de uma perspectiva quantitativa, mas, principalmente, qualitativa. Precisamos reconhecer a incompletude e a incerteza da realidade, bem como as múltiplas conexões entre os seus componentes. Portanto, examinar um componente isoladamente é insuficiente, incompleto. A relação deste componente com outros e sua relação com os demais também deve ser examinada. Ademais, é impossível examinar o quadro completo sem examinar seus componentes e relações, porque isso seria um reducionismo generalizado.

Numa visão de mundo complexa, a realidade é essencialmente definida por relações e processos. Cada um de nós está relacionado, afeta e é afetado pelas ações e pensamentos dos outros. A qualidade dos relacionamentos e processos ao longo de nossas vidas é mais importante do que a estrutura. A partir do momento em que os sujeitos são entendidos como seres inacabados, e se constroem ao longo da vida, nota-se a importância do pensar a partir da complexidade humana, uma vez que são seres biológicos e culturais. (SALLES, MATOS, 2017)

Tendo como referência as ideias de Morin (1998) as quais contribuem para o esclarecimento e relevância de perspectivas complexas, é preciso aprofundar e transferir conhecimento disciplinar para alcançar uma compreensão do todo. Ao mesmo tempo, a complexidade chama a atenção para o respeito às diferentes dimensões do ser, o que destaca a incompletude e a incerteza como pontos importantes a serem considerados na avaliação de tal pensamento. Neste cenário, é fundamental compreender que a complexidade já apresenta em si uma primeira dificuldade, que é considerar o ser humano em diversas dimensões, entre a objetividade e a subjetividade, entre as questões sobre si, sobre a vida e sobre o mundo, entre o ser (significado humano) e ter (significado material). Considerando todos esses aspectos, é importante identificar a situação do ensino de ciências e tecnologia e como ele se desenvolve com a complexidade.

Dessa forma, o trabalho se institui como princípio educativo, e o processo de emancipação acontece tomando como princípio a ciência e a técnica na formação de uma escola unitária, rompendo com o desejo da mercadoria, para a formação de um ser humano dirigente, cientista e político.

Com base em valores, conceitos e representações, a ideologia garante a coesão social que uma determinada sociedade tem, e compartilha no senso comum (GRAMSCI, 1975). Assim, a escola deve explicitar essa ideologia, a partir do investimento de uma dialética pedagógica. Portanto, o currículo precisa promover mediações para que a ideologia seja disseminada e também, consolidar, sistematizar e reproduzir, tornando-se emancipadora a práxis de cada um (SILVA, 2008).

O trabalho unificado, direcionado a todos os integrantes da sociedade, se dá primeiramente no contexto da escola. Então é simultaneamente uma

educação única, ou seja, educação para o trabalho, para a vida social e de educação para a cultura. Assim, não há uma escola profissionalizante que se separe de uma escola para humanidades. O caráter unitário pretende integrar as pessoas em todas as dimensões da nossa existência; essa é uma lógica de uma pedagogia dialética, que leva o sujeito em formação à experiência da reflexão. (GRAMSCI, 1968).

A educação não pode ser instrucional, mas de vivência, de reflexão do conhecimento. Ela necessita desenvolver ao mesmo tempo um exercício de subjetividade proporcionando ao educando fazer uma avaliação crítica de todo acervo que dispõe, e com isso, propor novos significados.

A cultura é um saber que se produz na relação com a ação, o pensar que cria e transforma. É através da hegemonia, da direção cultural e da educação que se pode mudar a sociedade capitalista, transformando-a numa sociedade mais justa. A educação preconiza a formação de uma moral e de uma cultura que vise a transformação da sociedade atual em uma sociedade mais justa; para tanto, é importante que ocorra o fim da dicotomia entre o saber e o fazer, entre uma educação para os dirigentes e outra para os dominados. (GRAMSCI, 1968)

Na esteira teórica dessa tese, busca-se fazer uma conexão da teoria gramsciana aos demais conceitos abordados. O caminho para acabar com a diferença educacional, segundo Gramsci (1968), é a adoção de um modelo de escola única, destinada a todos os alunos e que propiciasse “uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1999, p. 118).

2.2 Concepções teóricas: educação integral, qualidade e justiça curricular

A escolha das categorias *a priori* estão intrinsecamente relacionadas às escolhas metodológicas e aos caminhos percorridos no delineamento dessa pesquisa.

A categoria educação de qualidade aparece, aqui como um dos traços mais característicos do modelo econômico e do projeto neoliberal, o que, a partir

dos anos 1990, influenciou de forma decisiva a reforma da educação, assentada na cultura empresarial da qualidade e da competitividade performática. Essa cultura invadiu e impregnou-se nas instituições básicas da sociedade, fazendo com que a concorrência e a busca de lucro imediato sejam orientadas pela racionalidade do técnico-científico, do produzir mais, em menos tempo, levando ao consumo insaciável de bens e serviços. Evidentemente que para concretizar este ideal são necessárias instituições educacionais com recursos materiais da melhor qualidade, e pessoas muito bem-preparadas.

As primeiras discussões sobre qualidade da educação surgiram a partir do lançamento de um relatório nos Estados Unidos, em 1983 que afirmava que o estado da educação no país ameaçava a competitividade e integralidade nacional. No ano seguinte, em conjunto com a OCDE, os Estados Unidos realizaram uma reunião internacional de ministros da Educação com a intenção de promover a qualidade da educação como uma tarefa prioritária para os países membros da organização (CASASSUS, 2007).

No decorrer destes debates nacionais e internacionais, configurou-se um consenso em torno da ideia de que a educação é o instrumento da política pública mais adequado para resolver os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades como são o crescimento econômico e a integração social. O primeiro deles é percebido sob a ótica da teoria do capital humano (em suas diferentes versões) e o segundo apoia-se na ideia de que a integração se dá mediante os mecanismos da equidade e a associação de valores e códigos naturais comuns através do sistema escolar (CASASSUS, 2007, p. 42).

Silva (2008, p. 17), considera que o sentido de qualidade é proveniente de uma construção social. Salaria ainda que é importante saber como se estabelece ou como se estrutura a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. O termo qualidade tem um caráter polissêmico, não se traduzindo em termos essenciais ou absolutos e não encerrando um conceito neutro. A este propósito, a Unesco/Orealc (2007) diz que qualidade é um conceito com significado plural que, na maioria das vezes, não são coincidentes, implicando um juízo de valor acerca tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. Diz ainda:

As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO/OREALC,2007, p.6)

Nesta perspectiva, se compreendermos a escola como ‘lugar de vários mundos’ (ESTÊVÃO, 2004; 2012), isto é, um lugar onde se cruzam várias realidades, sejam elas, mercantis, industriais, domésticas, cívicas ou mundiais e que lhe podem dar um cunho mais mercantil, empresarial, comunitário, cidadão ou mais mundializado. Tal conceptualização coloca-nos frente a princípios argumentativos diversos, lógicas e racionalidades diferentes, assim como, a noções de qualidade não coincidentes, ou mesmo conflitantes entre si.

É necessário considerar que enquanto para alguns a educação de qualidade deve formar com diferentes competências, capacitando os alunos para se tornarem trabalhadores diligentes, para outros, a educação de qualidade deve formar líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito. “Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro” (CARVALHO, 2013, p.329).

O principal fator que determinou a centralidade do tema ‘qualidade’ na área educacional, tornando-se um dos principais elementos das políticas educacionais nos países latino-americanos, está justamente associado ao caráter ambíguo do termo. Casassus (2007, p. 45), salienta que o termo parece “como um destes conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade”.

Nesta perspectiva, muito bem expressa Azevedo (2007, p.7), ao afirmar que “há uma discussão intensa entorno da qualidade do ensino, especialmente na educação pública” envolvendo técnicos em planejamento, dirigentes políticos, a mídia, economistas, e mesmo empresários e consultores empresariais.

Poderíamos multiplicar os exemplos para ratificar o quanto é complexa a tarefa de definir o que é a qualidade da educação, e como essa expressão pode descrever expectativas diversas, tanto em relação aos resultados, quanto

aos meios para atingi-los. A eles se vinculam ideais de práticas sociais para os quais é necessária a adesão da sociedade, sendo que estes discursos contêm a veiculação de valores e metas que orientam para ações concretas. Portanto, não se trata simplesmente de buscar compreender qual seria o ‘verdadeiro conceito de qualidade de educação’, mas de verificar as alternativas quanto as suas implicações morais e as implicações educacionais que delas derivam. E dessa derivação, a formação integral/educação integral se apresenta como uma perspectiva.

A BNCC (BRASIL, 2017) destaca a Educação Integral ao articular as Competências Gerais para a Educação Básica, promovendo a construção de conhecimentos significativos e o desenvolvimento integral do estudante em diversas dimensões formativas. Essa abordagem visa preparar os alunos não apenas com informações, mas também com habilidades, atitudes e valores relevantes para enfrentar demandas complexas da vida cotidiana, cidadania e trabalho. Podemos nos referir à educação integral como apresentada em diferentes tendências pedagógicas, entre elas, as bases históricas do movimento escolanovista, a proposta de educação dos anarquistas, as propostas de educação dos autores vinculados ao pensamento marxista e aos integralistas, entre outras. (COELHO, 2009).

A discussão sobre a educação integral no Brasil remonta a diversas iniciativas ao longo do século XX, desde Anísio Teixeira até os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)¹⁵ de Darcy Ribeiro. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, trouxeram elementos importantes para essa temática.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 reforçou a busca pela educação em tempo integral, estabelecendo a meta de oferecer esse modelo em 50% das escolas públicas de educação básica. Diversas estratégias foram

¹⁵ Os CIEPs representaram mais uma tentativa, para além das questões ideológicas e partidárias, de continuidade da agenda de Fernando de Azevedo e demais “pioneiros” da educação, isto é, consolidar uma escola pública de qualidade para as camadas populares. Nestas propostas de escolarização das camadas populares, podemos observar que a educação do corpo assumiu um papel central por englobar os ideais civilizatórios do autocontrole que caracterizavam a modernidade ocidental e a formação dos Estados-nação, para além das justificativas mais diretas do desenvolvimento orgânico das crianças, da saúde e do lazer. (MOREIRA, JUNIOR, SOARES, 2019, p. 5).

elaboradas para alcançar esse objetivo, alinhando-se com a qualidade do ensino e a superação das desigualdades educacionais.

A diversidade de concepções sobre educação integral inclui debates sobre ampliação dos tempos escolares, criação de contraturnos com oficinas e a concretização de uma escola que promova o desenvolvimento integral do indivíduo. Autores como eles Cavaliere (2002), Moll (2012), Ramos (2007) e Coelho (2009), têm contribuído para o estudo do tema no sentido de reconstituir suas bases históricas.

A educação, nesse contexto, é vista como um direito fundamental para todos, sendo crucial para a formação omnilateral e a constituição do ser social, visando uma formação humana que transcenda os modelos tradicionais e esteja em sintonia com as dimensões históricas, sociais, culturais, éticas, entre outras, do ser humano.

Teixeira (1997), considera educação integral em dois sentidos: em tempo integral e formação integral. Ambos convergem na perspectiva de que para a garantia de uma formação com este propósito, o tempo na escola deve ser maior do que o tempo em que se apresenta o horário e o calendário escolar. Aproximando-se da contemporaneidade, alguns especialistas que estudam o ensino técnico profissionalizante têm discutido os conceitos de educação integral. Esta aproximação se deve ainda a nossa histórica dualidade estrutural e aos constantes embates no ensino médio e na educação técnica.

Ramos (2007), ao tratar sobre a concepção de educação integrada, declara:

O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômicas. Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. (RAMOS, 2007, p. 3)

Ramos (2007) explora o trabalho como princípio educativo, a partir de dois sentidos: ontológico (como práxis humana) e histórico (práxis diretamente produtivas).

Insistimos, por ora, que o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2007, p. 9).

A partir da exploração do conceito trabalho, Ramos (2007) estabelece uma discussão sobre a concepção de uma educação integral, numa perspectiva de que os conhecimentos mobilizados devem ser integralizados em todos os aspectos da vida.

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado. (RAMOS, 2007, p. 17)

Baseando-se em tais afirmativas, que apresentam a educação em tempos e espaços distintos, é possível realizar aproximações em suas concepções da educação como meio de superação de desigualdades e, a partir desse conceito, compreender a educação integral com abrangência em conhecimentos humanísticos, culturais e sociais, com base numa práxis da formação humana, capaz de proporcionar maior consciência e transformações dos modos de vida do indivíduo.

A concepção de educação integral da qual Maurício (2009) partilha, é aquela que reconhece a pessoa como um todo, sem a separação, por exemplo, do ser enquanto corpo distinto do intelecto. Segundo seu entendimento: [...] está integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente; não há hierarquia do aspecto cognitivo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades as quais ela é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para o benefício de seu desenvolvimento.

Partindo do pressuposto que somos sujeitos únicos e sociais, e é essa constituição que nos perpetua enquanto seres ativos na sociedade; falar de uma educação integral é o pressuposto para qualquer processo educativo. Nesse sentido, aproximo o conceito da justiça curricular que dá continuidade aos temas explorados aos movimentos que perpassam uma nova educação na contemporaneidade. A justiça curricular busca transformar a realidade através da educação escolar. Esta abordagem utiliza o currículo como uma prática social pedagógica, manifestando-se tanto como ordenamento sistêmico formal quanto como vivência subjetiva e social. O currículo, longe de ser estático, universal ou restrito a uma grade curricular fixa, é uma construção social marcada por disputas e interesses, influenciando as políticas curriculares e os conteúdos selecionados.

Justiça curricular é um termo que está em constante mudança sob diversos pontos de vista. O pedagogo espanhol Jurjo Torres Santomé (2013) define como:

[...] o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais (SANTOMÉ, 2013, p.122).

A justiça curricular, conforme Araújo (2020), visa possibilidades emancipatórias, destacando a importância de espaços escolares que priorizem uma formação humana voltada para a coletividade e a construção de conhecimentos. A negligência a questões como território, etnia e condições socioeconômicas na elaboração do currículo pode resultar em injustiças educacionais.

Políticas curriculares orientadas para a participação, cooperação e solidariedade contribuem para a formação de sujeitos aptos a viverem democraticamente. Oliveira (2019) destaca a importância de oportunidades para compreender e vivenciar a democracia, sublinhando que a manutenção dos processos democráticos exige cidadãos informados e educados.

A justiça curricular defende o conhecimento como estratégico para construir uma existência digna, estimulando a capacidade individual e coletiva para resolver problemas e promover o bem-estar com foco no bem comum. O

conhecimento produzido historicamente deve estar a serviço da humanidade atual, em diálogo com o conhecimento local, para assegurar e aprimorar a democracia conquistada.

Ponce (2016) destaca a dignidade como valor humano não negociável, associando conhecimentos à construção de saberes que sensibilizem os sujeitos sobre sua existência e a dos outros na sociedade. O reconhecimento da incompletude humana e a interligação entre os sujeitos são fundamentais para desnaturalizar a miséria, opressão e marginalização.

Desta forma a justiça curricular propõe um currículo que vai além, visando a formação de cidadãos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e democrática, conscientes de sua responsabilidade e interconexão com outros sujeitos. Em busca da equidade curricular, defende-se uma abordagem que reconheça as variadas facetas da diversidade humana. Essa perspectiva visa superar desigualdades, valorizando as diferenças, promovendo pensamento crítico, e destacando os conhecimentos de diversas culturas. Comprometida com um mundo inclusivo e democrático, recusa-se a aceitar uma narrativa única para qualquer evento, buscando, na vivência escolar, o respeito à dignidade e a construção de identidades democráticas como uma prioridade urgente (LEITE, 2016).

2.3 E as pedagogias? Categoria central da tese

Ao abordar o tema educação, é fundamental reconhecer que por trás desse conceito existe uma base sólida de pedagogia. Para que essa perspectiva pedagógica seja eficaz, é crucial estabelecer práticas claras e objetivos educacionais definidos. Atualmente, observa-se uma diminuição das intenções pedagógicas nas políticas e instituições educacionais, como se uma variedade de interesses sobrepõe a verdadeira essência da educação. A práxis, enquanto exercício pedagógico, capacita o indivíduo como um ser histórico e coletivo a explorar os caminhos de sua autonomia. O discurso pedagógico pode ser ilusório, pois aborda uma diversidade de temas, mas muitas vezes evita discutir um ponto crucial: a conexão entre educação, emprego e a estrutura social do trabalho (CHARLOT, 2003).

Para Charlot (2019) esse esvaziamento se dá por uma ausência antropológica de um sentido do que é educação, “o que a pedagogia e, de forma mais ampla, os discursos sobre a educação, nos dizem sobre o homem?” (CHARLOT, 2019, p 163) Essa é a questão central apresentado por Charlot (2019), e que precisa ser o elemento reflexivo para a educação na contemporaneidade.

Para Charlot (2020) é necessário definir “pedagogia” e “pedagógico”. O pedagógico refere-se a prática educacional. Já a palavra pedagogia apresenta um sentido mais amplo. “O termo pedagogia remete aos sentidos, valores e propósitos, implícitos ou declarados, que dão coerência a um conjunto de práticas de educação” (CHARLOT, 2020, p. 20).

A pedagogia é definida em referência à educação, e não apenas à aprendizagem, que remete à didática, mesmo que, de fato, não existe opção didática sem escolha pedagógica, convém manter uma diferença entre as duas: a didática visa eficácia da aprendizagem, enquanto a pedagogia atende as questões de valores em educação. (CHARLOT, 2020, p. 20).

A pedagogia "tradicional" e a pedagogia "nova" fundamentam-se em bases antropológicas, defendendo uma concepção específica da natureza humana e derivando, a partir dela, diretrizes para a educação. As designações "pedagogia tradicional" e "pedagogia nova" são bastante abrangentes, pois cada uma delas refere-se a abordagens pedagógicas distintas. Organizar a pedagogia clássica como "tradicional" ou "nova" torna-se pertinente apenas ao considerar diferentes representações da natureza humana. (CHARLOT, 2019) A mediação que se faz, não é analisar as bases epistemológicas de cada uma dessas correntes pedagógicas, mas ter o entendimento que a pedagogia estava intrinsecamente relacionada a uma questão fundamental de que tipo de homem e sociedade se buscava a partir da educação.

Independentemente da natureza da norma, o adulto, continua a ser o ponto central da ação pedagógica. Seja ela "tradicional" ou "nova", a pedagogia clássica é baseada em fundamentos antropológicos que definem o que é e como deve ser o ser humano, e, conseqüentemente, como a criança deve ser educada. “Qual foi e qual é a contribuição da pedagogia, e, de forma mais ampla, do discurso sobre educação para essa tendência?” (CHARLOT, 2019)

E não existe o equivalente contemporâneo daquele discurso coerente e dominante que foi a pedagogia tradicional e que ambicionou ser a pedagogia nova; nesse sentido, não há uma pedagogia “contemporânea” – mesmo que sempre seja possível, claro, qualificar como contemporâneas, por definição, as práticas atuais. (CHARLOT, 2019, p. 166)

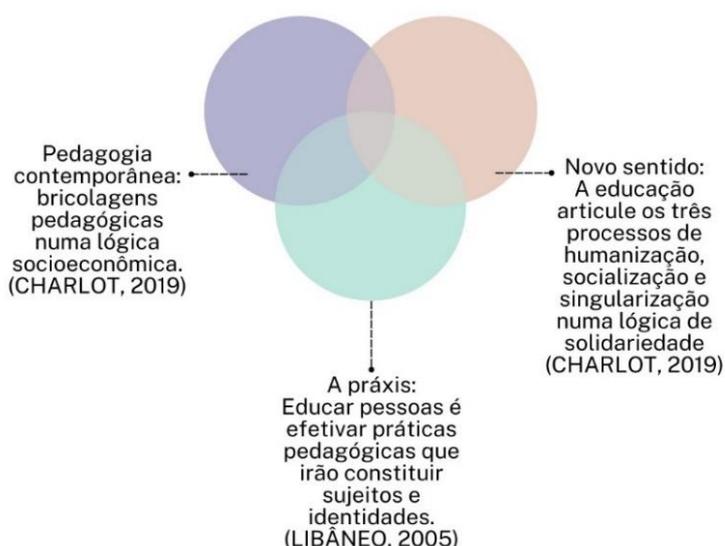
Nesse sentido, para Libâneo (2005), a razão da existência da pedagogia reside no seu engajamento e no estudo sistemático das práticas educativas na sociedade, reconhecendo-as como processos essenciais à condição humana. Para ele, a pedagogia desempenha o papel de analisar a natureza, objetivos e procedimentos necessários nas práticas educativas, visando propor a implementação desses processos em diversos contextos. Assim, ela se caracteriza como um campo de conhecimento com seu próprio objeto, questões e métodos de pesquisa, configurando-se como uma “ciência da educação”. Libâneo (2005) também reafirma que o que fazemos quando objetivamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades.

Por que silenciemos a questão pedagógica? As sociedades tradicionais eram sociedades da poupança, a sociedade contemporânea é uma sociedade do crédito e da publicidade: enquanto a poupança protela a satisfação do desejo mesmo quando há os recursos para saciá-lo, o crédito possibilita satisfazê-lo antes de ter-se o dinheiro para tanto e a publicidade estimulá-lo constantemente. Para Charlot (2019), na sociedade contemporânea, a contradição potencial entre desejo e norma é cada vez mais gerida pelo próprio mercado, conforme a lógica neoliberal dominante.

As práticas familiares são mais próximas do polo Desejo e as práticas escolares do polo Norma, mas umas e outras são híbridas: liberdade da criança na família, mas “tem limites”; práticas escolares basicamente tradicionais, uma vez que a própria organização do espaço e do tempo escolares e a ênfase sobre a avaliação individual induzem práticas tradicionais, mas o professor abre parênteses de inspiração construtivista, com um pouco de pesquisa, de trabalho de grupo, de Internet etc. As práticas não são mais referidas a grandes princípios pedagógicos e antropológicos, como nos textos dos Jesuítas, de Durkheim ou de Montessori, elas são os efeitos mais ou menos instáveis de bricolagens cotidianas para enfrentar contradições práticas. Ainda há pais ou professores mais “conservadores” e outros mais “modernos”, mas isso parece ser um efeito da sua personalidade e das formas como eles veem a vida e não a consequência de uma escolha filosófica e antropológica. (CHARLOT, 2019, p. 169)

Podemos também apostar em um novo projeto antropológico, em que a educação articule os três processos de humanização, socialização e singularização numa lógica de solidariedade e de respeito à dignidade de todos (CHARLOT, 2013b).

Figura 4: Sentidos e concepções teóricas da pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A pedagogia “contemporânea”, sem dimensão antropológica, mas com bricolagens pedagógicas numa lógica socioeconômica da performance e da concorrência. O ser humano é uma aventura singular e coletiva. (CHARLOT, 2019). Nesse sentido, se a pedagogia retornaria ao sentido antropológico da formação de homem que se deseja para uma sociedade que busca a dignidade de todos. Uma pedagogia alicerçada em valores de humanos, alinhada as questões da sociedade e do singular de cada um/a. Portanto, a pedagogia que Libâneo (2005) é ação e mediação, da efetivação dessas práxis pedagógica.

2.4 O método da pesquisa: a pesquisa bibliográfica e documental

Para apresentar o método dessa pesquisa e dar sentido as escolhas que foram sendo realizadas, disponho no quadro abaixo uma síntese do mapa dessa tese. É importante esclarecer que cada um dos objetivos específicos tem seus resultados apresentados em capítulos específicos.

Quadro 1: Os objetivos específicos no desenho da tese

Objetivo específico	Capítulo
Delinear historicamente as relações da EPT e EM nos marcos legais da legislação educacional brasileira.	Capítulo 3: De 1906 a 2017: (des)encontros legais na regulamentação da educação técnica de nível médio e ensino médio.
Analisar a produção de conhecimento científico consolidado sobre a relação da educação técnica de nível e do ensino médio.	Capítulo 4: O conhecimento científico consolidado: pautas evidentes na relação ensino médio e educação profissional e tecnológica”
Examinar as concepções pedagógicas nos desdobramentos legais da oferta da Lei 13.415/2017; no Estado do Rio Grande do Sul e no Maranhão.	Capítulo 5: Os referenciais curriculares do EM: que pedagogia se propõe os documentos orientadores
Acompanhar a influência do ideário econômico e neoliberal e seus efeitos nas discussões da oferta da Lei 13.415/2017.	Capítulo 6: Uma nova pauta: a reforma do EM em canais de comunicação <i>on-line- para quem e a quem responde?</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na figura 5, apresento o mapa da tese, que será desdobrado e explorado na sequência desse capítulo.

Figura 5: Mapa metodológico da tese



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Assim, pretendo de forma sistemática apresentar os resultados das análises desprendidas nessa tese. Para alcance, justifico a escolha pela pesquisa bibliográfica e documental, que dão suporte para analisar a produção de dados.

A pesquisa bibliográfica e documental possui características semelhantes, pois tem como fontes de análises conteúdos já produzidos e o que diferem em si, são as características das fontes utilizadas.

Essa pesquisa reuniu documentos, de diferentes fontes de pesquisa, como forma de sustentar o objetivo proposto para a tese: documentos legais (leis, portarias e diretrizes), produção acadêmica e científica (resultados da revisão de literatura), e matérias divulgadas em canais de comunicação online. Portanto, essa pesquisa utiliza como procedimento técnico (GIL, 2008) a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Nos próximos itens, desmembro a pesquisa bibliográfica e a documental como forma de explorar ambos os métodos e apresentar de que forma são utilizados no decorrer da tese.

2.5 A pesquisa bibliográfica

A importância da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados e produzidos. Isso se dá ao passo que a pesquisa bibliográfica se coloca como impulsionadora do aprendizado, do amadurecimento, levando em conta em suas dimensões os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento. Gil (1999) explicita que o principal benefício da pesquisa bibliográfica está relacionado ao fato de permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1999, p. 65).

O desenvolvimento de novas pesquisas, se dá a partir da literatura já publicada, que embasa e justifica a continuidade e necessidade dos estudos (ECHER, 2001; KOTHARY, 2004; SILVA; MENEZES, 2005). Se a pesquisa já foi realizada e relatada não tem sentido repetir o mesmo trabalho, o padrão é refinar e ampliar os estudos publicados. É assim que o conhecimento avança.

A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir da literatura científica publicada – que são os livros, artigos, trabalhos de eventos, teses e dissertações e relatórios de pesquisa (GIL, 2008; MENEZES, 2009; SILVA; MENEZES, 2005). Essa é a classificação dada a todas as pesquisas, uma vez que a base de produção de todo conhecimento científico em qualquer área é constituída no acúmulo de publicações sobre o tema. Mas, pesquisa bibliográfica é também um método de pesquisa independente, ou seja, um procedimento sistematizado de identificação, seleção e análise da literatura publicada.

A pesquisa bibliográfica, de acordo como o pensamento de Prodanov e Freitas (2013), coloca o pesquisador em contato direto com toda a produção escrita sobre a temática que está sendo estudada. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 54): “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”.

Segundo as suas origens, as fontes da pesquisa bibliográfica podem ser primárias, secundárias e terciárias, conforme categorizam Albrecht e Ohira (2000):

Fontes primárias - são aquelas que contém ou divulgam informações originais ou que apresentam, sob forma original, informações já conhecidas. As fontes primárias são as mais importantes, por representarem a grande produção técnica e científica da área. Nelas incluem-se: os livros, os periódicos e publicações seriadas, os preprints e anais de eventos, os relatórios técnicos, as normas técnicas, as teses e dissertações e as patentes.

Fontes secundárias - são as que organizam, sob a forma de índices e resumos, as informações de fontes primárias, facilitando assim o conhecimento e o acesso às mesmas. As publicações englobadas nesta categoria, normalmente são designadas como “obras de referência.

[...] Fontes terciárias - são as que orientam o usuário para a utilização das fontes secundárias e primárias, facilitando localização e o acesso às informações. Elas representam o ponto de partida para as ações da coleta (ALBRECHT; OHIRA, 2000, p. 139-140).

Gil (1999, p.65) aponta que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Já Grazziotin, Klaus e Marques (2022), ao tratar da pesquisa bibliográfica, dão direcionamentos e estabelecem que pela sua característica não há estratégias ou manuais de como realizá-la, mas que deve seguir a

rigoriedade do processo de revisão de literatura, sendo um dos elementos essenciais de qualquer pesquisa. Nesse sentido, Brito e Leonardos (2001) apresentam a triangulação metodológica como essencial para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica. Nela, um dos itens apresentados, é a literatura científica, como forma de publicar os resultados e assim, ser instrumento da revisão de literatura.

A opção pela pesquisa bibliográfica teve a origem no processo de revisão sistemática de literatura. Utilizo a terminologia de revisão sistemática com base em Torgerson (2003) quando explora que é uma alternativa mais rigorosa que a revisão de literatura, pois busca identificar todas as evidências disponíveis sobre determinado tema, comparando-as e sintetizando os resultados de forma explícita (TORGERSON, 2003). Dada a relevância dos dados coletados, considerou-se importante a continuidade dessa análise e explorar de forma mais concreta as categorias que perpassam os resultados obtidos a partir da revisão sistemática de literatura.

Para Brito e Leonardos (2001) “publicar, contribuir para a elaboração e a difusão do conhecimento, é tarefa essencial de todo pesquisador” (BRITO; LEONARDOS, 2001, p. 20). Além de possibilitar a análise da vitalidade do pensamento do pesquisador, a visão epistemológica e o grau de abertura a que ele se propõe. Portanto, a contribuição da revisão de literatura é proporcionar ao pesquisador indicativos diversos para a construção da escrita, da forma de metodologias, dos resultados, além das análises, limitações e contribuições ao campo científico.

[...] é um conjunto de procedimentos que visa identificar informações bibliográficas, selecionar os documentos pertinentes ao tema estudado e proceder à respectiva anotação ou fichamento das referências e dos dados dos documentos para que sejam posteriormente utilizados na redação de um trabalho acadêmico. Por vezes, trata-se da única técnica utilizada na elaboração de um trabalho acadêmico, como na apresentação de um trabalho no final de uma disciplina, mas pode também ser a etapa fundamental e primeira de uma pesquisa que utiliza dados empíricos, quando seu produto recebe a denominação de Referencial Teórico, Revisão de Literatura ou similar. (STUMPF, 2005, p. 51).

Alves (1992) defende que a revisão de literatura não se constitui em uma sessão isolada; ao contrário, tem o objetivo de iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação de

resultados. Sob essa ótica, a revisão de literatura se torna um procedimento inicial essencial na construção de pesquisas, servindo para indicar referenciais teóricos, procedimentos metodológicos, busca de novos debates e para dar indicativos de avanços na área, bem como possíveis novas problemáticas relacionadas à temática escolhida.

A pesquisa bibliográfica é o resultado da revisão sistemática de literatura; por isso, é elemento importante para explorar e adensar a temática e objeto da investigação. Em tempos de desconstrução da ciência, reconhecer as pesquisas em educação, tem sido um desafio constante. Nesse sentido, Charlot (2006) provoca uma reflexão sobre este 'campo educação' e a fragilidade que nos cerca os debates "sou especialista de algo impreciso, sem fronteiras claras e difícil de identificar". (CHARLOT, 2006, p. 7).

Ao discorrer sobre pesquisas em educação, Campos (2009), incentiva a pensar sobre a realidade dos estudos nessa na área, incluindo os papéis que assumimos enquanto sujeitos pesquisadores. Também Campos (2009) dá continuidade a esta reflexão ao fazer referência às políticas educacionais e seus impactos na academia, e o quanto elas influenciam e são constantes nas pesquisas desse campo, e agrega: "em muitos casos, seria preciso inverter a pergunta 'para que serve', indagando a academia sobre as influências que sofre a partir da dinâmica social" (CAMPOS, 2009, p.274).

2.5.1 A produção de dados: a revisão sistemática de literatura

Utilizei como referência para a organização deste processo, Lima e Miotto (2007), por coadunar com os autores sobre a importância da definição de procedimentos metodológicos e da clareza da escolha destes critérios. Lima e Miotto (2007) apresentam uma sequência metodológica, a qual utilizo como base, entretanto, adapto alguns procedimentos, conforme necessário, mas sem perder o propósito dessa referência.

A seguir, descrevo os procedimentos que foram definidos e realizados. Destaco que a revisão foi realizada a partir de buscas de teses, dissertações e

artigos científicos da área da Educação, e compreendeu em quatro etapas¹⁶, a saber:

1) Mapeamento de pesquisas pelos descritores selecionados: com a definição dos descritores considerados com boa aderência ao objeto de pesquisa, foram realizadas as buscas iniciais de teses e dissertações e artigos nas bases de dados (SCIELO, CAPES, IBCIT). As pesquisas levantadas, foram organizadas em uma tabela, que consta no Apêndices A e B;

2) Seleção das pesquisas por aproximação da temática: a partir do corpus de pesquisa levantado, foram selecionadas e catalogadas aquelas que se aproximam da temática desse estudo;

3) Análise das pesquisas selecionadas: a partir da leitura do resumo e palavras-chave, foram analisadas as informações principais do corpus e dispostas em uma tabela, disponível no Apêndices C e D;

4) Leitura na íntegra: a partir da organização e seleção final do material considerado de maior relevância para esse estudo, passou-se à leitura na íntegra das teses e dissertações e artigos científicos que se aproximaram do objeto desta pesquisa.

O quadro 2 apresenta a síntese das etapas metodológicas com referência em Lima, Mioto (2007), e das etapas metodológicas da revisão de literatura empreendida.

Quadro 2: Indicações das etapas metodológicas da revisão de literatura

	Etapas metodológicas (LIMA, MIOTO, 2007)	Etapas metodológicas da revisão de literatura
Coleta de dados	Parâmetros temáticos Parâmetro linguísticos Principais fontes Parâmetro cronológico	Etapa 1- Definição dos descritores, mapeamento das pesquisas, organização de tabela (Apêndices A e B) com as informações.
Roteiro para leitura	Identificação da obra Caracterização da obra Contribuições da obra para estudo	Etapa 2: seleção das pesquisas por aproximação da temática do projeto de tese, organização das informações na tabela (Apêndices C e D). Etapa 3: Análise das pesquisas selecionadas e definição das escolhidas para a leitura na íntegra. Etapa 4: leitura na íntegra das pesquisas por aproximação do objeto da tese.
Detalhamento da investigação das soluções	Primeira etapa: levantamento do material bibliográfico	Reflexões e análises nas etapas 3 e 4, construção de referencial teórico.

¹⁶ As etapas apresentadas são exploradas no decorrer do capítulo, pois há diferenças entre a busca de teses e dissertações e de artigos.

Fonte: Lima, Miotto (2007), quadro elaborado pela autora, 2021.

Após o mapeamento das pesquisas, teve início o segundo procedimento definido para a revisão de literatura, que foi a seleção das pesquisas por aproximação do tema e do objeto da pesquisa. Para essa análise mais detalhada, teve-se o cuidado de preservar a temática “Educação Profissional/Ensino Técnico e Ensino Médio”, e por fim, analisar as pesquisas que tratavam da temática do novo ensino médio. Sobre a percepção do ensino técnico enquanto itinerário formativo, que se trata do objeto deste projeto, não foi encontrado, nesse momento, nenhum resultado.

As pesquisas selecionadas foram organizadas em uma planilha (Apêndice C) com as seguintes informações: Título, autores, ano, tema/assunto, problema/pergunta de investigação, relevância/justificativa, referencial teórico, metodologia, principais resultados/conclusões, contribuições teóricas para o projeto, contribuições metodológicas para o projeto, contribuições e análises sobre a pesquisa. Ao total foram selecionadas 28 pesquisas, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Pesquisas selecionadas por aproximação com o tema e objeto da pesquisa

Nº	Pesquisa	Autor	Ano	Tipo
1	Ensino médio integrado à educação profissional (2008- 2014): crítica à concepção empresarial em escolas de educação profissional cearense.	NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do	2016	Dissertação
2	Escolas estaduais de educação profissional - a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008	LIMA, Ana Léa Bastos	2014	Dissertação
3	Juventudes e trabalho: o discurso dos jovens sobre educação profissional no ensino médio	ANGELI, Gislaine	2019	Dissertação
4	Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: o princípio de flexibilidade.	SENNA, Sérgio do Nascimento	2018	Dissertação
5	Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares.	ROCHA, Edilene Guimarães	2018	Tese
6	Educação profissional integrada ao ensino médio: uma análise da proposta no IFPR – campus Cascavel.	SKROWONSKI, Daniela	2017	Dissertação
7	Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade.	NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima	2019	Dissertação
8	Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: a perda do caráter profissionalizante?	GUSMÃO, Claudio Alexandre	2016	Dissertação

9	Parceria público privado na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Pernambuco.	SILVA, Roseane Nascimento da	2013	Tese
10	A implementação do ensino médio integral integrado sob a ótica da flexibilização do currículo.	BORGES, Kátia de Laura	2019	Dissertação
11	A integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio no curso técnico em edificações - IFES campus Colatina.	ALMEIDA, Jaqueline Ferreira	2018	Dissertação
12	A relação entre a educação e o trabalho na educação profissional técnica de nível médio do IFG – câmpus Goiânia: contradições, impasses e perspectivas.	GUIMARÃES, Gilda	2017	Tese
13	A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará.	PEREIRA, George Amaral.	2020	Tese
14	Os princípios pedagógicos presentes na legislação do ensino médio e da educação profissional após a LDB Nº 9394/96.	ROSSAROLA, Daiane Acco	2015	Dissertação
15	As políticas curriculares da educação profissional de nível médio e o trabalho docente: limites, possibilidades e contradições.	SOARES JÚNIOR, Néri Emílio	2018	Tese
16	A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio em Manaus	TORRES, Gracimeire de Castro	2020	Dissertação
17	Esboço de Leonardos: a experiência da forma integrada de ensino profissional do CEFET – PA.	SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos	2008	Dissertação
18	Percursos da educação profissional técnica de nível médio integrado no IFPR de Telêmaco Borba/PR: uma análise sociológica.	SOUZA Helaine Christina Oliveira de	2017	Dissertação
19	Lei 13.415/2017: impactos no ensino médio técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR;	HARMEL, Ana Raquel	2019	Dissertação
20	A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins.	BRAGA, Saldanha Alves	2013	Dissertação
21	Educação politécnica no Brasil: contribuições para um estado da arte no período de 1990 a 2017 a partir do estudo do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.	MOTA, Josiany Dantas da	2018	Dissertação
22	A dimensão política da educação: fundamentos Gramscianos capazes de indicar os limites dos decretos n.2.208/97 e n.5.154/04.	ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de	2012	Dissertação
23	O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade.	MARÇAL, Fábio Azambuja	2015	Tese
24	A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?	SILVA, Guilherme Alves da	2017	Dissertação
25	Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares.	GUIMARÃES, Edilene Rocha	2018	Tese
26	A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	ANDRADE, Nayara Lança de	2019	Dissertação

27	A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018);	COSTA E SILVA, Francely Priscila	2019	Dissertação
28	Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa.	CHAGAS, Angela Both	2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com a organização das pesquisas selecionadas, foi possível realizar análises prévias dos resultados obtidos. A alternância entre os descritores e articuladores das pesquisas resultou em alguns temas em comuns, dos quais faço uma análise mais detalhada e será explorada no quarto capítulo dessa tese.

Quadro 4: Artigos selecionados pela aproximação da temática e objeto

Nº	Pesquisa	Autor	Ano
1.	A "personalidade vigorosamente formada", em Gramsci, e obstáculos no âmbito do ensino médio	OLIVEIRA, Elenilce Gomes	2016
2.	A Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio	SANTOS, Fernanda Pereira; NUNES, Célia Maria Fernandes; VIANA, Marger Da Conceição Ventura	2017
3.	A contrarreforma do ensino médio e os rumos da educação profissional no Brasil	SANTOS, Shilton Rodrigues; AZEVEDO, Marcio Adriano	2019
4.	A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos	NETA, Olivia Morais Medeiros; PEREIRA, Mônica de Lima; Rocha, Sueli Rodrigues; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva	2018
5.	A educação profissional tecnológica na base nacional comum curricular: concepções e contradições	CORREIA Divanez Alves; MALDANER, Jair José; CAVALCANTE Rivadavia Porto; SOUSA, Wallysonn Alves de.	2020
6.	A educação integral no ensino médio brasileiro: proteção integral ou formação humana?	SILVA, Katharine Ninive Pinto	2018
7.	A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica	CIAVATTA, Maria	2016
8.	A reforma da educação profissional: considerações sobre alguns temas que persistem	FERRETTI, Celso João	2007
9.	A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres	ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima	2018
10.	A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional	POLLI, Evaldo; SALA, Mauro	2021
11.	A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil	BARCELLOS, Marcília Elis; SOUZA, Elisabeth Gonçalves de; FONTANA, Laura Roberta; TOLEDO, Soraia Wanderosck; BRAGA JUNIOR, Celso.	2017

12.	A reforma do ensino médio por meio da lei nº 13.415/2017 e seus impactos no ensino médio integrado dos institutos federais	STERING, Silvia Maria Santos; ADAM, Joyce Mary	2019
13.	A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da lei n. 13.415/2017 - adaptação ou resistência?	Ciavatta, Maria	2018
14.	A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na educação profissional e tecnológica	OLIVEIRA, Erinaldo Silva; PANTOJA, Ana Maria Silva Pantoja; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins de.	2019
15.	Análise estrutural e funcional voltada a participação quanto a reforma da educação pela nova lei do ensino médio	SILVA, Rogerio Luiz Nery Da; SCHNEIDER, Cleber Jose Tizziani	2017
16.	Desafios da educação integral no tempo presente	BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; RICHTER Leonice Matilde	2018
17.	Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração	MOURA, Dante	2007
18.	Educação profissional de nível técnico integrada ao ensino médio: uma análise das escolas profissionalizantes do estado do Ceará	OLIVEIRA, Gilson de Sousa; SILVA, Catarina Angélica Antunes da; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado.	2017
19.	Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil	AZEVEDO, M; SILVA, C; MEDEIROS, D	2015
20.	Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração	MOURA, Dante Henrique	2008
21.	Educação profissional de nível técnico integrada ao ensino médio: uma análise das escolas profissionalizantes do estado do Ceará	OLIVEIRA, Gilson de Sousa; SILVA, Catarina Angélica Antunes da; Tânia BEZERRA, Serra Azul Machado	2017
22.	Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil	AZEVEDO, Marcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayyd Lavanieri Marques	2015
23.	Educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: limites e possibilidades	CZERNISZ, Eliane Cleide Da Silva; BATISTÃO, Marci Batistão	2015
24.	Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil	ALMEIDA, Vanete Bellucci Pires de; BATISTA, Sueli Soares Dos Santos	2016
25.	Educação profissional, dualidade estrutural e neoprodutivismo	BORGES, Elisabete Ferreira Borges; ARAÚJO, José Carlos Souza	2019
26.	Ensino médio articulado ao ensino profissionalizante: novas perspectivas	FREIRE, S. H. S. L. M.; LIMA, N. R. Lima	2012
27.	Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes	OLIVEIRA, Ramon de	2002
28.	Ensino médio e educação profissional no tempo presente: para além da dualidade escolar	SABIA, Claudia Pereira de Pádua; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes	2011
29.	Ensino Médio e Educação Profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações?	RIBEIRO, Marlene	2002
30.	Ensino médio e educação profissionalizante	NOSELLA, Paolo; GOMES, Jarbas Maurício	2016

31.	Ensino médio integrado à educação profissional: por que insistir nesta forma de ensino?	VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello	2019
32.	Ensino médio integrado e práticas pedagógicas integradoras caminhos para a formação humana integral	SILVA, Luzinete Moreira da MELO, T. G. S.; NASCIMENTO, J. P.	2015
33.	Lei N. 13.415/2017: retrocessos e impossibilidades para a formação integral no Ensino Médio	CHAMORRO, Cristiana Flávia Santos Cordeiro; LIMA, Edméia Maria; CAMPOS, Ingrid Cássia Selegrin; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva.	2019
34.	Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma	SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina.	2018
35.	Novos formatos escolares para novas demandas sociais: O Ensino Médio Integrado	KRAWCZYK, Nora	2012
36.	O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo	BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de	2019
37.	O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio	RAMOS, Luiza Olívia Lacerda	2018
38.	Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da reforma Capanema às leis de equivalência	NETA, O; LIMA, E; Barbosa, J; NASCIMENTO, F	2018
39.	PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil	MELO, T; MOURA, D	2017
40.	Políticas para a educação profissional e a articulação entre o ensino profissional e o ensino médio.	CAIRES, Vanessa Guerra	2016
41.	Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular	GOMIDES, Fernanda de Paula; SOUSA JUNIOR, Luiz de	2021
42.	Reforma do ensino médio: desafios à educação profissional	FERRETTI, Celso	2018
43.	Reformulações do ensino médio/ <i>high school reformulations</i>	FERRETTI, Celso	2016
44.	Trajatória do ensino médio e da educação profissional no Brasil	LIMA, E; SILVA, F; SILVA, L	2017

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Assim, serão analisados as teses, dissertações e artigos descritos nos quadros 3 e 4.

2.6 A pesquisa documental e a análise de conteúdo

Para Gil (2002), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens, pois ela é “fonte rica e estável de dados: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes” (GIL, 2002, p. 62-63). Para esse autor, ela é semelhante à pesquisa

bibliográfica, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Segundo Pádua (1997) pesquisa documental é:

aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (PÁDUA, 1997, p. 62).

Por essa ótica, a pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos. Essa caracterização se aproxima ao entendimento de Pimentel (2001, p. 179), que considera “a análise documental, primeiramente, como um processo de investigação e, posteriormente, destaca que ela requer instrumentos e meios”. Como processo, evoca a noção de percurso e de metodologia e como instrumentos e meios, remete aos procedimentos técnicos necessários à pesquisa documental.

Embora haja uma polissemia conceitual em torno das investigações com documentos, assume-se como ponto de partida a noção de um procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos. Dessa forma, empregaremos as expressões “pesquisa” e “análise” documental, pois entendemos que, sob este ponto de vista, incluiremos, concomitantemente, as dimensões metodológica, técnica e epistemológica da pesquisa com documentos.

Ademais, Cellard (2008) afirma que o documento escrito institui uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Embora pouco explorada como metodologia, não só na área da educação, mas em outras áreas, a análise documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstruções, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente distante, pois não é raro

que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Defino a análise documental de Cellard (2012), por entender que os documentos têm informações e conduzem a pistas da pesquisa que devem ser criteriosamente analisadas para maior compreensão do campo investigado. Assim, há flexibilidade e, também, rigor, já que o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, muitas vezes, inúmeros caminhos de investigação e leva a interpretações novas ou mesmo a modificações de alguns pressupostos iniciais. (CELLARD, 2012, p. 298).

As dimensões de pré-análise apresentadas por Cellard (2012) são: contexto; autor e autores; autenticidade e confiabilidade do texto; natureza do texto; conceitos-chave e lógica interna do texto. Dentre suas dimensões da pré-análise propostas, me detenho a algumas, que são: contexto, considerando que é necessário conhecer a conjuntura política social, cultural que propiciou a produção do documento; análise do autor e autores, que complementa a análise do contexto; natureza do texto, analisada de acordo com a pré-análise do contexto; conceitos-chave e a lógica interna do texto, para uma análise mais completa desses documentos. Como forma de complementar a análise documental utilizo análise de conteúdo, concebido por Bardin (2011) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Godoy (1995b), afirma que a análise de conteúdo, pela perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem.

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo compreende três etapas, a pré-análise, a exploração de material e o tratamento dos resultados. Seguindo os critérios indicados, a seleção de materiais compreendeu os instrumentos necessários para atender cada um dos objetivos que se relacionam com cada um dos capítulos.

Seguindo a metodologia de Bardin (2011), foram escolhidas quatro categorias como *a priori*: educação integral, justiça curricular; ensino/educação de qualidade e pedagogia.

A escolha por formação integral e justiça curricular se fez por serem conceitos que compõe o problema e objetivo geral dessa tese. Assim, importa observar de que forma se apresentam nos documentos que são analisados. A categoria ensino/educação de qualidade foi eleita por estar intrinsecamente relacionada com a formação integral, apresentando como uma meta das políticas educativas. E por fim, a pedagogia, por ser a categoria que sustenta e conduz esse estudo.

Na análise de conteúdo, a partir da combinação das categorias *a priori*, surgiram as categorias *a posteriori*, que não haviam sido anteriormente definidas. Essas categorias tiveram o mesmo tratamento e foram analisadas com o mesmo rigor, já que foram os resultados encontrados.

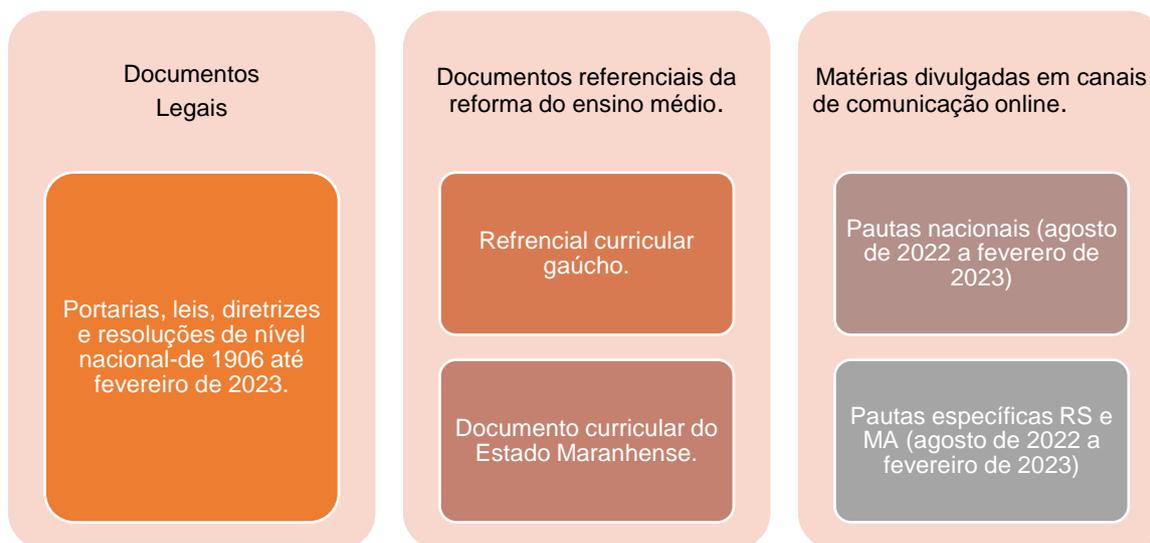
2.6.1 A produção de dados: a pesquisa documental e a análise de conteúdo

O critério da escolha de documentos teve uma abordagem macro e uma abordagem micro. A abordagem macro consistiu na análise de documentos regulatórios sobre o ensino médio e a educação técnica de nível médio. Para aprofundar a análise se fez a escolha por dois estados brasileiros - Rio Grande do Sul (RS) e Maranhão (MA) - com o intuito de ter uma perspectiva de como a reforma se apresenta em cada um desses territórios.

Também foi realizada essa análise nas matérias divulgadas em canais de comunicação *online*, de forma a acompanhar o impacto da reforma a partir desses meios de comunicação em cada um dos estados definidos para análise.

Apresento os documentos que irão compor a análise, bem como os critérios de escolha e as descrições de cada estado (ver subseção 2.6).

Figura 6: A coleta e produção de dados - do contexto macro e micro da análise documental e de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

a) Documentos legais

Foram definidos como documentos legais para análise, legislações, portarias e diretrizes de nível nacional (Quadro 5). Entende-se que estes servem para auxiliar na compreensão histórica da relação do ensino médio e da educação técnica de nível médio.

Quadro 5: Documentos legais: decreto, leis, portarias e resoluções

Legislação	Referência
Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906.	Cria quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.
Decreto nº 7.566 23 de setembro de 1909.	Sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezanove "Escolas de Aprendizes Artífices", destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.
Lei nº 4024/1961	1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.	Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.
Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº. 2.208/1997, 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.

Resolução CNE/CEB 4, de 08 de dezembro de 1999.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
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
Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005	Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto 5840, de 13 de julho de 2006.	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA.
Decreto 6302 de 12 de dezembro de 2007.	Institui o Programa Brasil Profissionalizado.
Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.	Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica
Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016.	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.
Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).
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.
Portaria nº 62, de 24 de janeiro de 2020	Dispõe sobre os procedimentos associados à oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior - IPES de que trata a Portaria MEC nº 1.718, de 2019
Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021	Define as diretrizes curriculares para a EPT.
Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.
Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021	Institui o Programa Itinerários Formativos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

b) Documentos referenciais da reforma do ensino médio nos estados do Maranhão e do Rio Grande do Sul

Os documentos referenciais que compõe a análise documental são Documento Curricular do Estado Maranhense - Ensino Médio (2022) e Referencial Curricular Gaúcho (2021).

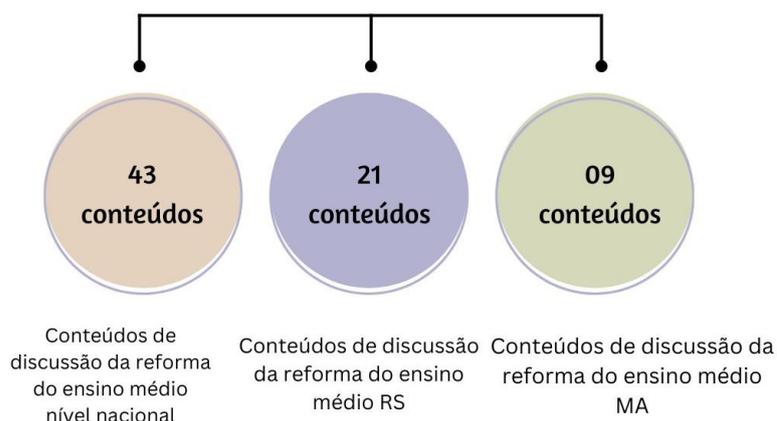
c) Matérias divulgadas em canais de comunicação online

Durante o período de agosto de 2022 a fevereiro de 2023 armazenei as matérias divulgadas em canais de comunicação on-line que discutiam a reforma do ensino médio. A intenção foi conhecer o que estava sendo divulgado e discutido fora dos canais formais e do meio acadêmico quando se tratava da reforma. Para estabelecer esse campo de empiria e ter acesso a essa produção de dados, foram feitos os seguintes passos:

Através do recurso “Google alertas¹⁷” cadastrei dados sobre a reforma do ensino médio. Assim, recebia diariamente em minha caixa de e-mail todas as matérias e divulgações on-line que tratavam da reforma do EM. Durante esse período, fiz o filtro de todo esse conteúdo, selecionando os dados que poderiam contribuir para essa pesquisa, dando enfoque especial aos estados selecionados (RS e MA). Conforme o avanço do tempo, tornou-se importante selecionar conteúdos que acompanhavam a discussão da reforma, a partir do contexto político que foi sendo vivenciado.

Nos apêndices E, F, G apresento um quadro com todas as matérias selecionadas, as quais compõe a análise, classificadas em três tipos de conteúdo, sintetizados na Figura 7.

Figura 7: Síntese da produção de dados dos conteúdos online de comunicação



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

¹⁷ O Google Alerts é um serviço que detecta novos conteúdos indexados pelo Google, como páginas da web, notícias, artigos, posts de blog, notificando usuários cadastrados por email. Disponível em: <https://support.google.com/websearch/answer/4815696?hl=pt-BR>. Acesso em 19 nov. 2023.

Todos os conteúdos foram tratados como produção de dados e neles, foi realizada a análise documental e a análise de conteúdo.

A triangulação realizada na tese teve o propósito de responder de forma completa a questão problema que atravessa essa pesquisa. Propor essa triangulação atende de forma ampla e auxilia no entendimento das lacunas que ainda permeiam a relação da EPT e do EM. Por isso, foi preciso olhar os documentos legais, as produções acadêmicas e aquilo que é dito e entendido sobre a reforma do ensino médio, a partir de um senso comum.

Para auxiliar na análise de conteúdo da triangulação documental e pela quantidade de material que compõe o corpus, utilizei o *software NVIVO*, o qual possibilitou melhor organização e caracterização dos documentos.

Criado pela *La Trobe University*, os princípios do *software NVivo* são codificar e armazenar texto em categorias. De acordo com a descrição do seu desenvolvedor, *QSR International*, ele foi projetado para ajudar a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos, tais como: entrevistas, respostas de pesquisas abertas, artigos, mídia social e conteúdo da *web*. Assim, o *NVivo* provê um local para organizar e gerenciar materiais, ao mesmo tempo que fornece ferramentas que permitem pesquisar dados com eficiência.

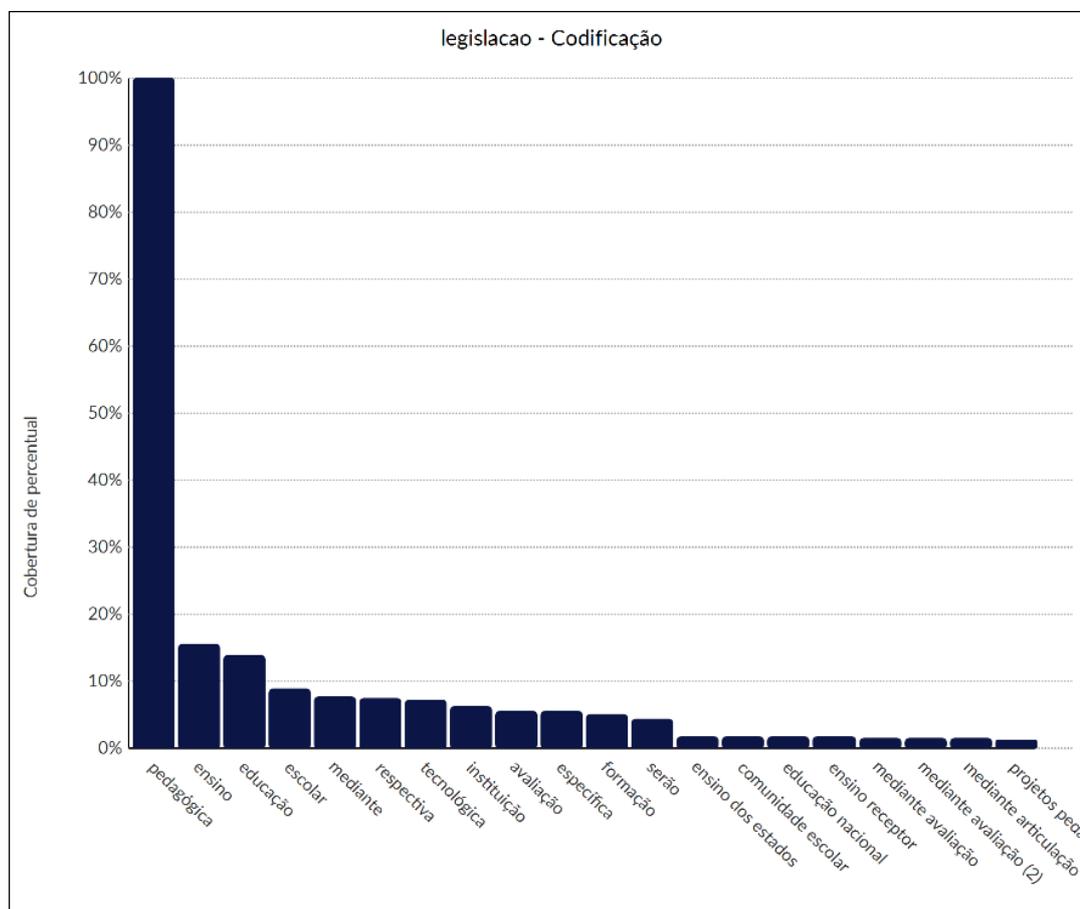
Realizada durante o mês de julho de 2023, análise de dados se deu a partir de uma pasta armazenada no *software* para cada conteúdo que seria analisado, seguindo as normativas definidas, são elas:

- 1) Pasta com os documentos legais: leis, portarias e legislações.
- 2) Pasta com as diretrizes curriculares: EM e EPT.
- 3) Pasta com os documentos referenciais do ensino médio do Estado do MA e do RS.
- 4) Pasta com as matérias divulgadas em canais de comunicação on-line sobre a reforma do ensino médio.

Para cada grupo de documentos armazenados nessas pastas foi realizada a análise de conteúdo pelo *software*. Foram utilizadas as categorias *a priori* (formação integral, justiça curricular e ensino/educação de qualidade) e, após as categorias identificadas a partir da análise do *software*. Feitas as análises foi possível gerar arquivos e os quais auxiliaram na exploração

minuciosa de cada um dos documentos e na construção dos capítulos correspondentes.

Figura 8: Exemplo de geração de dados do NVivo



Fonte: extraído do software NVivo, análise das legislações, jul. 2023.

O gráfico acima representa o resultado da análise dos documentos legais, gerados pelo NVivo. A partir desse dado, é possível analisar as codificações individualmente. Na próxima figura, demonstro como aparece a codificação específica.

Figura 9: Exemplo de geração de dados NVivo - codificação

pedagógica				
formação pedagógica	concepções pedagógicas	princípio pedagógico ...	prática pedagógica	
projeto pedagógico unificado	qualidade pedagógica	pedagóg...	mediaçã...	caráter ...
	pedagógicos unific...	validação peda...	peda...	natur... experi...
projetos pedagógicos	pedagógicas neces...	uso pedagógico	autonomi...	mat... espe...
	pedagógicos ...	pesquisa peda...		concepção pe...
	área pedagógica	pedagógicos ...	pesquis...	atendimento ...

Fonte: Extraído do software NVivo, análise da codificação pedagógico, julho de 2023.

A Figura 09 apresenta, a título de exemplo, a categoria pedagógica, a qual a mais recorrente nas análises das legislações. A partir dessa representação é possível entender de que forma o 'pedagógico' aparece nos documentos legais. Ainda, ao clicar com o mouse sobre os quadros é possível identificar as partes dos textos, e gerar o arquivo em formato word, o que auxilia em outros processos da análise.

E, para finalizar o capítulo de metodologia, justifico na próxima seção os motivos que me fizeram escolher os estados do RS e MA como escopo de parte dessa tese.

2.7 Contextualização dos estados escolhidos para a pesquisa: Rio Grande do Sul e Maranhão

A escolha por dois estados brasileiros se dá pela necessidade de aprofundar o estudo, para compreender os tensionamentos e as perspectivas da formação integral em duas experiências distintas, a partir da Lei 13.415/2017.

A escolha pelos estados do Rio Grande do Sul e Maranhão se dá por dois critérios que são pontos em comum entre eles: ambos têm os documentos reguladores da reforma do ensino médio disponíveis para consulta; ambos mantêm seus canais oficiais atualizados.

Certamente, por serem estados com localização geográfica e contexto político diferente, em alguns pontos se diferem: nas políticas de valorização a educação e aos professores, e na proposta do documento curricular para a reforma do Ensino Médio; pontos que serão explorados a seguir.

Para melhor conhecer a realidade dos estados selecionados, contextualizo alguns dados de relevância de cada um:

Rio Grande do Sul: estado localizado na região Sul do país, em que a pesquisadora vive e que a Unisinos está inserida. No período da elaboração e implementação da reforma do ensino médio, o RS estava sob o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)¹⁸, representado pelo então governador Eduardo Leite, no período de janeiro de 2019 a março de 2022.

O estado do RS teve um projeto piloto da reforma do EM, porém, esse não foi utilizado na elaboração final da proposta, apresentando um novo documento na implementação do currículo em 2022. Seguindo todas as flexibilizações da Lei 13.415, o “Referencial Curricular Gaúcho” (2022), apresenta a EPT enquanto itinerário formativo do EM, permitindo a parceria entre instituições privadas, arranjos curriculares com diferentes cursos de formação profissional e na modalidade a distância.

Considerando o período de 2015 a 2021, o estado do RS tem sido um dos piores no *ranking* de valorização dos profissionais de educação e na projeção de plano de carreira, ocupando o 23º lugar no país. Embora esses elementos, não sejam objeto de estudo direto dessa pesquisa, são importantes

¹⁸ O PSDB, no nascedouro, já surgiu como a terceira bancada no Congresso: sete senadores e 37 deputados federais, advindos, em sua maior parte, do PMDB. A retórica e a ação políticas do PSDB logo deixariam claro que não se tratava de um partido de fato social-democrata, pelo menos tal como essa corrente se configurara na Europa do pós-Segunda Guerra Mundial. O texto deixa clara a pouca nitidez ideológica: “Amplamente para possibilitar a confluência de diferentes vertentes do pensamento político contemporâneo — por exemplo, liberais-progressistas, democratas-cristãos, sociais-democratas, socialistas-democráticos — o PSDB nasce coeso em torno da democracia enquanto valor fundamental e leito das mudanças reclamadas pelo povo brasileiro. As referências às correntes de pensamento e de ação acima mencionadas indicam que a pretensão do partido caminhava no sentido de ocupar um espaço de centro-esquerda. (Disponível em <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-da-social-democracia-brasileira-psdb>> consulta em 18/06/2022).

de ressaltar porque indicam, em certa medida, a forma como o Estado percebe a Educação.

Por outro lado, o Maranhão, localizado no Nordeste do Brasil, possui uma perspectiva política diferenciada, uma vez que nos últimos anos tem sido referência na valorização dos docentes e nos planos de cargos e salários, ocupando, atualmente, o 3º lugar no ranking salarial dos professores do Brasil.

A escolha pelo MA se dá a partir da leitura do Documento Curricular do Território Maranhense – Ensino Médio, o qual dá atenção especial à EPT enquanto itinerário formativo e determina a integralização curricular entre a EPT e o EM. Reconhece, através desse documento, a dicotomia entre o ensino propedêutico e técnico e apresenta as limitações para essa oferta integral. O estado do Maranhão também atende as flexibilizações da Lei 13.415/2017, na possibilidade de parcerias, arranjos curriculares, modalidade a distância e determina eixos estruturantes para a efetivação da prática.

No período de implementação da reforma do ensino médio, o governador do Estado era Flávio Dino de Castro e Costa, o qual foi eleito pelo partido Pcdob e depois migrou para socialista brasileiro (PSB)¹⁹ e esteve no poder entre janeiro de 2014 a março de 2022. No Quadro 6, apresento algumas informações gerais sobre ambos os estados:

Quadro 6: Dados políticos, econômicos e educacionais: RS e MA (2021)

Informação	RS	MA
População	11. 505. 696 habitantes	7.189. 098 habitantes
Território	281.748 km ²	331.983 km ²
PIB (Produto Interno Bruto)	R\$ 582, 968 bilhões	R\$ 33,7 bilhões
Governador atual	Ranolfo Vieira Júnior	Carlos Brandão
Partido político atual	PSDB	PSB
Quantidade de municípios	497 municípios	217 municípios
Desempenho ENADE	9ª colocação	23ª colocação
Quantidade de escolas	18.310	13.362

¹⁹ Partido político de âmbito nacional fundado na cidade do Rio de Janeiro em fins de novembro 1932, durante a realização do I Congresso Nacional Revolucionário, com o objetivo de unificar as diversas correntes fiéis à Revolução de 1930 em torno de um programa comum. Foi extinto por decreto junto com os demais partidos políticos do país em 2 de dezembro de 1937, após a instalação do Estado Novo. Contando com a presença de vários interventores e delegados de organizações revolucionárias de todo o país, o I Congresso Revolucionário foi articulado pela Legião Cívica 5 de Julho, a Legião Paranaense, a Ação Integralista Brasileira (que se retirou antes do final da reunião), o Partido Popular Progressista e o Partido Liberal Socialista (ambos de São Paulo), e o Clube de 3 de Outubro, o mais expressivo núcleo do tenentismo após 1930. A formação do PSB durante o encontro não significou a dissolução de nenhuma dessas organizações, que continuaram a manter vida própria.

Quantidade de escolas de ensino médio	1.520	1.015
Quantidade de alunos matriculados no ensino médio	346.363	279.213
Quantidade de alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental em 2021	132.611	114.554
Quantidade de matrículas na EPT- 2020	124.407	42.018

Fonte: Elaborado pela autora, com referência IBGE (2022).

Os dados de população, território, PIB, de governo e municípios servem para situar esses dois estados no contexto social, econômico e político. Os dados da quantidade de escolas e matrículas servem para contextualizar e entender o impacto da reforma do ensino médio em ambos os estados. Foi importante buscar a informação de alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental em 2021, pois no RS e no MA a reforma iniciou em 2022 para as 1ª séries do Ensino Médio.

Os dados da EPT são apresentados de forma ampla para conhecer qual o público atendido em cada um dos estudos de caso, porém é importante entender um pouco mais sobre as matrículas na EPT.

Quadro 7- Matrículas na EPT de acordo com a forma de oferta no RS e MA (2020)

Forma de oferta	RS	Maranhão
Integrada	56.665	19.819
Concomitante	39.851	15.803
Subsequente	25.057	3.646
EJA (Médio)	2.663	1.981
FIC	171	769
Total	124.407	42.018

Fonte: Elaborado pela autora, dados do Censo da Educação Básica, 2020.

O Quadro 7 demonstra que a concentração das matrículas em ambos os estados ainda acontece na modalidade integrada, quando a oferta da EPT e do EM ocorrem de forma simultânea em uma única instituição escolar. A oferta concomitante também tem uma representatividade significativa em ambos os estados, quando o aluno cursa a EPT em concomitância com o EM, porém na mesma escola ou em escolas distintas, mas sem a oferta integrada do currículo. Assim, os dados podem indicar que a EPT enquanto IF do EM seja uma das opções de escolha significativas com a reforma do EM, já que atualmente as

matrículas na modalidade integrada e concomitante representa 77,6% no RS, e 84,7% no MA do total de matrículas da EPT.

Outro dado importante a ser acompanhado durante o tempo de estudo são quais as instituições que oferecerão a EPT, já que a reforma do EM flexibiliza as parcerias e as formas de oferta. Por isso, no Quadro 8, apresento esses dados com fins de contextualização e de comparações futuras no período de permanência da pesquisa.

Quadro 8: Dados de matrículas por dependência administrativa e localização no RS e MA (2020)

	RS		Maranhão	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Federal	25.136	4.377	11.904	5.332
Estadual	41.151	3.283	6.880	1.577
Municipal	1.883	362	499	308
Privada	47.925	290	14.661	857
Total	116.095	8.312	33.944	8.074

Fonte: Elaborado pela autora, dados do Censo da Educação Básica, 2020.

No Estado do RS, 38,7% das matrículas estão concentradas na iniciativa privada, em sua maioria, nos centros urbanos, enquanto 35,7% das matrículas estão na rede estadual de ensino. No MA, 41% das matrículas da EPT estão na rede federal de ensino enquanto 36,9% se concentram na rede privada. Ambos os cenários, apontados em 2020, são de importância para entender os efeitos e a oferta das instituições escolares, e do crescimento (ou não) de cada uma das dependências administrativas.

3. DE 1906 A 2017: (DES)ENCONTROS LEGAIS NA REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E ENSINO MÉDIO

Este capítulo apresenta uma análise documental que irá acompanhar a trajetória legal da relação do ensino médio e da educação profissional tecnológica. Com o entendimento que há uma intencionalidade em cada documento legal, sendo esses elementos norteadores nas instituições escolares, eles são a referência daquilo que deve ser implantado e orientam as práticas escolares. Tem como objetivo delinear historicamente as relações da EPT e EM nos marcos legais da legislação educacional brasileira.

Está organizado com as seguintes seções:

- A linha do tempo: a história legal que perpassa a relação do EM e educação técnica de nível médio;
- Para além da linha do tempo: os conteúdos que perpassam as legislações entre educação técnica de ensino médio e ensino médio;
- Das diretrizes legais: conceitos, relações ou fragmentos?
- Uma prévia da reflexão final da análise legal que perpassa o Ensino Médio e a EPT.

3.1 A linha do tempo: a história legal que perpassa a relação do Ensino Médio e da Educação Técnica de Nível Médio

As legislações que regulamentam a educação técnica de nível médio e o ensino médio no transcorrer do tempo, se complementam e se encontram nos documentos legais. Assim, é importante compreender essa trajetória e a forma que a legislação tem sido apresentada ao longo dos anos, bem como os caminhos que concretizaram a última reforma do ensino médio. Como condução dessa análise, realizei um quadro, nomeado de “A legislação e seus contextos” (Quadro 9), com uma síntese de alguns pontos relacionados às legislações, tais como o contexto, autor/atores e os conceitos-chave.

Quadro 9: As legislações e seus contextos

Legislação	Contexto	Autor(es)	Conceitos-chave
Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906.	Cria quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. Durante seu governo, Afonso Pena, demonstrou interesse em industrializar o Brasil. Porém, não conseguiu convencer as elites cafeeicultoras a levar adiante esse projeto. Favoreceu a chegada de imigrantes para compor a mão de obra na incipiente indústria nacional.	Decreto aprovado no governo Afonso Pena (1906-1909), o quarto governo civil do período republicano.	Documento que marca o início da EPT no Brasil.
Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.	Sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.	Governo Nilo Peçanha (1909-1910) Partido Republicano Conservador Fluminense (PRCF), que sucedeu a Afonso Pena após sua morte.	Criam-se as escolas como forma de regulamentar a formação da EPT.
Lei nº 4024/1961	É criada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).	Governo de Jânio Quadros (janeiro de 1961 a agosto de 1961), de partido conservador (UDN- "União Democrática Nacional), com a esperança de combater a inflação e de garantir a continuidade do crescimento econômico do país. O Presidente manteve-se no poder por 6 meses, quando renunciou ao mandato.	Reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino. Tanto os ensinos profissionais e propedêuticos possibilitam o prosseguimento dos estudos.
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Com a ditadura militar, a legislação sofre alterações e surge a segunda diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	Período da ditadura militar brasileira (1964 e 1985), na presidência Emílio	2º LDB onde a EPT passa a ser obrigatória no ensino de 2º grau (colegial)

		Garrastazu Mé dici.	
Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.	Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.	Presidente João Figueiredo, último governante do período da ditadura militar brasileira (1964 a 1985).	Torna a EPT opcional no ensino de 2º grau.
Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.	Pós período de ditadura militar, é aprovada a nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, as nuances de atendimento a uma política neoliberal e atendimento ao sistema global de ensino começam a ser sutilmente implantadas na educação brasileira.	Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) - PSDB (Partido Social da Democracia Brasileira).	O ensino profissional deixa de ser obrigatório e o aluno pode optar por cursar o Ensino Médio com aprofundamento do ensino fundamental ou cursar o Ensino Médio Técnico Profissionalizante, desvinculando do sistema de ensino.
Decreto nº 2.208/1997, 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.		A EPT é instituída como complementação do EM.
Resolução CNE/CEB 4, de 08 de dezembro de 1999.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.		Documento que dá as diretrizes da EPT.
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	Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), Partido dos Trabalhadores (PT). Primeiro governo de esquerda a liderar o País.	A EPT pode ser ofertada como concomitante, subsequente e retorna à possibilidade de integralizar ao EM.
Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005	Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.		Institui a modalidade de Educação a distância para a EPT.
Decreto 5840, de 13 de julho de 2006.	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA.		Programa de incentivo a conclusão do EM aos jovens e adultos, com habilitação profissional.
Decreto 6302 de 12 de dezembro de 2007.	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)		Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o

			Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.
Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica		Constitui a educação profissional como: A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016.	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.	Governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016) (PT) que se manteve ao poder até junho de 2016 quando sofreu o impeachment.	Regulamenta a oferta da EPT na modalidade a distância.
	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007	Governo do Presidente Michel Temer que assumiu o mandato, após o	Reforma do EM. EPT como itinerário formativo do EM.

Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	impeachment da Presidenta Dilma Rouseff (PT).	Em consequência a reforma, altera-se as diretrizes do EM.
Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)		Institui-se a BNCC do EM.
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.		Complementa as diretrizes do EM para os itinerários formativos.
Portaria nº 62, de 24 de janeiro de 2020	Dispõe sobre os procedimentos associados à oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior - IPES de que trata a Portaria MEC nº 1.718, de 2019	Governo do Presidente Jair Bolsonaro (PL). Governo de extrema direita,	Os cursos técnicos de nível médio passam a ser ofertados pelas IES.
Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021	Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021		Define as diretrizes curriculares para a EPT.
Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.		Determina a implantação do EM.
Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021	Institui o Programa Itinerários Formativos		Programa de incentivo fiscal para os itinerários.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O ato de reconhecimento, que configura o início da educação profissional no Brasil, ocorre em 1809, quando é criado pelo príncipe regente do Brasil, futuro D. João VI, o Colégio das Fábricas, conforme parecer 16/99-CEB/CNE. A partir deste momento, começam a surgir instituições de ensino com o objetivo de atender às crianças órfãs com o ensino das primeiras letras e iniciação aos ofícios.

O Decreto nº 787/1906 é o primeiro ato legal que regulamenta a educação profissional em território nacional ao criar as quatro escolas profissionais, concomitante ao avanço da industrialização no país. O século XX é permeado de transformações advindas da industrialização e pela necessidade de preparação de operários para o exercício profissional; por isso, em 1909, através do Decreto 7566, cria-se 19 escolas de “artes e ofícios”, consideradas percussoras das escolas técnicas e federais de ensino profissional, primário e gratuito.

Esse Decreto, de 23 de setembro de 1909, regulamenta as escolas de aprendizes e artífices destinada ao ensino profissional, vinculando a ensino primário. Nesse período é regulamentada a Educação Profissional e Tecnológica no país, porém, o ensino primário e secundário (hoje a educação básica) ainda não constavam em atos legais.

Em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país, mas isso nunca chegou a ser executado. Nas décadas de 1930 e 1940 aumentaram as estratégias para a formação de trabalhadores, com o pensamento de uma articulação econômica entre agricultura e indústria para fortalecer o projeto de industrialização no Brasil e com o apoio das oligarquias rurais. Assim, as políticas pertinentes à educação objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensional da população urbana (SAVIANI, 2007).

Em 1934, com o desenvolvimento do país, foi estabelecido na Constituição Federal, a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse todos os níveis de ensino. Reformulada em 1937, a nova Constituição Federal, traz dois novos parâmetros: o ensino profissionalizante e a obrigação das indústrias e dos sindicatos de criarem escolas de aprendizagem, na sua área de especialidade, para os filhos de seus funcionários ou sindicalizados. Também em 1937, foi declarada obrigatória a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares.

Nesse período, a estrutura de ensino era organizada pelo ensino primário e secundário, dividido em ginásial e colegial. O curso primário era acompanhado de curso rural e profissional com duração de quatro anos. Ao ser concluído, era permitido ao aluno cursar o ginásial, que tinha trajetórias voltadas para o mundo do trabalho; entretanto, mesmo com a conclusão de todo o ciclo, não se dava acesso ao ensino superior.

Concomitante, havia a oferta do ensino primário e secundário para a elite, em escolas diferenciadas que davam acesso ao ensino superior. Esta dualidade demarcava os profissionais, os que deviam gerenciar, comandar, e os que deviam apenas produzir. Havia, então, uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais,

em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão do capital e trabalho (KUENZER, 2007, p. 27).

Enquanto uma escola possibilitava uma formação intelectualizada, cindida de ações instrumentais; a outra, voltada aos trabalhadores, concentrava esforços na formação profissional em instituições especializadas ou no próprio contexto de trabalho, quase que exclusivamente, ensinando as formas de fazer, desprezando o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e sociais (ESCOTT, 2012, p. 1495).

Durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino ocorreu com a Reforma Capanema, ocorrida em 1942, sob o comando do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, atendendo aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas, então Presidente da República. Essa reforma estruturou o sistema de ensino em dois níveis, considerados como educação regular: educação básica e superior. Como marcos principais, surge a Educação Moral e Cívica, em todos os níveis de ensino, e a criação do Sistema S.

O quadro abaixo ilustra os decretos-lei que compuseram a reforma em questão.

Quadro 10: Decretos-Lei da Reforma Capanema

Decreto	Objetivo
Decreto-lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942.	Lei Orgânica do Ensino Industrial. Organizou o ensino industrial.
Decreto-lei n. 4048, de 22 de janeiro de 1942.	Instituiu o SENAI.
Decreto-Lei n. 4244, de 09 de abril de 1942.	Organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.
Decreto-Lei n. 6.141 de 28 de dezembro de 1943.	Reformou o ensino comercial.

Fonte: RIBEIRO, 2003. Elaborado pela autora, 2022.

Em 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, trata-se da a Lei nº 4024/1961 que reconhece a integração completa da educação profissional ao sistema regular de ensino. Nesse ato, fica reconhecido que o ensino profissional e a educação propedêutica autorizam o prosseguimento dos estudos.

Quadro 11: Estrutura do Ensino com a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

Nível de Ensino	Ano
Ensino Pré-primário	Composto de Escolas maternas e jardins de infância.
Ensino Primário	Composto de 04 anos. Com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programas de artes aplicadas.
Ensino Médio	Subdividido em dois ciclos: Ginasial de 04 anos. Colegial de 03 anos. Ambos correspondiam ao ensino secundário e técnico.
Ensino Superior	

Fonte: Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) – Ministério da Educação, Brasil. Elaborado pela autora, 2022.

A LDB 4024/1961 propôs a aproximação entre o ensino profissional e propedêutico, entretanto, as escolas permaneceram oferecendo currículos distintos, privilegiando os conteúdos para ingresso no ensino superior. Outro destaque desta legislação foi a inclusão do ensino supletivo e a possibilidade de acesso de todas as classes no ensino superior.

Em 1971, sob o governo militar, é instaurada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual prevê nova reforma estrutural do ensino. O primário e o ginasial correspondem ao ensino de 1º Grau, e o colegial ao 2º Grau. No 2º Grau passa a ser obrigatória a Educação Profissional, entretanto, as escolas privadas permaneceram oferecendo currículos propedêuticos voltados para Ciências, Letras e Artes com o objetivo de atender a elite brasileira (ESCOTT, 2012, p. 1497).

Quadro 12: Estrutura do Ensino com a Lei nº 5.692/1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

Nível de Ensino	Ano
Ensino Primário	1ª série
	2ª série
	3ª série
	4ª série
Ensino Médio: 1º ciclo Ginásial	1ª série
	2ª série
	3ª série
	4ª série
Ensino Médio: 2º ciclo Colegial	1ª série
	2ª série
	3ª série
Ingresso no Ensino Superior	1ª série

Fonte: Elaborado pela autora, OEI – MEC, 2022.

Nessa nova proposta, não se produziu nem a educação profissional, nem o ensino propedêutico. Em contramão ao seu insucesso, as escolas técnicas da rede federal de ensino apresentavam um alto padrão de formação, garantindo a empregabilidade de seus alunos formados. Logo, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, altera a oferta da EPT no ensino do 2º grau, tornando opcional a escolha pela educação profissional.

Após 21 anos de Ditadura Civil Militar, em 1985, temos o primeiro governo civil, onde recomeçam as discussões sobre a transformação do sistema de ensino, assim, em 1988, inicia-se movimentos de reformulação da LDB.

Promulgada em um período marcado por governos neoliberais (1990-2003), a Lei nº 9394/1996, conhecida como nova LDB, trouxe alguns avanços, dando margem a uma série de reformas, decretos e pareceres que alteraram o sistema de ensino brasileiro. O ensino profissional deixou de ser obrigatório e o aluno pôde optar por cursar o ensino médio com aprofundamento dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental ou cursar o ensino médio técnico profissionalizante. Além disso, a referida lei incorporou “como um processo educacional específico, não vinculando necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (RAMOS, 2014, p. 47)”.

Quadro 13: Estrutura do Ensino com a Lei nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

Nível de Ensino	Ano
Educação Infantil (creche e pré-escola)	
Ensino Fundamental (obrigatório)	1º ano
	2º ano
	3º ano
	4º ano
	5º ano
	6º ano
	7º ano
	8º ano
Ensino Médio	1º ano
	2º ano
	3º ano
Educação Superior	Variável

Fonte: Elaborado pela autora, dados OEI – MEC, 2022.

Logo após a aprovação da LDB, a educação profissional passou por nova reestruturação através do Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, que determina os níveis:

- a) Básico, que se destinou à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia;
- b) Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio;
- c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado aos alunos oriundos do Ensino Médio Técnico. (BRASIL. 1997)

A partir da regulamentação do Decreto referido, o ensino técnico passa a ter a característica de complementação do Ensino Médio, e o Ensino Médio mantém a característica propedêutica. Com isso, gerou-se outro cenário: com a educação profissional dissociada da educação básica, o ensino técnico começou a ter característica de formação rápida e operacional. Para Frigotto (2005), essas reformulações vieram a atender às novas formas do capital globalizado e produção flexível.

Concomitante, iniciaram as tratativas do governo com agências internacionais com o objetivo de obter financiamentos para programas de governo, entre estes o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que tinha entre seus objetivos a transformação das instituições federais de educação tecnológica em centros de educação profissional para permitir a integração com o mercado de trabalho e a criação de instrumentos de gestão que possibilitasse tal integração. Para Ramos (2014, p.54), “todas estas iniciativas forneceram o marco legal e político para a retirada do Estado da educação profissional, transformada em objeto de parceria entre governos e sociedade civil”.

Ademais, a formação destinada a trabalhadores de nível escolar mais baixo ficou a cargo de parcerias entre o Ministério do Trabalho e da Educação, mas a articulação entre os ministérios nunca ocorreu. Um dos programas que teve maior destaque no período foi o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), instituído em 1995 pelo Ministério do Trabalho para atender a população com menor nível de escolaridade, com cursos de curta duração e profissionalizantes.

As políticas desse período transformaram o ensino técnico através das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Ensino Técnico, na forma de Resolução nº 04/1999. Também a desvinculação do ensino profissionalizante do sistema de ensino resultou que as escolas configurassem “aos cursos técnicos a finalidade de preparar para o trabalho de forma restrita, diminuindo-se a exigência de conhecimentos científico-tecnológicos que estruturam os processos produtivos e as atividades profissionais” (RAMOS, 2014, p. 61). A noção de competência tomou, então, centralidade nas orientações curriculares.

Nesses moldes, os cursos técnicos poderiam ter caráter concomitante ou subsequente, sem características de integração, mas sim, de simultaneidade. No caráter concomitante, os alunos poderiam cursá-lo paralelamente ao EM, quer seja na mesma escola (concomitante interno) ou em escolas diferentes (concomitante externo), enquanto no caráter subsequente, os alunos realizam o curso técnico após a conclusão do EM.

Para Frigotto (2000), o Brasil dos anos 1990 registra uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto. Essas mudanças ajustam a educação no plano organizacional, de financiamento e no projeto político-pedagógico, adequando-se ao ideário e reformas neoliberais. Tais reformas acabam por ampliar o processo de exclusão social, além de fragilizar a esfera pública, fortalecendo o ideário utilitarista e individualista próprio do mercado livre e autorregulado. Segundo Frigotto (2010, p. 349) é dentro desse ideário que, nas políticas públicas para a educação profissional, ressurgem “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais”.

Em 2003, com a mudança de governo, há o engajamento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), a qual organizou dois seminários no ano de 2003, intitulados “Ensino Médio: Construção Política” e “Concepções, experiências, problemas e propostas”, onde as discussões foram sintetizadas no documento “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (MEC, 2004).

A partir das discussões promovidas nos referidos seminários, em 23 de julho de 2004, foi revogado o Decreto 2.208/97. Com a aprovação o Decreto nº

5.154, de 23 de julho de 2004, são propostos princípios e diretrizes na tentativa de vencer a diferença entre os conhecimentos gerais e específicos, conciliando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. O decreto manteve a oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes conforme o anterior, mas trouxe, novamente, a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio.

Tão logo a aprovação do Decreto nº 5.154, foi aprovado também o projeto Escola de Fábrica, que tinha uma formação restrita à aprendizagem profissional. E assim, as demais ações demonstraram que as integrações entre ensino médio e educação profissional deixaram de serem prioridades. A responsabilidade pela integração foi repassada pelo MEC para o Conselho Nacional de Educação, que em 2004, publicou o Parecer nº. 39/2004, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e a Resolução nº 01/2005, documentos que atualizaram as diretrizes curriculares nacionais vigentes e as disposições do Decreto nº 5.154/2004. O parecer deu continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade.

Entretanto, algumas medidas tiveram caráter positivo e alguns programas ganharam destaque, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA), oriundo do Decreto 5840, de 13 de julho de 2006, que visa integrar ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Outro destaque importante foi a expansão da rede federal de educação tecnológica, ampliando suas funções para o ensino superior, que nos termos da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Ainda foi criado o Programa Brasil Profissionalizado com foco nos sistemas estaduais, como forma de implantação da educação profissional integrada ao EM, instituído pelo Decreto nº. 6302, de 12 de dezembro de 2007.

Também em 2007, como política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio, é elaborado pelo MEC o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos²⁰, sendo um dos marcos do centenário da educação profissional no Brasil. As informações englobam atividades do perfil

²⁰ O catálogo nacional de cursos técnicos é aprovado pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008.

profissional, possibilidades de atuação e estrutura mínima recomendada. Atendendo as diretrizes curriculares, esse documento descreve a oferta de cursos, nomenclaturas e áreas de formação.

Em 2008, a Lei 11.741 define a educação profissional como educação profissional e tecnológica, sendo constituída por: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de profissional tecnológica de graduação ou pós-graduação.

A partir da Lei nº 11.892, promulgada em 29 de dezembro de 2008, se inaugura a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No ano de 2011, é criado também o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. A Lei 12.513/2011, que institui o PRONATEC, em seu artigo 1º, determina que essa ampliação se daria por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Objetivando atender a população em situação de risco social, seja por desemprego ou situações marginais, o referido programa, ao longo dos anos, foi firmando parcerias com instituições privadas, Sistema S, entre outros órgãos da sociedade civil, visando a ampliação de acesso ao ensino profissionalizante e ao ensino profissional técnico de nível médio.

Durante os anos seguintes, até 2016, a legislação relacionada à EPT se manteve regulada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Foram fomentadas novas parcerias entre público e privado, e a oferta a partir da educação a distância (RESOLUÇÃO nº 1, de 2 de fevereiro de 2016).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005/2014, com prazo de 2014-2024, determina em sua meta 11:

[...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014)²¹.

As mudanças começam a ser ensaiadas a partir da Medida Provisória 746/2016, que origina a Lei 13.415/2017 e que altera a Lei LDB 9394/96.

²¹ Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 22 maio 2022.

A Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, regulamenta as Diretrizes da Educação Profissional e tecnológica, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos a distância. A oferta nessa modalidade já constava no art. 80 da LDB 9394/96, porém, a partir desta resolução, se estabeleceu as diretrizes operacionais da oferta.

Em 2017, após o impeachment da então Presidenta Dilma Roussef, assume o Vice-presidente Michel Temer, que aprova a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que determina a reforma do ensino médio. Essa lei traz mudanças significativas na grade curricular e na oferta do ensino médio. O currículo passa a ser dividido em formação geral básica (FGB) que são as disciplinas que contemplam o conhecimento científico definido para o ensino médio, com um total de 1800 horas. A complementação dessa carga horária acontece a partir de itinerários formativos (IF), com cinco possibilidades de ofertas, totalizando 1200 horas.

A legislação apresenta uma diversa flexibilização da oferta curricular, deixando a organização a critério de cada sistema de ensino. Novamente, o ensino técnico, passa a compor a estrutura curricular num formato de IF. A Lei 13.415 também contempla a oferta desses itinerários na modalidade a distância.

Com a aprovação da lei da reforma do ensino médio, na sequência são aprovados outros documentos que a complementam, como: a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que define as diretrizes curriculares para o Ensino Médio; a Portaria nº 62, de 24 de janeiro de 2020, que legitima a oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições de ensino superior; a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as diretrizes curriculares para a EPT a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que define o cronograma de implementação da reforma do ensino médio; e ainda, a Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021, que define apoio financeiro às redes de ensino para oferta dos itinerários formativos com vistas ao cumprimento da reforma.

De 2017 a 2022 as mudanças do ensino médio foram acontecendo progressivamente nos sistemas de ensino público e privado. Em 2023, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência, o cronograma de implementação foi suspenso através da Portaria n.º 399, de 8 de março de 2023.

As mudanças no formato e nas formas de oferta do ensino médio e da educação profissional estão intrinsicamente relacionadas ao contexto econômico

e político em que o país estava inserido em cada momento. No período de 2017 a 2022, as mudanças legais acompanharam a identidade de um governo com características neoliberais, portanto, atendiam a esses propósitos. Os efeitos dessas propostas não impactaram somente as legislações educacionais, mas também trabalhistas (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) e da previdência (Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019).

Feitas essas análises das legislações e dos contextos de cada momento político, passo a relacionar, no próximo subcapítulo, o histórico e o conteúdo de cada legislação, identificando as categorias existentes em cada um dos documentos legais que estão contidos nessa análise e no quadro 13 acima representado.

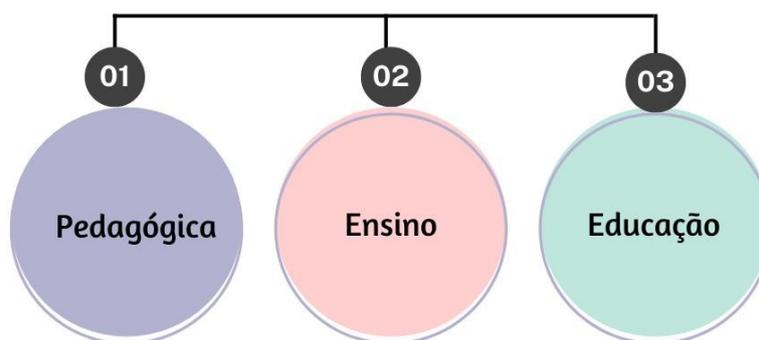
3.2. Para além da linha do tempo: os conteúdos que perpassam as legislações entre Educação Técnica de Ensino Médio e Ensino Médio

Ao analisar a trajetória legal e as influências do contexto político e econômico, empreendo uma outra análise, observando as categorias recorrentes que mais se destacam nos documentos e as intencionalidades pedagógicas contidas nas legislações. Com a concepção de que numa sociedade democrática, as políticas educativas deveriam ser pensadas como formas de melhoria educacional e de diminuição das desigualdades sociais, entretanto, num modelo de sociedade neoliberal, essas políticas atendem a uma agenda global mais ampla que acaba por acentuar todo o tipo de desigualdade.

Corsetti (2015) concebe que a educação, em termos de mercado deixa de ser uma instituição política e passa a tornar-se um bem de consumo. Nesse processo as noções de justiça social e igualdade são gradualmente substituídas no espaço de discussão política por noções como eficiência, qualidade e equidade. Os fatores que favorecem a forte influência de organismos internacionais, mercado e parcerias privadas são fundamentados pelo entendimento de uma crise do sistema educativo.

A Figura 10, apresenta as categorias que aparecem com maior representatividade nos documentos legais analisados.

Figura 10: Categorias de análise-documentos legais



Fonte: Elaborado pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

Pode-se perceber que a categoria que se torna mais recorrente é a pedagógica, e na sequência, as categorias ensino e educação. Por sua recorrência e relevância, buscou-se o sentido da categoria pedagógica adotado nos documentos. Esse termo aparece sempre como um conceito, e configura-se como um elemento nos documentos que dá direcionamento ao processo das instituições escolares.

Sendo os documentos legais com caráter normativo e regulador, o conceito pedagógico aparece como algo já definido, sem aprofundamento ou mesmo discussão sobre o que se entende por pedagógico. Assim, esse conceito aparece em três perspectivas ou abordagens: enquanto prática; enquanto formação; e enquanto identidade da escola.

Como exemplo pode-se observar o Art. 20, item, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que destaca: “ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos”. A LDB 9394/96, por sua vez, apresenta a categoria pedagógica como identidade escolar.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

O referido termo também aparece na perspectiva de formação, ao tratar da formação pedagógica dos profissionais para o exercício da docência. A exigência da formação pedagógica aparece como condição de atuação para bacharéis que pretendem atuar nas diferentes modalidades de ensino. E destaca:

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (BRASIL, 1996)

Quadro 14: Formas de apresentação da categoria pedagógica nas legislações

Formas de apresentação	Citações que referenciam
Formação	Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
Identidade	Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
Prática	ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Fonte: Elaborado pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

Apesar do pedagógico estar atrelado à conceitos importantes, como “qualidade pedagógica”, a característica predominante nos documentos legais é de nomenclatura/ou conceitos já definidos, sem explicitar o que poderia ser considerado como qualidade pedagógica. No senso comum, inclusive no entendimento de muitos pedagogos, a Pedagogia é vista como sinônimo de ensino, ou melhor, o modo de ensinar. Uma pessoa estuda Pedagogia para aprender a ensinar crianças. Nesse sentido, o pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, de ensinar. Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo pedagogia estaria associado exclusivamente a ensino. (LIBÂNEO, 2001).

De forma mais ampla, vale recordar que Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. (LIBÂNEO, 2001).

A segunda categoria com maior incidência nos documentos legais é ensino, apresentada como nível de ensino, a saber: ensino primário, ensino médio, entre outros.

Conforme decreto nº 7.566, de 23 de setembro 1909, no 1º artigo:

1º Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.(BRASIL, 1909, art. 1º)

O ensino também aparece como princípio metodológico, conforme consta na LDB 9394/1996,

3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, art. 3º).

O referido termo também aparece como categoria administrativa, como por exemplo ensino público e ensino privado. E, ainda, como organização do sistema educacional como sistema de ensino municipal, estadual e federal. Em suma, a categoria ensino nos documentos legais analisados tem caráter de definição do processo educacional, e como se dará essa organização nos diferentes sistemas.

Quadro 15: Formas de apresentação da categoria ensino nas legislações

Formas de apresentação	Citações que referenciam
Nível de ensino	Ensino primário, secundário e profissional. Ensino fundamental e ensino médio.
Princípio metodológico	3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais
Categoria Administrativa	Ensino público e ensino privado.
Sistemas	Sistema de ensino municipal, estadual e federal.

Fonte: Elaborado pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

A partir dessas quatro perspectivas levantadas nos documentos legais analisados – nível de ensino, princípio metodológico, categoria administrativa e sistemas –, a categoria ensino apresenta caráter de nomenclatura dentro do sistema complexo da educação, sem conter discussões sobre sua acepção ou concepções do que é ensino nesses níveis e modalidade.

A terceira categoria prevalecente nas análises efetuadas é educação. Sua incidência maior aparece enquanto nomenclatura composta aos órgãos, como “Ministério da Educação” e “Conselhos de Educação”. Por essa perspectiva, ela pode ser associada a um título vinculado a setores específicos.

A categoria educação também aparece como organização do sistema educativo, na perspectiva da educação pré-primária, como se descreve na Lei 4024/1961: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961). E nas legislações atuais, aparece como educação infantil, educação técnica e educação profissional e tecnológica. Ainda, o termo educação apresenta característica de organização dos níveis de ensino – educação básica, educação superior, educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos –; e como métodos de ensino nos documentos iniciais, como por exemplo, a educação digital.

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (BRASIL, 1996)

Também aparece atrelada a áreas do conhecimento, como educação física, educação artística, sociologia, filosofia e como modalidade de ensino, como a educação a distância. Todas essas formas de apresentação estão sintetizadas no Quadro 16.

Numa análise adicional, comparo as categorias educação e ensino, e percebo que a categoria educação é bastante ampla, relacionada à organização do sistema educacional, enquanto a categoria ensino aparece como classificação desse sistema.

Quadro 16: Formas de apresentação da categoria educação nas legislações

Formas de apresentação	Citações que referenciam
Nomenclatura	Ministério da Educação, Conselhos de Educação, entre outros.
Organização do sistema educativo	Educação básica, educação superior, educação tecnológica, educação de jovens e adultos.
Método de ensino	Educação digital
Modalidade de ensino	Educação a distância
Áreas do conhecimento	Educação física, artística, entre outras.

Fonte: Elaborado pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

É importante ressaltar que a categoria educação a partir da codificação apresentada não traz consigo um conceito de educação. Em todos os documentos apresenta educação como obrigatória e de direito, como a exigência de uma educação de qualidade; mas, em nenhum momento, trata-se os requisitos dessa educação de qualidade. Em consonância com Charlot (2005), deve-se rejeitar a educação pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho.

Segundo Charlot (2005), a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. E é essa perspectiva de educação que está intrinsecamente apresentada nos documentos analisados.

Vista dessa forma, a educação apresentada nos documentos legais se caracteriza como um prefixo atrelado a outros e palavras, indicando sua amplitude, porém, sem explorar seu real significado.

Libâneo (2001), atenta para esse aspecto:

“Pedagogizar” a ciência a ser ensinada significa submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino. Nesse sentido, converter a ciência em matéria de ensino, é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos (LIBÂNEO, 2001, p. 10)

Os documentos legais têm o intuito de determinar e regulamentar o sistema e oferta de ensino, por isso, não aprofundam conceitos. Assim, para entender mais sobre o que a legislação apresenta referente ao ensino técnico e

ensino médio, torna-se importante analisar as diretrizes que regulamentam esse nível e modalidade de ensino. Barroso (2003) destaca que num sistema social complexo, como o sistema educativo, existe uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação em função da diversidade de atores implicados, de suas posições, de seus interesses e estratégias. Por isso, a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do sistema educativo, dependem da interação dos múltiplos dispositivos reguladores.

No próximo subcapítulo, dou sequência à análise desses documentos legais, complementando a análise documental, e realizo uma análise sobre o que os documentos apresentam conceitualmente.

3. 3 Das diretrizes legais: conceitos, relações ou fragmentos?

As Diretrizes do Ensino Médio (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018) e as Diretrizes da Educação Profissional e tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021) foram elaboradas e aprovadas na sequência da Lei 13.415/2017. Pela importância das diretrizes e com o caráter de conduzir as ações nas instituições escolares, optou-se por analisá-las de forma separada das demais legislações, para observar suas relações (ou não) e questões específicas do ensino médio e da educação técnica de nível médio. Também, buscou-se, a partir das categorias *a priori*, encontrá-las no corpus dos documentos para entender quais direcionamentos pedagógicos existentes.

3.3.1 Diretrizes do Ensino Médio

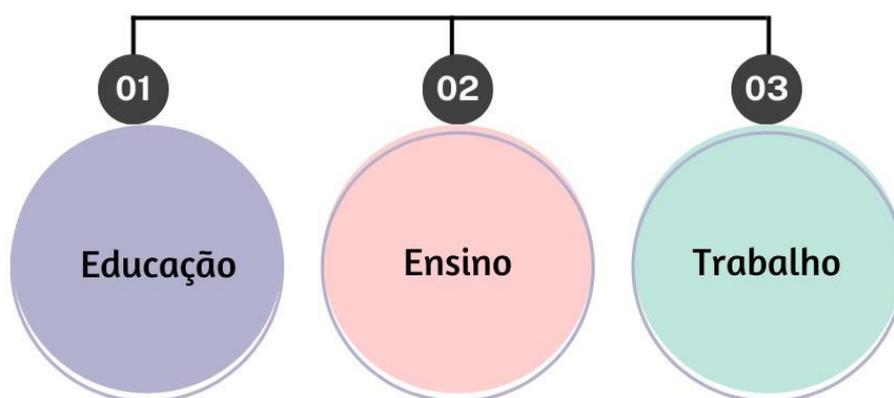
As Diretrizes do Ensino Médio, expressas na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, têm como proposta conduzir questões pedagógicas da reforma curricular do EM, ocorrida em 2017. Tal documento foi aprovado na sequência da Lei nº 13415/2017, ainda no governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018), com propostas de intensificação de políticas neoliberais, reafirmando a concepção da pedagogia por competências.

Para Ramos e Paranhos (2022), alinhadas com o entendimento de Dardot e Laval (2016), a burguesia brasileira, associada ao capital internacional, toma a educação da classe trabalhadora como pedra de toque, não visando tanto a

adequação da força de trabalho aos interesses da produção e do lucro, mas como meio de assistência e controle social supostamente obtido pela formação de personalidades flexíveis, resilientes e empreendedoras de si (RAMOS; PARANHOS, 2022)

Nas análises realizadas nessas diretrizes do EM foram identificadas três categorias prevaletentes: Educação; Ensino e Trabalho (Figura. 11), as quais serão descritas a seguir, visando entender a perspectiva pedagógica e a forma como elas são apresentadas no documento.

Figura 11: Categorias diretrizes Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora, com base no software NVivo, 2023.

A categoria educação aparece como as expressões: educação especial; educação indígena; educação de campo; educação profissional; educação superior; educação básica; educação ambiental; e educação em direitos humanos.

É importante destacar que em nenhuma parte do documento são apresentados conceitos ou entendimentos sobre essas expressões. Por exemplo, o Art. 13 da Diretriz Curricular do Ensino Médio traz: “Nos currículos da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e de comunidades tradicionais podem ser considerados outros saberes relevantes às realidades dessas comunidades” (DCEM, 2018, p. 8).

Pela titularidade da palavra educação e seus compostos, ela se torna uma categoria recorrente no documento, porém não há nenhuma conceituação ou análise sobre o que se entende por educação.

A segunda categoria recorrente nos documentos analisados é ensino. De forma semelhante à categoria educação, aparece como elemento condutor do teor do documento, porém visto enquanto sistema ou redes de ensino, atribuindo funções e obrigatoriedades de cada um(a).

Naturalmente, a nomenclatura ensino médio está presente em todo o documento, dado que as diretrizes tratam desse nível de ensino. Nelas, apresentadas como o EM deve ser organizado, quais os direcionamentos e as formas de currículo, explorando as possibilidades contidas na Lei nº 13415/2017. Ao abordar a proposta pedagógica, esse documento apresenta vários requisitos e indicações, tais como:

A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar:

I - **atividades** integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II - **problematização como instrumento de incentivo à pesquisa**, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

III - a **aprendizagem como processo de apropriação significativa** dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;

IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

V - **comportamento ético**, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

VI - **articulação entre teoria e prática**, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;

VII - **integração com o mundo do trabalho por meio de estágios**, de aprendizagem profissional, entre outras, conforme legislação específica, considerando as necessidades e demandas do mundo de trabalho em cada região e Unidade da Federação; VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;

IX - **capacidade permanente de aprender a aprender**, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

X - **atividades sociais que estimulem o convívio humano**;

XI - avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

XII - **acompanhamento da vida escolar dos estudantes**, promovendo o desempenho, análise de resultados e comunicação com a família;

XIII - **atividades complementares e de superação das dificuldades** de aprendizagem para que o estudante tenha êxito em seus estudos;

XIV - **reconhecimento e atendimento da diversidade** e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV - **promoção dos direitos humanos** mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como

práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas;

XVI - **análise e reflexão crítica da realidade brasileira**, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;

XVII - **estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais**, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente;

XVIII - **práticas desportivas e de expressão corporal**, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação;

XIX - **atividades intersetoriais**, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas;

XX - **produção de mídias nas escolas** a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;

XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades; (DCEM, 2018, p. 14)

Conforme essas diretrizes, o ensino médio deve compreender todas essas articulações e áreas, porém, com um currículo reduzido, o que dificulta a efetivação de todos esses requisitos. Por esse documento, a concepção de ensino médio coincide com uma formação integral que compreende todas as dimensões de formação do sujeito: científica, cultural e humana; porém, a forma de currículo disposta na Lei nº 13415/2017 diminui a carga horária de componentes curriculares que possibilitam a discussão de áreas de conhecimento além dos científicos e técnicos.

A categoria ensino atrelada trouxe uma referência do entendimento de ensino médio e dos requisitos que as diretrizes apresentam como necessários para esse nível de ensino. A discussão de como isso acontece na prática das escolas, talvez seja uma prerrogativa a ser analisada a partir de outros dados e mapeamentos que essa tese se propõe.

A terceira categoria encontrada com frequência nas DCEM foi “trabalho”. Esse termo se apresenta em formatos diferenciados como “trabalho docente” referindo-se à atividade laboral dos profissionais da educação, como “trabalho discente” referindo-se às atividades realizadas pelos estudantes para cumprimento de currículo, e “preparação para o trabalho”, entendida como elemento norteador da formação do ensino médio. A título de exemplo, trazemos o excerto:

VII - integração com o mundo do trabalho por meio de estágios, de aprendizagem profissional, entre outras, conforme legislação específica, considerando as necessidades e demandas do mundo do trabalho em cada região e Unidade da Federação. (DCEM, 2018, p.14).

Frigotto (1985) preocupava-se com a análise política das condições em que trabalho e educação se exercem na sociedade capitalista brasileira; e apontava: “como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores... é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (FRIGOTTO, 1985, p. 178).

De forma similar às categorias anteriormente analisadas – Educação e Ensino –, não há uma apresentação conceitual e/ou teórica sobre a categoria trabalho. Percebe-se que documentos legais se tornam orientadores de um processo educacional, mas não referênciam uma concepção pedagógica.

3.3.2 Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica

A Resolução CNE nº 1 de 05/01/2021, define as diretrizes curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica. Em resgate histórico de legislação, essa é a segunda diretriz curricular específica para a EPT. A primeira, datada no ano de 1999, não tinha sofrido alterações mesmo com as mudanças ocorridas em 2004, pelo Decreto 5154/2004, que a regulamentava.

As diretrizes curriculares nacionais da educação profissional e tecnológica (DCNEPT), compreendem em sua estrutura os princípios norteadores, as definições de educação técnica e profissional e da sua organização e funcionamento, da qualificação profissional, e definições quando a educação profissional e tecnológica de graduação. Compreende também a prática profissional e o estágio curricular, a formação continuada, a modalidade de educação a distância, e pontua sobre avaliação e aproveitamento de estudos, bem como o reconhecimento de saberes, a emissão de certificados e a qualificação docente para a EPT. A partir das diretrizes podemos compreender o entendimento que a EPT compreende: a educação técnica de nível médio, a qualificação profissional, a educação profissional e tecnológica da graduação e pós-graduação.

A diretriz apresenta 19 princípios norteadores para a EPT, dentre eles, a articulação com setor produtivo para a inserção profissional dos estudantes, o

destaque pelo pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando a construção de competências profissionais, incentivo a adoção da metodologia por pesquisa, indissociabilidade entre prática social e saberes e fazeres, interdisciplinaridade, articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais (BRASIL, Art. 3º, 2021).

Quanto à organização percebe-se a estrutura curricular a partir de itinerários formativos, entendidos como “o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica” (BRASIL, Art. 5º, 2021). Estes IF devem abranger áreas tecnológicas que compreendem suas habilidades e competências profissionais. No mesmo documento, competência profissional é definida como:

[...] capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho. (BRASIL, Art. 7º, § 3º, 2021).

Seguindo o que prevê a Lei 13.415/2017, as diretrizes também apresentam a possibilidade de oferta de cursos no caráter experimental, desde que previamente aprovados pelos sistemas de educação. Quanto à oferta dos cursos, o Conselho Nacional de Educação Profissional e Tecnológica determina que esses estão em sintonia com a necessidade local, e ofertas de arranjos curriculares. Quanto aos cursos de qualificação profissional, as diretrizes apresentam como “a comprovação da necessidade de formação metódica para o exercício das ocupações profissionais a que se referem, excetuadas as simples instruções de serviço” (BRASIL, Art. 12º, § 1º, 2021).

Conforme as diretrizes regulamentadoras, a educação profissional técnica de ensino médio (EPTNM), deve “desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos”. (BRASIL, Art. 15º, § 1º, 2021). Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante, concomitante intercomplementar ou subsequente ao ensino médio. A concomitância intercomplementar é um novo termo apresentado nas diretrizes, e é “desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino,

mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado” (BRASIL, Art. 16, inciso III, 2021).

Nas definições da estrutura dos cursos da EPTNM, são descritos dez parágrafos, dentre os quais, destaco:

- II - os elementos que caracterizam as áreas tecnológicas identificadas no eixo tecnológico ao qual corresponde o curso, compreendendo as tecnologias e os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que as alicerçam e a sua contextualização no setor produtivo;
- III - a necessidade de atualização permanente da organização curricular dos cursos, estruturada com fundamento em estudos prospectivos, pesquisas, dados, articulação com os setores produtivos e outras fontes de informações associadas;
- IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdo, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas. (BRASIL, Art.20, 2021)

Nos itens acima, percebe-se o caráter dos cursos técnicos, os quais tem como foco o trabalho como princípio educativo. As DCNEPT também apresentam quesitos quando a oferta dos cursos técnicos acontecer de forma concomitante, concomitante intercomplementar ou integrada e orienta uma interlocução com a BNCC do ensino médio onde devem ser:

[...] asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social. (BRASIL, Art. 20, § 1º, 2021).

As DCNEPT também tratam em inciso sobre as competências socioemocionais, onde referem que essas devem atender aos quesitos profissionais, e as necessidades para a execução dessa profissão. Quanto às propostas pedagógicas, as DCNEPT encaminham responsabilidade para instituição de ensino, de acordo com seus projetos pedagógicos. As mesmas diretrizes também apresentam a obrigatoriedade dos planos de curso, incluindo a organização e informações que devem ter nesses documentos.

Também tratam da organização curricular e a exigência de carga horária, destacando que os cursos oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EaD), com exceção dos cursos na área da Saúde, devem observar as indicações de carga horária presencial indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou em outro instrumento que venha a substituí-lo.

Após referenciar normativas da educação técnica de nível médio, as diretrizes abordam a educação profissional e tecnológica da graduação e pós-graduação, apresentando:

Art. 27. A Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação abrange:

- I - qualificação profissional tecnológica como etapa de terminalidade intermediária de curso superior de tecnologia;
- II - curso superior de graduação em tecnologia;
- III - aperfeiçoamento tecnológico;
- IV - especialização profissional tecnológica;
- V - mestrado profissional;
- VI - doutorado profissional. (BRASIL, Art.27, 2021)

Os cursos Educação Profissional Tecnológica de graduação também são denominados Cursos Superiores de Tecnologia. Entre seus objetivos está o incentivo para a produção e inovação científica e tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho. Da mesma forma que na educação de nível médio, as diretrizes apresentam para o ensino superior as exigências do plano de curso, incluindo as informações que devem estar contidas e sua organização estrutural.

No restante, a DCNEPT se aprofunda nos critérios de oferta, organização curricular e demais exigências para os cursos no nível de graduação e pós-graduação, e inclui a possibilidade de oferta na modalidade EaD. Após explorar os níveis da EPT, suas possibilidades de oferta e organização, as diretrizes apresentam a concepção de avaliação, que deve ocorrer de forma diagnóstica, formativa e somativa, na perspectiva do desenvolvimento das competências profissionais da capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao longo da vida. (BRASIL, Art. 45, 2021).

Ainda, as DCNEPT apresentam a possibilidade de aproveitamento de estudos a partir de experiência profissional, sendo os critérios definidos nos planos de curso e no projeto pedagógico de cada instituição.

Quanto à atuação docente nos cursos da EPT de nível médio é exigida a formação em licenciatura ou bacharelado. Para a formação de bacharéis tem-se a obrigatoriedade de complementariedade de formação pedagógica. Já para os cursos de qualificação profissional, a exigência é de formação em nível médio. Em todos os casos, as formações devem ser relacionadas às áreas de atuação que o curso habilita.

A DCNEPT apresenta os critérios, requisitos e orientações às instituições escolares e sistemas de ensino quanto a oferta da EPT. Sem posicionamento ideológico ou concepção pedagógica, esse documento decreta, desde o início, o respeito às pluralidades de concepções. Ao determinar e organizar a EPT, apresenta também seus princípios, compreensão daquilo que se pretende com a formação dos estudantes egressos. Assume o trabalho como um princípio educativo, entendendo que a formação para o mercado está no centro do processo, e as demais dimensões – humanas, científica, cultural, emocional – se estabeleçam da forma que atendam às exigências da ocupação da profissão.

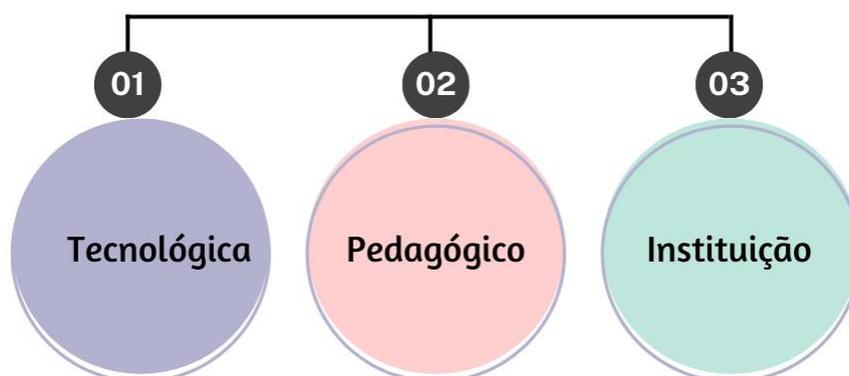
No referido documento, consta a definição de EPT no seguinte teor:

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, Art. 2º, 2021).

Por essa concepção, o documento orientador assume o papel da EPT na formação para o trabalho, sem comprometer-se com outros aspectos da vida ou de transformação do sujeito. Define, enquanto oferta de nível médio, que esse deve estar relacionado à BNCC e aos conteúdos ali contidos, promovendo a interlocução com seus saberes. Contudo, cabe destacar que a BNCC apresenta os conhecimentos científicos necessários para o conhecimento do mundo, mas ainda há uma lacuna de referência sobre a formação humana e a formação integral do sujeito.

No levantamento de categorias presentes nas diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, foram destacados três termos recorrentes: tecnológica, pedagógico e instituição.

Figura 12: Categorias diretrizes EPT



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

Para Kenski (2012, p. 24), tecnologia é “[...] o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Na modernidade, tecnologia apresenta uma relação com a inteligência (LÉVY, 1998), quando se imagina o seu uso no suporte ao desenvolvimento cognitivo de seus usuários. Castells (2001), considera que a tecnologia é dimensão fundamental de mudança social, já que a própria evolução e transformação das sociedades são feitas através da interação complexa de fatores culturais, econômicos, políticos e tecnológicos. Dessa forma, cabe agora, analisar de que forma a categoria se apresenta no documento.

O termo tecnológica se torna destaque nas diretrizes da EPT já na titularidade do nível de ensino “educação profissional e tecnológica”. Assim esse termo se torna recorrente em todo texto, porém em nenhum momento é apresentado algum aprofundamento conceitual.

A categoria tecnológica aparece também como área de conhecimento, por exemplo, “área tecnológica”, ou como composição de outro termo para dar novo significado, como “plataforma tecnológica”. A formação profissional, por sua vez, é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Assim, podemos dizer que a educação de hoje, como também a qualificação, apresentam-se como elementos de competitividade, de reestruturação produtiva e de empregabilidade

A segunda categoria que tem aparecido com grande incidência na análise de todos os documentos legais desse estudo, é a categoria pedagógica. Nas diretrizes da EPT ela se apresenta como um conceito sólido que deve ser o norteador de todo o processo. Isso é ratificado no excerto a seguir que trata dos princípios da EPT “respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógica” (DCEPT, 2021, p.1).

Encaminha-se, então, a proposição de que o trabalho pedagógico é o trabalho dos professores quando, na escola, há espaços e tempos para a produção do conhecimento em movimentos dialéticos entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, constituindo-se em práxis pedagógica (FERREIRA, 2017).

A categoria pedagógica aparece integrada com outros conceitos, como qualidade pedagógica. Ao observar de que forma aparece o termo qualidade nas diretrizes, nota-se que vem atribuído ao processo de avaliação dos cursos de EPT, conforme: “III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional”; (DCEPT, 2021, p. 18). No referido documento não há qualquer referência sobre o que se entende por esse conceito, tampouco sobre os requisitos para uma qualidade pedagógica.

Quando as diretrizes exploram os princípios educativos, atrelados à categoria pedagógico, nota-se que há o entendimento que a EPT deve proporcionar uma educação nos princípios de uma formação integral, conforme abaixo:

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social (DCEPT, 2021, p. 2).

Por esta ótica, podemos entender que o pedagógico é também fio condutor dos currículos e da forma como os cursos devem ser construídos e ofertados para a formação dos estudantes. Assim, o pedagógico traz uma concepção de formação integral pelo exposto nas diretrizes da EPT.

No mais, o termo pedagógico se apresenta de forma composta como: projeto pedagógico, prática pedagógica, proposta pedagógica. Historicamente,

e ainda na atualidade, ao observarmos se dá o acesso à universidade, é perceptível que aqueles com maior poder aquisitivo são os que têm mais fácil acesso a certos tipos de conhecimento; em consonância com Young de “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 1971), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

Nas análises feitas, a terceira categoria que se destaca é a instituição. Essa categoria não havia sido destacada nos documentos legais avaliados.

A categoria instituição se destaca como forma de caracterizar a oferta dos cursos por uma instituição educacional. Como a DCNEPT trata de formação profissional, há maior possibilidade de instituições que tem o interesse de ofertar essa formação, entretanto as diretrizes situam que a oferta deve acontecer por instituições escolares, com vistas a prover:

XVII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino (DCEP, 2021, p. 2)

As diretrizes também apresentam uma flexibilidade quanto à construção do percurso curricular dos alunos, onde podem construir sua trajetória conforme interesse, desde que, aprovados pela instituição escolar.

É importante ressaltar que esse documento, ao utilizar a terminologia instituição, desconfigura a oferta somente por escolas, e atende a outras legislações, como a Portaria nº 62, de 24 de janeiro de 2020, que trata da oferta de cursos técnicos com instituições de ensino superior.

As categorias *a priori* como justiça curricular, educação de qualidade e formação integral não estão explícitas nas diretrizes, entretanto, pode se identificar no seu texto que a forma dos princípios da EPT que são apresentados, tende para a oferta de um currículo integrado, com vias a formação integral do sujeito.

3.4. Uma prévia da reflexão final da análise legal que perpassa o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica

Segundo Frigotto (2005), em pleno século XXI, a Educação no sistema brasileiro, ainda não conseguiu superar o modelo dualista historicamente construído e consolidado por meio da ação de diferentes governos. Ela se configura por um lado, como uma escola pensada e organizada para atender as camadas populares e, por outro, destinada a atender as elites dominantes. Esse dualismo educacional evidencia as desigualdades estruturantes da sociedade capitalista que, continuamente, produz e reproduz a exclusão de uma parcela significativa da população brasileira.

Ao concluir esse capítulo que trata dos documentos legais que perpassam a relação ensino médio e educação profissional e tecnológica, em especial a educação técnica de nível médio, é possível compreender que as legislações atendem as propostas de governo com vias a atendimento de uma concepção econômica e política do momento ao qual são homologadas. Os fins de atendimento a uma proposta educativa representativa não são evidentes, o que compromete a um plano educacional de formação tanto ao ensino médio quanto à educação técnica; ainda, retomam um conjunto de noções e conceitos não desconhecidos no âmbito educacional, que reafirmam os pressupostos das políticas ditadas desde a década de 1990, tais como: empreendedorismo; participação; autonomia; qualidade; equidade e, principalmente, a pedagogia das competências, que estrutura a sua proposta pedagógica (RAMOS, 2022).

As análises aqui efetivadas abrangeram documentos da esfera nacional direcionados aos sistemas ensino do Brasil. Considerando a dimensão do território nacional, é possível mensurar a quantidade de desdobramentos legais que ocorrem em cada estado brasileiro, representando uma teia de propostas distintas para a formação nesse nível e modalidade de ensino. Assim, não há uma clareza de uma pedagogia (CHARLOT, 2020) sobre o que se busca no ensino médio ou na educação técnica de nível médio. Ainda, representa uma concepção distante de uma proposta de educação orgânica (GRAMSCI, 1975) ou de uma educação integral (TEIXEIRA, 1996).

Tal perspectiva reforça o que Dubet (2008) destaca sobre as sociedades liberais, onde se produziu um conjunto de ficções que têm por objetivo reduzir

as contradições (desigualdade e injustiça) inerentes a essa sociedade. Para o autor, a ficção se materializa na medida em que se faz da desigual performance dos alunos, o produto de seu próprio mérito, oriundo de sua liberdade e de sua igualdade. Nesse sentido, a ficção mais eficaz consiste em transformar e tratar os resultados escolares dos alunos como consequência direta de seu esforço, de sua coragem, de sua atenção, do seu engajamento livre no trabalho escolar. O fracasso, nesse caso, é o resultado direto da falta de trabalho, de atenção e de seriedade dos estudantes.

Com a análise histórica da legislação e os percursos transcorridos desde 1809, é possível afirmar que no contexto do sistema de ensino brasileiro a EPT é entendida como formação e preparação para o sistema produtivo de trabalho. Assim, com as mudanças que ocorrem na organização da sociedade se apresentam outras necessidades de formação, conforme a necessidade do campo do trabalho.

Ao analisar as reformas da década de 1990, Ramos (2014) conclui que cursos técnicos tem a finalidade de preparar para o trabalho de forma restrita, o que dialoga com as diretrizes quando assumem que o objetivo da EPT é desenvolver competências profissionais de nível técnico e específico.

Sinteticamente, pode-se afirmar que as mudanças ocorridas nos documentos norteadores da educação não têm por objetivo ressignificar a formação, trazer novos conceitos ou olhar na perspectiva da formação integral (TEIXEIRA 1996; RAMOS, 2007), mas sim, adaptar os currículos às exigências do sistema econômico e produtivo da sociedade. É necessário falar de competências e habilidades, de profissionais flexíveis, determinando o espaço e a ocupação de cada um.

A Lei 13.415/2017, no que compete a EPT, não se distancia do histórico e dos caminhos que foram se consolidando ao longo dos anos, assim, a perspectiva da EPT em formar para a prática profissional não se apresenta como um problema a ser questionado, mas sim, a maneira como essa formação é realizada no interior das instituições escolares.

A organização dos modos de vida exige profissionais aptos para todos os seguimentos, isso é uma construção social, entretanto, o problema é que quando essa formação acontece exclusiva e restritamente para uma inserção imediata ao mercado, não lhes possibilita uma formação integral, uma emancipação em

sua forma de vida. Por isso, uma formação científica, cultural e humana, que lhes dê opções de escolha e de projetos a serem estruturados e construídos na sua trajetória são essenciais. Aí a implicação de currículos desintegrados, de formações fragmentadas e desarticuladas, que são as formas que a EPT se apresenta na reforma do NEM.

As discontinuidades das políticas são evidenciadas a partir dessa análise histórica das legislações, entretanto, a concepção da educação profissional enquanto formação para inserção imediata ao trabalho, condicionada às exigências do sistema econômico produtivo, permanece na mesma linearidade, mesmo com o transcurso do tempo.

É uma questão, pois, de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. É esse caráter de mediação cultural que explica as várias educações, suas modalidades e instituições, entre elas a educação escolar. Também daí decorrem as várias projeções do educativo em projetos nacionais, regionais, locais, que expressam intenções e ações logo materializadas nos currículos (LIBÂNEO, 2001, p. 8).

Com a análise dos documentos legais, até a efetivação da prática escolar há muitas etapas a serem construídas. Conforme o Art. 36, da Lei 13.415/2017, cada sistema de ensino será responsável pela implementação das reformas estabelecidas, assim, é importante entender como tem sido essa organização nos estados brasileiros, para investigar os percursos possíveis da reforma no território brasileiro. Esse processo está descrito no sexto capítulo desse estudo.

As categorias *a priori*: formação integral (TEIXEIRA, 1996; CAVALIERE, 2002; MOLL, 2012; RAMOS, 2007), justiça curricular (SANTOMÉ, 2013; LEITE, 2016, FRITSCH; LEITE, 2019) e ensino/educação de qualidade (ESTEVÃO, 2004; CASASSUS, 2007) não foram identificadas nos documentos legais. Já as categorias que são recorrentes, não trazem um significado ou conceituação de suas propostas, aparecem de formas instrutivas ou como títulos do que direcionamentos que os precedem.

Na figura 13, apresento como síntese do capítulo as categorias que foram identificadas nos documentos legais explorados no capítulo.

Figura 13: Categorias existentes nos documentos legais



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

As categorias: pedagógico, ensino e educação são recorrentes em todos os documentos pois configuram-se como nomenclaturas nos direcionamentos legais. Porém sem exploração de seus conceitos, o que seria de grande importância para essa tese. Da mesma forma, as categorias tecnológicas, trabalho e instituição, que:

[...] não existia qualquer razão que justificasse a instituição da contrarreforma do ensino médio, a não ser as de ordem política-ideológica – a resistência da classe dominante ao direito da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e qualidade na perspectiva da emancipação humana – e as de ordem economicista, na lógica de se adequar o financiamento do ensino médio à contenção dos gastos públicos (RAMOS, 2019, p. 5).

No entendimento de Ramos (2019), a neutralidade existente, ou a utilização de categorias são direcionamentos do que espera do ensino médio ou da educação técnica de nível médio. Aquilo que pode ser compreendido como autonomia dos sistemas ou das instituições, é a forma de não ter um planejamento concreto daquilo que a educação pretende para esse nível e modalidade de ensino. Isso se justifica a partir das constantes mudanças nos currículos e das propostas que esses carregam. A educação é vista muito mais como um serviço a um mercado econômico do que uma proposta de formação integral, justa e de qualidade para os estudantes.

4. O CONHECIMENTO CIENTÍFICO CONSOLIDADO: PAUTAS EVIDENTES NA RELAÇÃO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Para Streck (2015), as pesquisas no campo da educação tiveram um crescimento significativo nos últimos anos, e isso gerou certa fragmentação na área de conhecimento e nas linhas de pesquisa, as quais acabam se autodividindo dentro dos programas e grupos de investigação científica. A variedade de estudos provoca uma reflexão sobre quais são as efetivas contribuições na construção do conhecimento científico na educação?

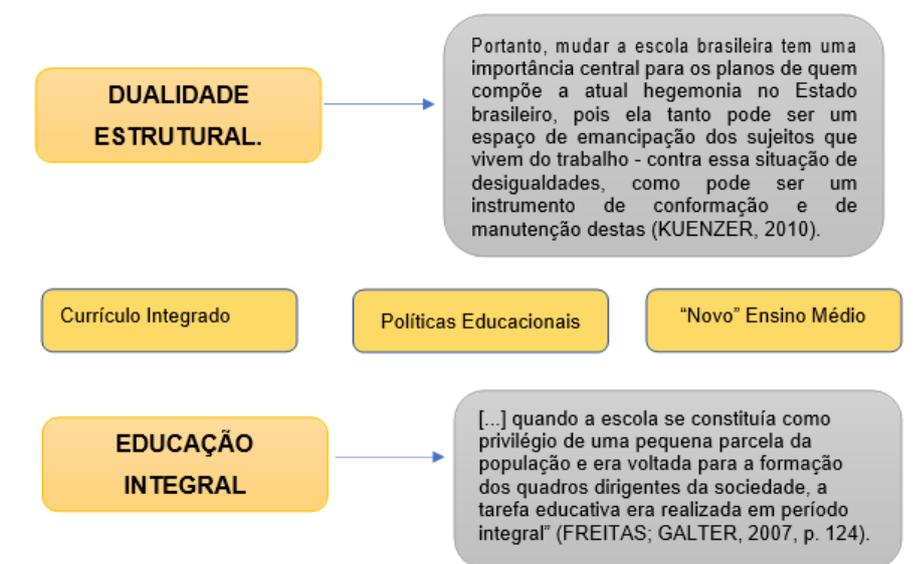
Neste sentido, visualizo a relevância da pesquisa bibliográfica como processo importante dessa tese, de forma a evidenciar os debates que ainda carecem ser feitos e para obter maior conhecimento e clareza sobre a temática que nos dispomos a investigar. Por isso, delineou-se esse capítulo que tem por objetivo analisar a produção de conhecimento científico consolidado sobre a relação da educação técnica de nível e do ensino médio, e que está organizada em quatro seções:

- Da dualidade estrutural aos questionamentos de uma educação integral: Uma discussão dos temas teóricos que foram abordados nos resultados nas teses, dissertações e artigos;
- Do aprofundamento e discussões das teses e dissertações: onde aprofundo os resultados específicos das teses e dissertações;
- Do aprofundamento discussões dos artigos;
- Reflexões sobre os resultados da revisão de literatura.

4. 1 Da dualidade estrutural aos questionamentos de uma educação integral

A figura 15 ilustra os resultados da pesquisa bibliográfica e conduz a discussão dessa seção. Os temas em destaque, dualidade estrutural e educação integral, são as pautas que acompanham a relação do EM e da EPT. Sendo essa dualidade uma questão problemática histórica na estrutura de ensino, dado que é a raiz de uma desigualdade educacional consolidada e perene.

Figura 14: Mapa pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

A educação integral aparece como uma solução para esse sistema de ensino desigual, entretanto, ainda sem um entendimento sobre como atingir essa educação.

Como temas transversais que acompanham essas discussões, o currículo integrado apresenta como resultado que essa é uma alternativa para uma educação mais justa e igualitária, em busca de uma superação da dualidade estrutural vigente; entretanto os estudos encontrados não apresentam resultados que demonstram propostas desse currículo integrado. Outra discussão relevante que perpassa o conhecimento científico sobre esse tema são as discontinuidades e as fragilidades das propostas políticas, e regulamentações que perpassam a relação entre EM e EPT, além dos embates da reforma do ensino médio, oriunda da Lei 13.415/2017. Ciente de tais tensionamentos e movida por questionamentos internos, discorro a seguir sobre os resultados da revisão de literatura, buscando encontrar no meio científico o que têm sido explorados sobre a temática da tese.

A dissertação “Os princípios pedagógicos presentes na legislação do ensino médio e da educação profissional após a LDB 9394/96”, de Diane Acco Rossarola Becker (2015), tem como temática a integração curricular. Nela, a autora conclui que, “a grande impulsionadora das contradições existentes tanto no campo político, econômico, como educacional, consiste na própria luta entre

as classes” (BECKER, 2015, p.97). Nessa linha de pensamento, está a pesquisa intitulada: “Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade”, da pesquisadora Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento (2019), a qual apresenta o avanço das influências empresariais e os tensionamentos a partir das políticas educacionais no Estado de Pernambuco. Já Angeli (2019), em sua dissertação, enfatiza a importância de um currículo que propicie o acesso a uma educação que eleve o nível intelectual de todos os jovens, e conclui: “as mudanças que estão sendo pensadas para o ensino médio conversam muito mais com os interesses dos empresários e órgãos internacionais do que com a efetiva melhora de vida dos jovens” (ANGELI, 2019, p. 105).

Ainda, na pauta da integração curricular, Gusmão (2016) provoca a reflexão quanto a perda do caráter profissionalizante na oferta dos cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico. Para o pesquisador, a integralização curricular tem perdido o caráter da profissionalização, em especial, nos estágios curriculares. Assim, considera importante resgatar a atenção à formação técnica e profissional dos estudantes.

Ao analisar as pesquisas que tratam da relação entre o EM e a EPT verifiquei que não há clareza nem consenso sobre uma proposta curricular que tenha uma formação integral. Ou seja, coaduno com os pesquisadores elencados acima para afirmar que o currículo integrado de ensino médio e ensino técnico, não tem proporcionado uma formação integral dos estudantes (GUSMÃO, 2016; ANGELI, 2019; NASCIMENTO, 2019).

É possível perceber que o debate constante sobre a relação do EM e da EPT demonstra uma preocupação por uma educação que realmente possibilite a integração curricular entre o nível e modalidade de ensino. Com a abrangência temporal da revisão de literatura (2020- 2022) encontrei artigos que analisam os decretos nº 2.208/97 e nº 5154/2004, e outros que regulamentam a EPT, e que deixam evidente o contexto histórico e político em que foram formulados e publicados.

O Decreto nº 2.208/97 apresentava a educação profissional e técnica fragmentada do ensino médio. Assim, algumas pesquisas analisaram o impacto do decreto na relação do EM e da EPT, como por exemplo o artigo “Ensino Médio e Educação Profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou

construção de novas relações?”, de Marlene Ribeiro (2002) e “Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes”, de Ramon de Oliveira (2002).

Ribeiro (2002), também aprofundou a discussão sobre o decreto 2.208/97 que trata sobre o ensino técnico e o ensino médio. Em suas leituras, concluiu que as legislações retrocediam às reformas do Governo Vargas (1930-1945), não avançando a discussões na construção de uma gestão democrática. Em suas reflexões finais destacou os possíveis impactos da influência do Banco Mundial nas relações com o governo federal, e ainda traz as seguintes inquietações:

Os sistemas e escolas, porém, tem lógicas e culturas próprias que reinventam as leis. Como as escolas e os professores irão trabalhar com esses desafios? Como as escolas irão lidar com essa nova realidade? É preciso desvelar as contradições desse discurso porque, como já afirmei, a hegemonia é uma relação construída no conflito (RIBEIRO, 2002, p. 20-21).

Oliveira (2002, p. 2) buscou “explicitar o atraso político-pedagógico que as reformas educacionais, no nível médio e na educação profissional, materializaram no âmbito do sistema educacional brasileiro”, e conclui que essas reformas “configuram-se como mais um instrumento legal visando a manutenção da dualidade educacional que persiste em manter-se na sociedade brasileira”. (OLIVEIRA, 2002, p. 15)

Por essa ótica, é possível afirmar que as reflexões lá do início dos anos 2000, permanecem ainda tão atuais que podem ser utilizadas como referência para o debate da reforma do ensino médio provocada pela Lei 13.415/2017. Por isso, as inquietudes declaradas por Oliveira (2002) e Ribeiro (2002) há vinte anos ainda servem para elucidar o debate em torno da reflexão da relação ensino médio e educação profissional.

A revogação do decreto 2.208/97 e a aprovação do decreto 5152/2004, traziam uma expectativa positiva acerca de uma mudança para a educação profissional; mas, lamentavelmente, o efeito foi contrário foram consolidados alguns acordos e vínculos com organismos internacionais, situação que Ribeiro (2002) já alertava.

O artigo “Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração”, de Dante Moura (2008), faz uma análise da relação da educação profissional e tecnológica, destacando que

essa está marcada pela dualidade estrutural, aspectos que já mostravam Oliveira (2002) e Ribeiro (2002). Seu artigo também aprofunda o estudo, ao considerar a retrospectiva histórica da relação educação profissional e tecnológica com o ensino médio, utilizando-se de análise bibliográfica e documental. Em suas conclusões, Moura (2008) apresenta que o ensino médio e ensino privado passam por uma crise de identidade, porém, como tratativas, afirma que:

[...] uma das formas de contribuir para a construção de sentido e identidade para o ensino médio é buscar a sua integração com a educação profissional e a ampliação gradativa e com qualidade da sua oferta nos sistemas públicos educacionais (MOURA, 2008, p.18).

As reflexões de Moura (2008) são relacionadas a uma análise histórica da relação EPT e do EM, após a aprovação do Decreto 5152/2004, já considerando os impactos passados quatro anos de sua aprovação. Dessa forma, é possível afirmar que seguimos ainda na busca de uma legislação que contemple um currículo que harmonize a relação entre a educação profissional e tecnológica e ensino médio, e que possibilite uma formação integral.

Ferreti (2007), no artigo “A reforma da educação profissional: considerações sobre alguns temas que persistem”, segue as discussões provocadas por Moura (2007), porém com uma análise mais crítica sobre a forma como a educação profissional tende a ser executada no contexto das instituições escolares. Para Ferreti (2007), mesmo que os documentos legais apresentem proposições pedagógicas positivas, a educação profissional persiste na concepção de formação para o sistema produtivo.

Artigos como “Ensino Médio e Educação Profissionalizante, de Nosella e Gomes (2016), auxiliam na análise histórica da educação profissional e tecnológica enquanto o artigo “A personalidade vigorosamente formada, em Gramsci, e obstáculos no âmbito do ensino médio”, Oliveira (2016), contribui para uma análise teórica, por aprofundar os estudos gramscianos. Ambas as leituras enriquecem a natureza teórica e reflexiva da pesquisa aqui exposta.

Pesquisas mais recentes, publicadas entre 2016 a 2022, que tratam sobre a Lei nº 13.415/2017, contribuem para a análise da nova legislação e da reforma do ensino médio. Por se aproximarem com o objeto dessa pesquisa, foram selecionadas para a constituição do enquadramento teórico dessa tese.

As dissertações e teses encontradas na revisão de literatura não apresentavam direcionamento ao ensino técnico enquanto itinerário formativo do novo ensino médio; portanto, selecionei para a leitura, três pesquisas – Pereira (2020), Becker (2015) e Guimarães (2008) – pela amplitude da discussão pelas contribuições teórico-metodológicas utilizadas que serviram de base para a construção dessa tese.

Na próxima seção, realizo um aprofundamento e promovo discussões sobre as teses e dissertações selecionadas de forma a contribuir para esse estudo.

4.2 Do aprofundamento e discussões das teses e dissertações

As categorias em evidências na consolidação do conhecimento científico foram exploradas na primeira seção desse capítulo. Entretanto, é importante analisar nas pesquisas, seus caminhos metodológicos e resultados, como forma de conhecer como tem se constituído esse campo do conhecimento.

A pesquisa de Almeida (2012) foi selecionada pela aproximação com os estudos Gramscianos, os quais constituem o referencial teórico desse projeto. As pesquisas de Hammel (2019), Andrade (2019), Costa e Silva (2019) e Chagas (2019), foram eleitas por analisarem a reforma do ensino médio a partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017.

A tese de Pereira (2020) aprofunda o debate sobre a educação profissional, a partir do Decreto nº 5.154/2004 que “almejava a mudança estrutural da complicada dualidade da educação brasileira, isto é, de um ensino propedêutico versus o ensino profissionalizante” (PEREIRA, 2020, p.27). Conforme a pesquisadora, as influências do governo da época da publicação do decreto, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), demonstrou suas nuances de movimentos de massa da classe trabalhadora e de cunho político-ideológico de esquerda, porém coligado com setores da burguesia nativa e do capital internacional. A pesquisadora demonstra também a influência das agências internacionais multilaterais nas políticas educacionais de países periféricos e conclui sobre a “investida do capital tentando abarcar a educação formal via aparato estatal, fazendo adentrar na escola pública a ideologia mercadológica do empreendedorismo empresarial” (PEREIRA, 2020,

p. 270). Assim, os resultados obtidos por Pereira (2020) já indicavam o impacto das influências mercadológicas no campo educacional, o que auxilia a refletir sobre o objeto dessa pesquisa, na perspectiva de como esses movimentos foram se consolidando ao longo do tempo, bem como o impacto na reforma do ensino médio de 2017.

A dissertação de Becker (2015) propõe-se a analisar os princípios pedagógicos presentes na legislação que regulamentam a educação profissional e o ensino médio. Nesse sentido, ratifica: “Estes princípios, portanto, são pedagógicos, pois orientam os sujeitos para uma determinada concepção de sociedade de acordo com as necessidades momentâneas do processo produtivo capitalista” (BECKER, 2015, p. 82). É possível concluir com Becker (2015) que esses movimentos ainda se direcionam pela permanente dualidade estrutural, onde há a formação para a classe trabalhadora, assim, esses estudantes precisam atender as demandas de trabalho. Em suas conclusões a autora entende que o movimento para suprir essa histórica relação de distinção de currículos está na responsabilidade dos docentes.

Para Becker (2015), a partir do contexto da sala de aula, o professor deve possibilitar uma formação que promova que o conhecimento se constitua para e com princípios do desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, buscando construir uma identidade no processo histórico. Seu estudo contribui com esse projeto, ao apontar que a perspectiva neoliberal presente na relação ensino médio e educação profissional não é uma novidade, e que há mecanismos de superação os quais são muito mais voltados para o contexto escolar e das práticas pedagógicas de cada unidade educativa.

A tese de Guimarães (2008) parte da questão: “Quais as repercussões das ações políticas sobre as práticas curriculares no cotidiano escolar?” (GUIMARÃES, 2008, p. 24). Nessa perspectiva, a pesquisadora conduz seu estudo na problemática do distanciamento das políticas com as práticas escolares e afirma que essa desconexão por vezes dificulta a prática pedagógica dos docentes, que não encontram uma coesão ou direcionamento do trabalho de seus currículos. Essa análise é voltada para as políticas curriculares do ensino médio e educação profissional.

Como resultados, Guimarães (2008) aponta o distanciamento do contexto da produção de texto do contexto da prática (BALL, 2006), as intensas mudanças

nas políticas educacionais, que tem dificultado mudanças nas práticas curriculares e na estrutura da escola, uma vez que a falta de continuidade das ações tem levado ao surgimento de um sentimento de descrédito nas orientações da política e de frustração nas práticas docentes. “As complexidades dos currículos que buscam a inclusão social, a formação integral e ao mesmo a inserção do mercado de trabalho provocam assim ambivalências” (GUIMARÃES, 2008, p. 402).

As conclusões de Guimarães (2008) trazem novo olhar para a peculiaridade do currículo desejado para o ensino médio integrado ao ensino técnico, o que reflete significativamente o objeto dessa tese. Questiona-se, então: Como possibilitar que todos os princípios pedagógicos sejam atendidos na proposta do ensino técnico enquanto itinerário formativo do ensino médio? Conforme Becker (2015), pela existência de uma prática escolar com a clareza da proposta educativa e com professores que tenham a formação necessária.

A leitura profunda das pesquisas de Pereira (2010), Becker (2015) e Guimarães (2008) contribuíram para maior conhecimento sobre a temática dessa tese, fazendo emergir várias reflexões, como a influência dos organismos internacionais nas políticas educativas, o prejuízo formativo na descontinuidade das políticas educativas, a possibilidade de um currículo integrado entre a EPT e o EM pela atuação docente. Isso ratifica a importância de políticas educativas que promovam uma formação integral e a necessidade de diminuir o distanciamento do contexto de influência das políticas para da prática escolar.

Com essas provocações, abre-se a discussão para as pesquisas que já analisam o ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017, a saber: Lei 13.415/2017: impactos no ensino médio técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR (HAMMEL, 2019); A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores? (ANDRADE, 2019); A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016-2018) (COSTA; SILVA, 2019); Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa (CHAGAS, 2019). Dentre essas, nenhuma teve direcionamento ao ensino técnico enquanto itinerário formativo do novo ensino médio.

Hammel (2019), em sua dissertação apresenta a preocupação de como irá se consolidar e qual será o impacto do novo ensino médio nos currículos de

educação profissional de ensino médio no Instituto Federal do Paraná. Com essa intenção, a pesquisadora propôs identificar o que os coordenadores dos cursos técnicos do ensino médio conhecem e como avaliam as modificações trazidas pela Lei nº.13415/2017. Enfatiza que concordando ou não com a nova legislação, os atores que participam ativamente do projeto político pedagógico das escolas, precisam estar cientes dos impactos e mudanças que a lei irá ocasionar em cada comunidade escolar.

O objeto de análise de Hammel (2019) tem como empiria o IFPR, e no tempo da pesquisa, os entrevistados consideravam que a nova lei não causaria muitas mudanças na organização de seus currículos e na formação dos jovens. Com o resultado de Hammel (2019), retomo os resultados de Guimarães (2018) que aborda que o distanciamento do contexto escolar da elaboração das políticas causa nos atores escolares uma sensação de desresponsabilização com as novas políticas, pois não se sentem pertencentes a elas. Ainda, desacreditam das novas legislações pelas constantes mudanças em cada período político.

Andrade (2019) também propõe em sua dissertação uma discussão com profissionais da educação e estudantes sobre as reformas no ensino médio. Como Guimarães (2019), preocupa-se com o distanciamento das discussões com o contexto escolar e as mudanças das políticas educacionais. Com um olhar mais crítico da proposta da nova lei, Andrade (2019) centraliza sua pesquisa em escolas públicas e privadas. (uma pública de ensino regular, uma pública de ensino técnico e uma privada), em três municípios do interior do estado de São Paulo. A análise dos dados demonstrou que as propostas de reforma do EM, focadas basicamente em alterações curriculares, não incluiu os participantes da pesquisa, por isso esses não se sentem pertencentes ou atendidos pela proposta, entretanto, reconhecem que a mudança do ensino médio é importante, e relatam que o essencial é haver melhorias em infraestrutura e nas condições de trabalho docente. E em destaque a autora apresenta que:

[...] a excessiva valorização ao preparo para o mercado de trabalho e a educação profissional destoa das necessidades dos alunos e professores entrevistados, além da ausência da preocupação com a formação integral do ser humano, que caminha para uma degradação do ensino público (ANDRADE, 2019, p. 27).

Nas entrevistas com os estudantes foi fácil perceber a influência das propagandas midiáticas na opinião dos jovens. Andrade (2019) conclui que “trata-se de uma reforma que não democratiza o acesso ao conhecimento aos jovens da escola pública, e diminui as possibilidades de mobilidade social”. (ANDRADE, 2019, p. 120).

Para contribuir com as discussões das pesquisas que já tratam da reforma do ensino médio, Chagas (2019) analisa os primeiros passos de implantação no estado do Rio Grande do Sul. A partir da premissa de que o campo é resultado de relações de poder, de estratégias, de interesses e de projetos em disputa, a pesquisadora analisa o campo educacional e sua relação com outros campos, como o político e o econômico. Para tanto, utilizou dados do Censo Escolar de 2017 sobre a oferta do ensino médio na rede estadual, com a coleta de materiais da Secretaria Estadual da Educação (Seduc) e o Conselho Estadual de Educação (CEED), e também notícias publicadas nos sites oficiais dos dois agentes no período de 22 de setembro de 2016, quando foi apresentada a MP 746, de reestruturação do Ensino Médio, até 31 de dezembro de 2018.

Como resultados, Chagas (2019) apresenta o apoio da Seduc, agente que assumiu função de reprodução integral das orientações federais, entretanto, não observou propostas de apoio a questões estruturais e de formação docente nas discussões sobre a implementação da reforma. Já no CEED, constatou uma posição de resistência às mudanças, com a defesa de um projeto de educação que valorize a formação integral dos estudantes.

Nos resultados, Chagas (2019) percebe uma desconexão dos agentes que deveriam estar integrados e atuantes para a garantia da formação dos estudantes. Aqui, percebe-se os movimentos de desvalorização do ensino público de qualidade para todos, e que essas fragilidades são intencionais.

A dissertação de Almeida (2012) contribui para o enquadramento metodológico dessa tese, pois analisa a contribuição Gramsciana nos decretos que regulamentam a educação profissional. Nessa perspectiva, a pesquisadora analisa o Decreto 5154/2004 para identificar se esse possibilita uma educação integral dos sujeitos. Em conclusão, a autora percebe que o mencionado decreto não condiz com a formação do homem integral, conforme preceitos da escola unitária de Gramsci. A legislação segue os preceitos de uma educação tecnicista, mantendo a ruptura do saber fazer e o saber ser. Almeida (2012)

contribui para as discussões desse projeto, uma vez que também percebe que seguimos a passos lentos para a emancipação dos sujeitos.

Concluídas as observações sobre as leituras das teses e dissertações, realizo um aprofundamento e discussões sobre os artigos também selecionados como importantes para esse estudo.

4.3 Do aprofundamento e discussões dos artigos

Da mesma forma que teses e dissertações, artigos científicos são documentos importantes, já que por suas características de qualidade na literatura acadêmica, pela difusão mais intensa nos periódicos acabam por alcançar um número maior de pesquisadores da área de interesse. Por isso, aprofundo discussões sobre esses materiais nessa seção.

O artigo intitulado “A contrarreforma do ensino médio e os rumos da educação profissional no Brasil de Shilton Roque dos Santos e Marcio Adriano Azevedo, publicado em 2019, faz uma leitura do cenário político vivido no Brasil para compreender a relação da “contrarreforma do Ensino Médio paralelamente à reforma trabalhista e da emenda constitucional de congelamento dos gastos públicos e suas implicações para a sociedade brasileira” (SANTOS; AZEVEDO, 2019, p. 28), e como isso reflete na Educação Profissional. Para esse estudo, os pesquisadores utilizaram-se do conceito de hegemonia de Gramsci (1991), de Politecnicia, de Saviani (1989), e de formação humana integrada de Moura, Lima Filho e Silva (2015). Os pesquisadores concluem que a contrarreforma do ensino médio está em sintonia com as demais reformas ocorridas no contexto brasileiro a partir de 2017, porém, as mudanças no ensino médio, reafirmam a dualidade estrutural histórica no cenário educacional e assim, apresentam um espaço de lutas para garantia dos direitos inalienáveis.

Nesse sentido, o artigo de Ronaldo Marcos Lima Araújo (2018), com o título “A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres”, defende que o objetivo das mudanças no ensino médio “é relativizar alguns conceitos importantes da educação nacional, tais como a educação básica, a educação pública, estatal e gratuita e a profissionalização docente” (ARAÚJO, 2018, p.5). O pesquisador finaliza defendendo a ideia de que todos os movimentos políticos que impulsionaram a

mudança, tem como finalidade “flexibilizar a necessidade de contratação de professores licenciados, direcionar o currículo para a formação das ‘personalidades produtivas’ e ampliar o mercado de serviços educacionais”, tudo isso, resultando numa educação precária para a população de jovens em maior vulnerabilidade social.

Seguindo essa análise, o artigo “A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil”, dos autores Marcília Elis Barcellos; Elisabeth Gonçalves de Souza; Laura Roberta Fontana; Soraia Wanderosck Toledo; Celso Braga Junior (2017), busca compreender as mudanças no ensino médio provocadas pela Lei 13415./2017. Para tanto, realizam uma análise a partir de algumas perspectivas do pensamento gramsciano a fim de melhor compreender, de forma crítica, essa controversa realidade

Por fim, refletem sobre a imposição da legislação e sobre os interesses desta reforma que estão muito mais vinculados a uma lógica empresarial do que de fato uma resolução que atenda os interesses gerais, chegando a questionar se “a reforma pretende de fato solucionar a ineficácia do Ensino Médio ou aprofundar ainda mais seus problemas?” (BARCELLOS; FONTANA; TOLEDO; BRAGA JÚNIOR, 2017, p. 135). E ao final, concluem que a legislação tende a estabelecer o ensino técnico para a população menos privilegiada e o ensino médio propedêutico para a classe privilegiada, mantendo-os como dirigentes da sociedade.

A pesquisa “A reforma do ensino médio por meio da lei nº 13.415/2017 e seus impactos no ensino médio integrado dos institutos federais” realizada por Silvia Maria Santos Stering; Joyce Mary Adam, publicada em 2019, busca compreender o impacto da legislação na realidade dos Institutos Federais no ensino médio integrado. Stering e Adam (2019) concluem seu estudo apontando que a lei não impactou a oferta dos cursos, uma vez que os IF`s não aderiram à mesma, tendo em vista que se destacam pela qualidade e condições de funcionamento necessárias à formação humana mediante integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos norteadores do currículo. Para as autoras, a influência mercadológica da legislação não afeta a realidade desses institutos.

Ciavatta (2018) em “A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da lei n. 13.415/2017 adaptação ou resistência?” também auxilia na interpretação da

legislação e mantem o mesmo posicionamento dos autores dos demais artigos já analisados. A principal questão apresentada por ele é a imposição prática de adaptar-se às suas determinações ou resistir à sua aplicação. Para isso, devemos compreender os seguintes aspectos e suas influências: herança do pensamento escravista; as transformações contemporâneas do mundo do trabalho, o capitalismo dependente e a reforma da legislação trabalhista; o trabalho e a formação docente e a Lei da Reforma do Ensino Médio (CIAVATTA, 2018, p. 95)

Em “Análise estrutural e funcional voltada a participação quanto a reforma da educação pela nova lei do ensino médio”, Silva, Schneider e Tizziani (2017) tem como tema a justiça social, com recorte na inclusão de pessoas negligenciadas por meio da educação voltada ao pleno desenvolvimento como política pública. Como problema da pesquisa, consideram o excessivo direcionamento para a educação profissionalizante como inibidor de potencialidades participativas do estudante, e concluem que a reforma do ensino médio coloca em risco a autodeterminação dos estudantes, uma vez que restringem suas possibilidades de escolhas,

A conclusão de Silva, Schneider e Tizziani (2017) implica na análise realizada por Josimar de Aparecido Vieira e Marilandi, Maria Mascarello Vieira (2019) no artigo “Ensino médio integrado à educação profissional: por que insistir nesta forma de ensino?”. Nesse artigo, os autores buscam compreender o significado da educação profissional integrada ao ensino médio e qual a necessidade dessa modalidade de ensino na última etapa da educação básica. Vieira e Vieira (2019) indicam que o ensino médio integrado a educação profissional pressupõe conhecimentos constituídos sob as dimensões: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e apontam que “insistir na sua construção implica na superação da visão mecanicista de qualificação técnica e na formação do estudante de forma crítica e consciente, por meio do seu trabalho” (VIEIRA; VIEIRA 2019, p. 22). Dessa forma defendem o currículo a partir da integralização curricular.

Em a “Reforma do ensino médio: desafios à educação profissional”, Ferreti (2018) atenta que a reforma pode trazer reflexos negativos tanto para a educação profissional quanto ao ensino médio. Sobre o ensino técnico destaca “a par do aligeiramento desta e de seu caráter manifestamente pragmático

centrado apenas na formação técnica de mão de obra, descarta da constituição omnilateral do ser humano” (FERRETI, 2018, p. 270). Em concomitância com os apontamentos de Azevedo e Santos (2019), infere sobre a sintonia da reforma do ensino médio em paralelo com as reformas trabalhistas e congelamento com os gastos públicos. Assim, para Ferreti (2018) essas ações estão estrategicamente articuladas, reafirmando a lógica do ideário econômico político neoliberal.

Com o olhar voltado para análise do impacto da Lei 13.415/2017 para a educação integral, os autores Cristiana Flávia Santos Cordeiro Chamorro; Edméia Maria Lima; Ingrid Cássia Selegrin Campos; Eliane Cleide Silva Czernisz (2019), no texto “Lei N. 13.415/2017: retrocessos e impossibilidades para a formação integral no Ensino Médio” analisam os retrocessos provocados pela lei e a importância de os educadores estarem atentos as reformulações.

No mesmo sentido, está o artigo “Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma”, Karen Cristina Jensen Ruppel Da Silva; Aldimara Catarina Boutin (2018) que propõe dois pontos: investigar as proposições para a educação integral que norteiam a proposta do novo ensino médio e analisar o contexto em que surgiu a reforma do novo ensino médio, os conceitos de educação integral. Em conclusão, apontam a falta de diálogo com a sociedade em geral, principalmente com os mais afetados por essas mudanças, os alunos e os professores, e atentam para os interesses por trás das alterações provocadas pela referida lei.

Após a leitura dos artigos que tratam da perspectiva curricular da oferta do ensino médio condicionados à reforma da Lei 13.415/2017, os autores Carlos Soares Barbosa e José Carlos Lima de Souza, em 2019, propõe o estudo na perspectiva do ensino médio em tempo integral. No artigo “O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo” a partir de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, analisam o ensino médio em tempo integral e os atravessamentos provocados pela sua reforma. Pautam o quanto o ensino médio permeia as discussões pela carência na formação humana e para a preparação ao mundo de trabalho. Outrossim, concluem que o ensino médio, em tempo integral, é “contrário da formação crítica, humana e integral, pois visa tão somente a

formação dos trabalhadores demandados pelo atual padrão de acumulação flexível do capital” (BARBOSA, SOUZA, 2019, p. 104)

Seguindo as análises do ensino médio em tempo integral, o artigo “O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio” de Luiza Olívia Lacerda Ramos (2018), tem como objeto a medida provisória que deu origem a Lei 13.415/2017, e observa o incentivo do ensino médio em tempo integral. Ramos (2018) propõe olhar as justificativas apresentadas para instituir o ensino médio em tempo integral e alerta que as mudanças preveem muitos desafios, sobretudo no que diz respeito aos investimentos financeiros para as atuais escolas de ensino médio e para a preparação de jovens. Os estudos de Ramos (2018) e de Barbosa e Souza (2019) se centram na educação em tempo integral, com atenção para as influências mercadológicas dessa mudança e para os desafios advindos.

Trazendo à pauta o olhar sobre o impacto da reforma do ensino médio nos estados, o artigo “Reforma do ensino médio e Base Nacional Comum curricular”, de Fernanda de Paula Gomides e Luiz de Sousa Júnior (2021) objetiva analisar os percursos iniciais de implementação da proposta curricular em debate no estado da Paraíba em comparação com a formulação já finalizada do estado de São Paulo”. Os pesquisadores alertam para as constantes mudanças ocorridas para essa etapa de ensino e seus reflexos na realidade escolar.

Tendo como base teórica Gramsci, Gomides e Souza Júnior (2021) questionam: é possível supor que tal reforma possa contribuir para a segregação educacional e social a partir da reintrodução do chamado dualismo educacional? (GOMIDES; SOUZA JÚNIOR, 2021, p.102). Assim, buscam apreender o sentido da disputa de hegemonia no campo das reformas educativas e as influências do pensamento neoliberal. Num segundo momento, empreendem uma análise comparativa das proposições das duas redes estaduais, focando a área de ciências humanas por opção de recorte metodológico de análise.

Na análise comparativa, Gomides e Souza Júnior (2021), percebem a grande diferença curricular entre os estados de São Paulo e Paraíba, sendo o primeiro um currículo mais gerencialista, e o segundo, uma proposta mais plural. Nessa perspectiva, os pesquisadores nos fazem refletir sobre o quanto podemos

ter realidades tão distintas, e o quanto as influências de ideologia e de concepções condicionarão a formação de jovens brasileiros.

O artigo “A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional”, de Evaldo Piolli e Mauro Sala (2021), contribui como finalização das análises, pois aproxima-se do objeto de estudo, através da análise da formação técnica e profissional como itinerário formativo do novo ensino médio. Os pesquisadores argumentam que, indiretamente, a mudança da lei do ensino médio, altera a legislação do ensino técnico de nível médio, principalmente pela forma como se relaciona com a educação básica.

Piolli e Sala (2021) estabelecem em seu estudo o conceito de “dualidade da dualidade”, pois em análise aos documentos legais que regulamentam as mudanças no ensino médio, concluem que o itinerário formativo, enquanto ensino técnico, poderá ter diferentes arranjos curriculares, os quais podem formar subsistema de distinções que podem ser definidas como “dualidade da dualidade” (PIOLLI, SALA, 2021, p. 8).

Outros conceitos apresentados pelos autores auxiliam na compreensão daquilo que está normatizado para o ensino técnico enquanto itinerário formativo: externalização, educação a distância e a desescolarização (PIOLLI; SALA, 2021, p. 11). Esses conceitos são utilizados para a análise da parceria que as instituições podem estabelecer para a oferta do itinerário formativo, pela possibilidade de oferta do ensino a distância e, ainda, a desescolarização. A descolarização se refere ao aproveitamento dos estudos em itinerários formativos enquanto ensino técnico, a partir da experiência e prática profissional dos estudantes.

Em conclusão, os autores questionaram a influência dos formuladores de políticas na prática escolar, e destacam dois movimentos: o de entender a intenção ideológica dos formuladores, e o de como se dá a implementação da política no contexto escolar. Quanto à primeira provocação, os autores Santos e Azevedo (2019) e Araújo (2018) auxiliam na interpretação das intencionalidades por trás de cada política. Cabe destacar que a Lei nº 13.415/2017 que determina a nova proposta curricular do ensino médio é implementada durante o governo de Michel Temer, consagrando a parceria com movimentos que compactuam

para o fortalecimento dos interesses dos empresários e daqueles que defendem um conceito neoliberal de sociedade (TEODORO, 2011).

O artigo “Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular (GOMIDES; SOUZA JÚNIOR, 2021)”, e o artigo “A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional” (PIOLLI; SALA, 2021) propositalmente finalizaram essa análise por aproximarem-se das intenções dessa pesquisa no tangente ao estudo comparativo entre os estados de São Paulo e Paraíba, único estudo encontrado que trata do ensino técnico enquanto itinerário formativo do novo ensino médio. Ambos os artigos citados contribuem para justificar a relevância da temática e objeto dessa tese, trazendo indicativos a serem explorados na pesquisa, como por exemplo, a importância de conhecer a forma como a reforma do ensino médio irá se consolidar nos estados brasileiros, a evidência da influência do ideário político econômico, o crescimento de um mercado educacional, e a fragilidade da EPT nos currículos.

4.4 Reflexões sobre os resultados da pesquisa bibliográfica

Além do enquadramento teórico, a pesquisa bibliográfica efetivada para esse estudo, possibilitou compor um catálogo de produções que facilitaram a identificação de referências alinhadas ao tema de pesquisa. Foi possível identificar os autores mais presentes em discussões teóricas sobre o objeto e tema dessa tese.

Quadro 17: Dados da revisão sistemática de literatura

Autor	Ano	Quantidade
Gaudêncio Frigotto	1995, 2005, 2017, 1991, 2001, 2012, 2004, 2003, 2015, 2006, 2010, 2017, 2005, 1994, 1998, 2004, 2015, 2008, 1989, 1988, 2006, 2010, 2011, 2009, 1993, 2013,	52
Acácia Kuenzer	2017, 2006, 1986, 1999, 2006, 2001, 2017, 2005, 2002, 2000, 2018, 1997, 2018, 2009, 2003, 2004, 2003, 2004, 1997, 2000, 1994, 1988, 2007, 2010, 2002.	41
Demerval Saviani	2011, 1983, 2007, 2003, 1997, 1994, 1989, 2009, 2016, 2017, 1998, 2008, 2010, 2003, 2006, 2013, 1999, 1987.	33
Karl Marx	1998, 2004, 2008, 2009, 2011, 2012, 2007, 1989, 2015, 1982, 2006, 1996, 2013, 1986, 1983, 1985, 2010.	32

Marise Ramos	2002, 2008, 2007, 2010, 2011, 2004, 2005, 2018, 2012, 2009, 2016, 2001, 1997, 1996, 2003, 2020.	32
Antônio Gramsci	2007, 2001, 1999, 1978, 1980, 1982, 1968, 1976, 2001, 2014, 2000. 2004, 1991, 1977, 2005, 1979, 2006.	31
Monica Ribeiro da Silva	2008, 2011, 2018, 2009, 2016, 2015, 2018, 2010, 2017, 2019.	18
Celso Ferreti	1997, 2017, 2018, 2017, 2000, 2017, 2006, 2018, 2003, 2019	15
Pierre Bordieu	2004, 1996, 2002, 2004, 2011, 2014, 2009, 1975,	14
Maria Franco Ciavatta	1998, 2016, 2012, 2016, 2017, 2012, 2005, 2012, 2014, 2015	14
Pablo Nosella	2004, 2006, 2007, 1996, 2016, 2015, 1988, 2007, 2016, 1992, 2016, 2012.	14
Luiz Antônio Cunha	2002, 2017, 2007, 2016, 2000, 2005, 2018, 2000, 2017, 2000, 2005.	12
Mário Alighiero Manacorda	1991, 2010, 2012, 1991, 1990, 2002, 2017, 2016.	11
Nora Krawczyk	2014, 2017, 2011, 2003, 2009.	10
Dante Henrique Moura	2012, 2013, 2012, 2007, 2017,	10

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O quadro 17 apresenta os autores mais referenciados no corpus levantado pela pesquisa bibliográfica. Frigotto, Kuenzer, Saviani Marx e Ramos, são os cinco autores com maior representatividade, o que permite compreender as concepções epistemológicas, que em sua maioria, são o materialismo dialético histórico (MARX, 1998-2015).

Na sequência está Gramsci, cujos escritos constituem embasamentos relevantes na produção científica brasileira e também nas reflexões de muitos espaços educativos, sobretudo nos círculos influenciados pelo propósito da edificação de uma sociedade mais humana e igualitária, onde os interesses individuais não se sobreponham aos proveitos gerais.

Quando pautamos a relação do EM e EPT, alinhados à reforma de 2017, é unânime a preocupação com os retrocessos presentes na nova legislação, a permanência da dualidade e as desigualdades escolares que serão intensificadas com as mudanças curriculares. Também, a pesquisa bibliográfica demonstra a influência mercadológica, a partir de concepções neoliberais para o sistema de ensino. Duas das evidências apresentadas nesse escopo, é a falta de uma política de formação docente para a EPT, e o quanto isso impacta nos contextos escolares e a preocupação com o estudante que estará ingressando na última etapa de educação básica, refém da nova legislação.

As pesquisas também destacam a descontinuidade das políticas educacionais para o EM e para a EPT, e seus impactos na efetivação os contextos escolares, além do descrédito gerado nos atores envolvidos. Sabe-se, porém, que o movimento consolidado na reforma do ensino médio foi construído aos poucos, mas as influências mercadológicas e a formação de atendimento ao capital sempre estiveram presentes na relação ensino médio e educação profissional. Assim, pode-se afirmar o campo conflituoso e de tensionamentos o qual essa tese adentra.

Ainda não temos exemplos práticos da efetivação de um currículo integrado, talvez, porque ainda não temos realmente uma conceituação do que seria um currículo integrado que possibilite a formação integral do sujeito, sujeito esse que opta ou só tem a opção de cursar um ensino técnico integralizado ao ensino médio.

Os conflitos entre as legislações, quer sejam as vigentes ou as que já basilarão essa modalidade e nível de ensino, denotam as lacunas de propostas efetivamente possíveis nesse campo. Talvez a peça-chave que ainda falte para essa relação seja a definição de conceitos e a clareza no entendimento das possibilidades curriculares para a formação integral.

5. OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: QUE PEDAGOGIA PROPÕEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES?

A Lei nº 13.415/2017 define que cabe a cada sistema de ensino, de responsabilidade dos Estados e Distrito Federal, a organização da estrutura e a implementação da reforma do ensino médio. Mesmo que as propostas não tenham sido integralizadas, conforme explorado na introdução dessa tese, os estados brasileiros tiveram o prazo até 2022 para apresentar seus documentos referenciais e iniciar o processo de implementação da reforma²².

Conforme dados do IBGE, no ano de 2021, no território nacional, havia 29.167 escolas ofertando ensino médio, com 7.770.557 alunos matriculados nesse nível de ensino; enquanto 9º ano do Ensino Fundamental havia 3.363.485 alunos matriculados em 2021.²³ Considerando-se esses dados, é possível dimensionar o impacto da reforma do EM no tangente a mudança de currículos, de histórico escolar, de trajetórias escolares, de necessidades de formação e na organização das escolas. Reconhecer que a escola e o currículo não são neutros, uma vez que transmitem e privilegiam valores que são influenciados pelo reconhecimento social de determinados saberes e características culturais, constitui uma atitude essencial para a criação de condições que promovam a igualdade de oportunidades de sucesso escolar.

Fritsch e Leite (2019), em estudo realizado sobre a política de educação em Portugal, intitulada “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, pontuam que melhorias educacionais extrapolam o limite da escola. Com isso, afirmam que uma maior justiça curricular e cognitiva gera uma justiça social e, para isto, políticas educativas que partem desta orientação devem reconhecer o poder de decisão da escola e de seus agentes nos processos de configuração de um currículo que concretize princípios de justiça curricular em uma escola com e para todos.

²² Um dos movimentos que representa esse processo é o Pró BNCC que a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, o Ministério da Educação começou a planejar um programa para apoiar as redes estaduais e municipais no início da implementação.

²³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 06 jan. 2024. O site não contém informações dos anos de 2022 e 2023.

Não sendo possível conhecer cada uma das realidades escolares, considerou-se importante observar o contexto dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, e aprofundar a análise da documentação legal em dois estados brasileiros, sendo esses Maranhão e Rio Grande do Sul, conforme já explicitado anteriormente. Por esse caminho, delineou-se o objetivo desse capítulo o qual consiste em examinar as concepções pedagógicas nos desdobramentos legais da oferta da Lei 13. 415/2017 nos referidos estados.

Em consulta dos referenciais curriculares em todos os estados brasileiros, entre os meses de maio a agosto de 2022, foi possível identificar:

- 11 estados brasileiros tiveram projetos-piloto sobre a reforma do ensino médio, sendo eles: AC, AM, DF, ES, GO, MT, MS, MG, RS, RR e SE.

- 16 estados tem o documento referencial (ou semelhante) disponível para consulta *on-line*: AM, CE, DF, MT, MS, MA, MG, PB, PR, PE, PI, RN, RS, SC, SP e SE.

- 18 estados tem a matriz curricular (desenho curricular) disponível para consulta *on-line*, são eles: AC, AM, CE, DF, ES, MA, MT, MS, MG, PB, PR, PE, PI, RN, RS, SC, SP e SE. O Estado de MS apresenta parcialmente a matriz curricular, não demonstrando na íntegra como será a organização curricular.

- 16 estados apresentam a matriz curricular já com o curso técnico incluído, demonstrando como deve ser a organização para as instituições que oferecerem a EPT, são eles: CE, DF, ES, GO, MA, MT, MG, PB, PR, PE, PI, RS, RO, RR, SC, SP e SE.

Considerando a relação do EM e EPT, também foi sistematizada a informação dos estados que já possuem previsão ou definição, em seus documentos, sobre a parceria com outras instituições para a oferta da EPT. Essa análise revelou que 15 estados brasileiros já determinam que a oferta da EPT poderá ocorrer em parceria com outras instituições, sendo possível o aluno cursar o ensino médio em mais de uma escola. Assim: AM, DF, MA, MT, PI, RS, SC, SP, SE apresentam a possibilidade de parcerias e não estabelecem ou restringem quais as instituições ou sistemas em que essas parcerias podem ser realizadas.

O estado do AL determina que essa parceria aconteça com o sistema S, enquanto o estado do CE apresenta a parceria com a própria rede estadual, com os Institutos Federais e com o sistema S. Os estados de ES, PB e PE tratam de

parceria entre as escolas da própria rede estadual. Mesmo que alguns estados não mencionem a questão da parceria, a lei federal abre a possibilidade para que ela aconteça.

Na próxima subseção, proponho uma análise mais detalhada dos documentos dos estados do MA e do RS, objetos de interesse dessa pesquisa. Assim, para melhor organização dos dados, as análises foram organizadas em três perspectivas, a saber:

- As referências Maranhenses;
- As referências gaúchas;
- E o que os olhos não veem os documentos ‘falam’? Uma reflexão final sobre a análise dos referenciais.

5.1 As referências maranhenses

O documento referencial do estado do Maranhão, nomeado como Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), específico para o Ensino Médio, foi publicado em 2022, cumprindo o prazo determinado pela Lei 13415/2017. Nesse ano, o então governador Flávio Dino de Castro e Costa, representando do Partido Socialista Brasileiro (PSB), cumpriam seu último ano de mandato (2015- 2022).

O DCTMA foi elaborado por um grupo de trabalho designado pelo governo estadual, e contou com representantes da órgãos e entidades civis. O DCTMA está organizado em seis capítulos sendo eles: texto introdutório; a organização curricular do ensino médio para o estado do Maranhão; um olhar mais profundo sobre as áreas de conhecimentos: seus componentes, competências e habilidades; A flexibilização curricular e os itinerários formativos; A educação técnica profissional; e o 5º itinerário e Formação docente para a implementação do novo currículo.

Ao apresentar a proposta para o EM o referido documento justifica que diante do atual contexto de reestruturação curricular, acredita-se que essa etapa de ensino possa se apresentar mais atraente porque passará a ter mais flexibilidade na oferta entendendo seus sujeitos e lugares sociais. Mas é preciso, sobretudo, uma escola que convide o estudante a ser ativo, reconhecendo sua capacidade de falar, de expor e contrapor ideias e de reelaborar pensamentos a

partir das experiências vividas. É essencial que haja uma construção de espaços escolares que permitam “reconhecer, valorizar e acolher a diversidade humana em suas práticas cotidianas, visto que diferentes grupos sociais, econômicos, étnicos e religiosos convivem no contexto escolar” (MARANHÃO, 2022, p.19).

Para a organização curricular, o documento considera ser necessário ir ao encontro dos sujeitos e dos lugares que “constroem o conhecimento no dia a dia, na rotina escolar e, assim, produzir novos”. (MARANHÃO, 2022, p. 23). E, ao tratar dos sujeitos o documento refere-se a juventudes, e entende que é necessário ter a coerência de que não pretendemos esgotar as possibilidades relativas ao próprio termo. O documento almeja oferecer ao educador reflexões a respeito do jovem para que possa compreender que se trata de um termo que carrega uma rede de significados distintos que, por vezes, sequer dialogam entre si. Diversos estudos, nas mais diferentes áreas, buscam captar essa complexidade. (MARANHÃO, 2022, p. 23). A juventude não pode ser pensada como “um conjunto social uniforme e homogêneo que tem como principal característica a unidade de indivíduos de uma mesma fase de vida” (PAIS, 2003, p. 96).

O DCTMA também se posiciona enquanto perspectiva teórico-metodológica para a educação básica, por uma concepção histórico-crítica, visto que a “pedagogia histórico-crítica tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo”. (MARANHÃO, 2022, p. 39). Nesse sentido, assume:

É assim que devemos compreender a educação no estado do Maranhão: como uma educação capaz de englobar todos os aspectos da formação do ser humano, desenvolvendo uma educação integral e crítico-histórica e socialmente construída nas mais variadas formas de desenvolvimento humano (MARANHÃO, 2022, p. 41).

O DCTMA (2022) também expressa seus princípios pedagógicos os quais vêm possibilitar a garantia do sucesso escolar, visto que estão estreitamente articulados à implementação do currículo, ajudando a promover a transformação da prática docente e o alcance das aprendizagens previstas, além da melhoria da qualidade na educação.

A partir desse posicionamento é possível considerar que o documento norteador do MA busca analisar criticamente os eventos históricos, considerando

as influências sociais, políticas e econômicas. Procura também compreender as relações de poder, as estruturas sociais e as mudanças ao longo do tempo, visando uma interpretação mais profunda e contextualizada da história. Dessa forma, interpreta a educação como um fator de equalização social, diferentemente das correntes liberais, e como um elemento inserido nas relações sociais. Professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade através da prática social comum a ambos (SAVIANI, 2009).

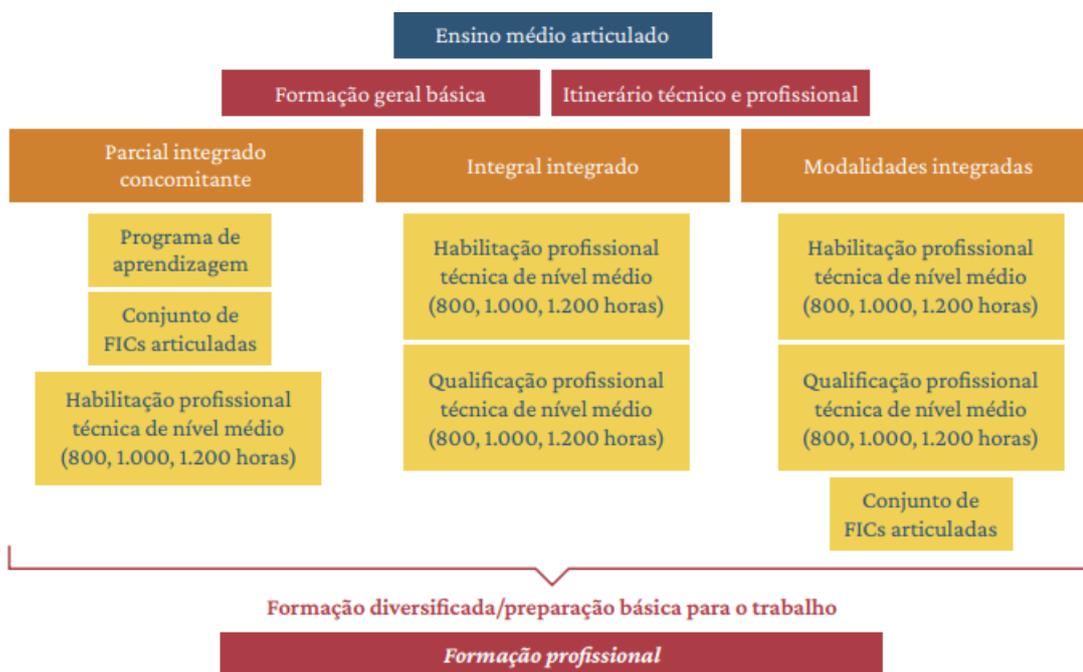
Ao tratar da relação com a EPT, o documento apresenta uma seção específica para falar do 5º itinerário formativo.

[...] educação profissional e técnica integrada às modalidades e ofertas do ensino médio, no âmbito da rede de ensino público do Maranhão, compreenderá programas e cursos que promovam a formação e/ou qualificação profissional de estudantes para o desenvolvimento de trajetórias de vida e carreira profissional vinculadas às atuais ocupações, contextos econômicos locais e regionais e exigências da sociedade produtiva contemporânea. (MARANHÃO, 2022, p. 140).

A DCTMA vê na integração do Ensino Médio e da EPT a possibilidade de uma formação humana e emancipatória que favoreça o aprofundamento de aprendizagens necessárias ao agir ético, cooperativo, responsável e protagonista dos estudantes (MARANHÃO, 2022). Para essa garantia entendem que a organização curricular deve privilegiar a indissociabilidade curricular, integrando os componentes da formação geral básica e do itinerário.

A oferta das diversas modalidades da formação técnica e profissional deve primar pela formação integral do estudante, que é mediada pela articulação das habilidades dos eixos estruturantes com as competências associadas ao mundo do trabalho e aos perfis profissionais dos cursos, centrando no desenvolvimento contínuo de habilidades profissionais complexas, criativas e produtivas (MARANHÃO, 2022).

Figura 15: Percursos formativos na educação profissional e técnica na rede pública de ensino do Maranhão



Fonte: Extraído do DCTMA, 2022, p. 148.

Conforme a figura acima, o documento prevê a articulação do EM a EPT, de forma a garantir a formação integral, tendo como a formação humana o eixo estruturante. Também, sugere que o acompanhamento se faça pelo Conselho Estadual de Educação e pela Secretaria de Educação do Estado, e define que a oferta se faça das diferentes formas que são definidas hoje para a EPT: concomitante, integral integrado e modalidades integradas. Para as duas últimas, exige-se que os projetos pedagógicos, quando de instituições distintas, tenham uma integração. O DCTMA trata ainda sobre a necessidade de acompanhamento e avaliações dos cursos, entretanto, não define os instrumentos que podem ser utilizados.

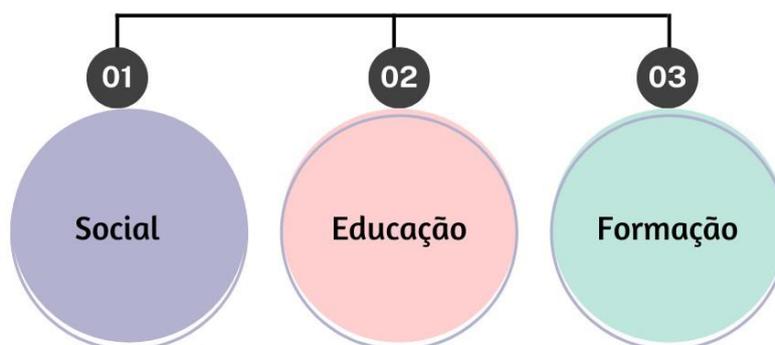
Na próxima seção apresento a análise de conteúdo do DCTMA, cuja intenção foi identificar e aprofundar sobre o que o DCTMA traz como significados e propostas ao EM.

5.1.1 Além dos documentos: a análise das categorias dos referenciais do Maranhão

A análise documental do referencial mobilizado permitiu observar sua estrutura e teor, de forma a compreender a proposta curricular apresentada no estado do Maranhão.

Assim, ao realizar a análise de conteúdo, as categorias que mais se destacam e que perpassam o referencial teórico dessa tese são: social; educação; e formação.

Figura 16: Categorias documentos referenciais Maranhão



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

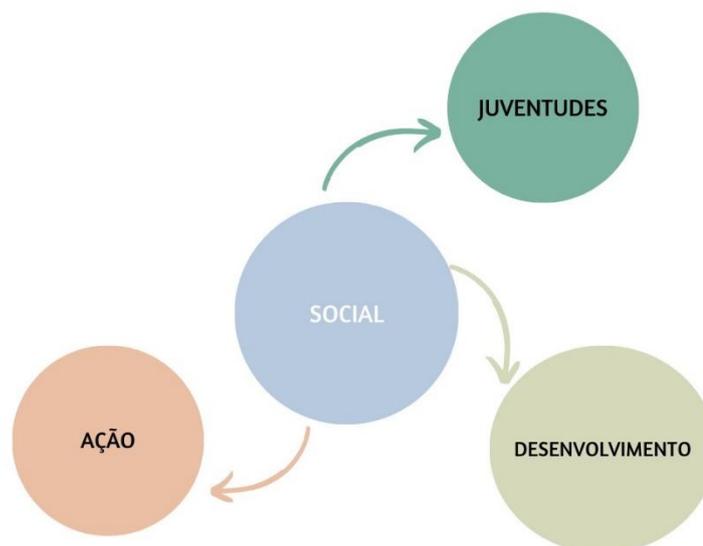
A primeira categoria, social, coincide com a proposta metodológica assumida pelo referencial afirmando o papel da educação como elemento essencial de transformação social. Além disso, essa categoria está intrinsecamente relacionada às juventudes.

Ao discutirmos juventude neste documento, partimos do pressuposto de que a juventude é um fenômeno social complexo e está inserido em uma realidade/concretude sócio-histórica que reflete as tensões, as contradições e os conflitos constitutivos da sociedade capitalista (MA, 2022, p. 23).

Outro aspecto relacionado à categoria social é a educação enquanto direito social, dado que a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram; por isso, as diferenças existentes ali devem ser tratadas de maneira adequada por uma educação escolar como direito social que possibilite a inclusão de todos. Para Veiga-Neto e Lopes (2010) a escola foi criada como uma instituição que era mais capaz de, efetivamente, colocar em

prática uma nova sociedade, outrossim, nota-se poucas mudanças até os dias de hoje.

Figura 17: Categoria social no DCTMA



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

Conforme a figura 17, a categoria social se apresenta de diferentes formas: como papel social das juventudes; como direito social à educação; como uma prática e ação social.

Para a efetivação dessa prática, é preciso fazer planejamentos escolares consistentes, alinhados aos compromissos de uma formação mais comprometida com o outro, que respeite e acolha a diversidade, que se constitua em práticas de inclusão e de rejeição a qualquer forma de discriminação ou exclusão e, ainda, que esteja alinhada aos propósitos do desenvolvimento social e econômico do país (MA, 2022, p. 42)

Um ser humano criativo e com senso de criticidade, com um processo educacional preconizado pela escola unitária, de superar o senso comum. Para tanto, é necessária uma educação integral, entendida como a integração entre o ensino geral e a educação profissional e tecnológica, ou como sugere Saviani (2007), uma educação politécnica, que possibilite a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e históricos à produção moderna.

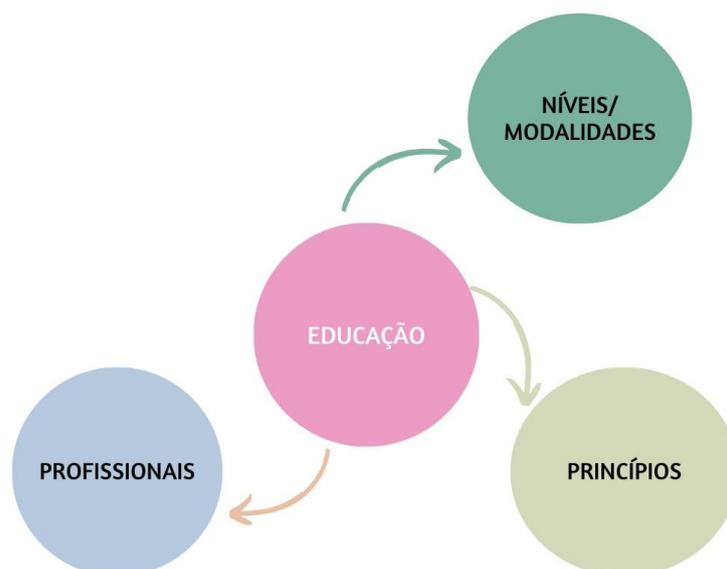
Nesse sentido é possível entender que a categoria social se torna relevante diante da postura crítica assumida.

A segunda categoria, denominada educação, apresenta uma infinidade de formas e referências nos documentos. Seja pelos níveis e modalidades de educação: educação básica, educação profissional e tecnológica, educação indígena, educação quilombola, e formas como a educação integral.

A cultura é um saber que se produz na relação com a ação, o pensar que cria e transforma. É através da hegemonia, da direção cultural e da educação que se pode mudar a sociedade capitalista, transformando-a numa sociedade mais justa. A educação deve preconizar a formação de uma moral e de uma cultura que vise a transformação da sociedade atual; para tanto, é importante que ocorra o fim da dicotomia entre o saber e o fazer, e de uma educação destinada aos dirigentes e outra, aos dominados.

Ainda, compreende-se, neste patamar, que os profissionais de educação têm um importante papel pedagógico, político e social no processo de formação.

Figura 18: Categoria educação no DCTMA



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

A categoria educação se apresenta ao longo do documento para citar níveis, formatos e modalidades de ensino. Aparece como princípio, indicando quais devem nortear o ensino médio e a educação no MA, ou aparece seguida do termo profissional, revelando como a formação e os perfis dos profissionais de educação são entendidos.

Dos princípios em que a educação se expressa ao longo do texto, conceitos importantes aparecem alinhados a ela, tais como:

[...] espera-se oportunizar aos estudantes o protagonismo em seu processo de aprendizagem, de modo a oferecer-lhes uma educação contextualizada, que tenha sentido diante de suas vivências e que abra possibilidades para seu futuro, sem desconsiderar a bagagem cultural que já trazem consigo (MA, 2022, p. 40).

A filosofia das práxis, para Gramsci (1972), é uma visão universalista que transcende os limites de cada sociedade. Trata-se de uma proposta de civilização de construção cosmopolítica. Para isso, as condições de civilização precisam ser válidas para todos os homens, independente de todas as suas diferenças e particularidades; porém nenhuma diferença deve justificar qualquer tipo de desigualdade. Assim, percebe-se a intenção de uma formação integral, que comunga com o pensamento de Ramos (2002), ao tratar da concepção da formação integral do ensino médio e educação profissional como uma educação que, ao propiciar aos sujeitos dá o “acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (RAMOS, 2002, p. 26).

Ao tratar, O DCTMA atribui aos professores a mediação entre os conhecimentos do currículo e os saberes da comunidade interlocutora. Dessa forma compreende, que os profissionais de educação têm um importante papel pedagógico, político e social no processo de formação. Como forma de apoio e para formação dos docentes, dispõe de canais abertos e fóruns permanentes para a consolidação de políticas de formação, correções de rumos e ajustes do sistema de educação no território (MA, 2022).

Assim, essas três categorias dão sinais de aspectos importantes assumidos pelo governo do estado do MA e da forma como vislumbra a educação.

A terceira categoria, formação, aparece de forma composta, associada à formação humana integral, formação escolar, formação técnica e profissional.

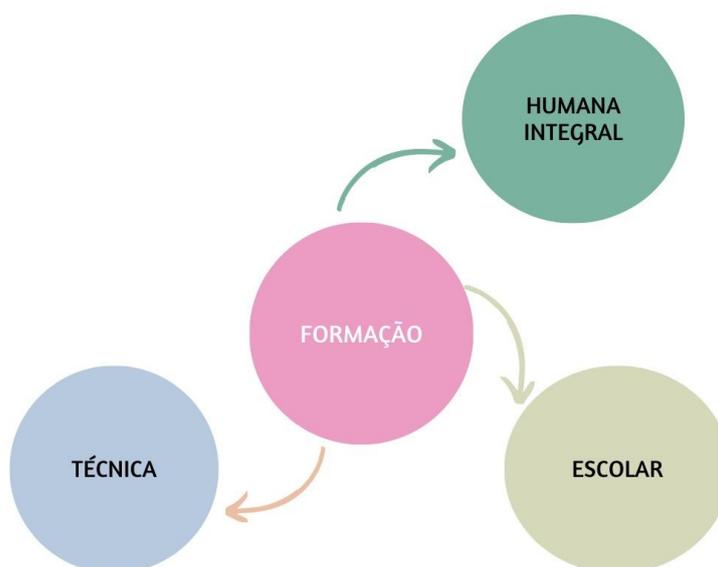
O primeiro aspecto trazido para referência é a formação humana integral, apresentada com a seguinte concepção:

Na perspectiva da educação integral, a prática docente deverá contribuir proporcionando a aprendizagem significativa, favorecendo a articulação dos conteúdos aos contextos reais, por meio da seleção dos conteúdos essenciais à formação humana, promovendo atividades críticas e reflexivas, como situações-problema, estudos de caso, análise de fatos do cotidiano, projetos de pesquisas e atividades que proporcionem o pensamento profundo (MA, 2022, p. 42).

O documento destaca ainda que o processo de ensino e aprendizagem, que oriente para que a atuação do estudante seja efetiva e que lhe assegure uma formação humana integral, com equidade e qualidade social no decurso de sua vida escolar e no preparo para a vida como um todo deve ser primordial. Assim, a formação escolar, está intrinsecamente relacionada com os conceitos assumidos da formação humana integral, quando trata que a formação escolar é o caminho para o alcance da formação almejada.

A formação técnica e profissional, por sua vez, vai tratar dos aspectos de oferta para essa formação, que também foram analisados na primeira seção desse capítulo. No tocante ao itinerário de formação técnica e profissional relacionado ao curso escolhido, visto que as aprendizagens associadas aos eixos estruturantes enriquecem a trajetória do jovem que escolhe a formação técnica, uma vez que articulam as competências relacionadas ao mundo do trabalho com o desenvolvimento pessoal e cidadão (MA, 2022).

Figura 19: Categoria formação no DCTMA



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

Em síntese, a formação se complementa a partir dessas vertentes: formação humana integral, formação técnica profissional e formação escolar, apresentando os aspectos que devem ser explorados e direcionados na execução da DCTMA. As categorias previamente definidas para a tese: educação integral, justiça curricular; ensino/educação de qualidade e pedagogia, perpassam todo o documento, o que permite entender a forma como o estado do MA vislumbra a relação EM e EPT.

A categoria menos explorada, educação de qualidade, aparece no documento sem deixar claro sobre o que significa e como pode ser ofertada. Da mesma forma, a justiça curricular, que não está descrita nessa forma, mas aparece e complementa alguns recortes. Mesmo com um posicionamento teórico epistemológico da concepção histórico-crítica, muitas das referências e citações do documento se aproximam das escolhas teóricas dessa tese, pelo viés do pluralismo.

Assim, ao ler a DCTMA na íntegra, encontrei sintonia com Dubet (2003) no tocante à escola justa. No transcorrer o documento mostra preocupação em oportunizar critérios de justiça social, por uma educação que proporcione e seja mediadora desse alcance.

A primeira é que a justiça distributiva sempre se choca com forte resistência por parte daqueles aos quais o modelo meritocrático puro assegura a reprodução de vantagens, como mostra a enorme dificuldade de tocar no recrutamento das elites. A segunda é que a experiência nos ensina que esses dispositivos têm uma influência limitada e não conseguem alterar sensivelmente o jogo da produção das desigualdades escolares. A terceira é que os grupos sociais mais mal posicionados em relação à escola, e que deveriam defender esta orientação, não são os mais aptos a tomar a palavra e defendê-la. Portanto, é preciso colocar o problema da justiça em outros termos. (DUBET, 2004, p. 547)

Tal concepção implica a instituição de uma política pública de educação em que a escola seja o centro das preocupações, dotando esse espaço de condições de promoção do desenvolvimento das potencialidades de cada criança, adolescente, adulto ou idoso que nela esteja (DCTMA, 2022).

O caminho para acabar com a diferença educacional, segundo Gramsci (1968), é a adoção de um modelo de escola única, destinada a todos os alunos e que propiciasse “uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente

(tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1999, p. 118).

Em consonância com Gramsci (1999), na década de 1930, acontece no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Dentre estudiosos do movimento, Anísio Teixeira tem grande destaque, ao pautar uma educação integral, considerando-a como direito do indivíduo, uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação.

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

A concepção de educação integral de Anísio Teixeira, teve base no pragmatismo, “na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal”. (CAVALIERE, 2010, p.258). Ainda Teixeira (1997), entende que a escola deve formar o aluno, desde a educação infantil, a entender a importância de os indivíduos viverem experiências e pensamentos que são essenciais “para a criação do modo de vida democrático” (CAVALIERE, 2010, p.259).

5.2 As referências gaúchas

O documento referencial do estado do Rio Grande do Sul, denominado Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) foi aprovado em 2021 no governo de Eduardo Leite, do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB). Elaborado por representantes de órgãos governamentais, como Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação e seus respectivos departamentos, contou com a consultoria da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED). Também realizou seleção, através de edital público no ano de 2020, de 36 professores da rede estadual de ensino para colaborar em sua redação.

O RCGEM está organizado em seis partes, a saber: textos introdutórios, fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho, formação geral básica,

orientações para implementação do ensino médio nas redes de ensino, itinerários formativos e educação profissional e tecnológica. Ao responder às perguntas: “o quê”, “quando”, “como”, “para quem” e “para onde”, pensa, como documento sistematizador, “a educação de um determinado território e estabelece possibilidades, horizontes, metas, finalidades, perspectivas, sobre a práxis educacional” (RS, 2021, p. 15).

Este Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio - RCGEM - considera os processos socioeconômicos e culturais da sociedade sul-rio-grandense e suas implicações para a educação e convoca o coletivo das redes, dos poderes públicos e das instituições, para desenvolver um ensino capaz de reconhecer, aprender e contribuir com a diversidade social, a dimensão econômica e cultural (RS, 2021, p. 16).

O RCGEM se posiciona de forma a reconhecer as diferentes juventudes como sujeitos protagonistas do processo de educação, e também entende que a formação além do objetivo restrito de ensinar para o vestibular e ENEM, convoca para a viabilização de uma formação integral, humanista e profissional, capaz de conectar as juventudes com o mundo contemporâneo, considerando seus desejos, suas criatividade e seus projetos de vida, para desenvolver as mais diversas habilidades e também contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito (RS, 2021).

Considera, também, a multiplicidade de visões de mundo dos jovens, a necessidade de considerar o tempo presente nas juventudes e a urgência de dar voz aos estudantes, trazendo os para o centro das discussões, visto que durante muitos anos eles acabaram apenas recebendo prescrições sobre o que é preciso fazer para “ser alguém na vida” (RS, 2021, p. 27). Assim, pautado no documento, o Estado compartilha a responsabilidade com as entidades para a garantia dessa educação e “para que as novas gerações desenvolvam competências e habilidades de base científica e justiça social”. (RS, 2021, p. 15)

A proposta do EM evoca uma perspectiva de educação emancipatória, pois estimula professores e estudantes a transformar o ambiente da sala de aula, de acordo com as suas escolhas alinhadas aos seus “desejos e anseios mais genuínos e ao seu projeto de vida, em interação social e conscientes da sua condição de atores e atrizes, protagonistas, na edificação individual e social” (RS, 2021, p. 20).

O RCGEM faz referência ao teórico como Paulo Freire pela perspectiva da pedagogia da autonomia. E o protagonismo juvenil como uma ação pedagógica voltada para o crescimento pessoal e social do adolescente. Um protagonismo também compatível com o paradigma do desenvolvimento humano, em que os estudantes sejam agentes e desenvolvam maior autonomia, responsabilidades e compromissos conscientes dos papéis que desempenham na própria aprendizagem e na sociedade (RS, 2021, p. 21).

As aprendizagens e conhecimentos se tornam significativos desde que estejam de acordo com os contextos sócio-históricos e culturais das pessoas e identidades da pluralidade territorial e contribuam com a reafirmação dos valores de cada sujeito como portador e produtor legítimo de conhecimento (RS, 2021, p. 21).

O documento procura incluir a pauta de uma formação integral, preocupada com uma formação propedêutica, além da preparação para o mundo do trabalho. Outrossim, traz elementos importantes como conscientização de temas como sustentabilidade e desconstruindo conceitos e atitudes consumistas, para protagonizar mudanças de hábitos e possíveis resoluções dos problemas sociais e ambientais. A educação que se pretende integral passa a ser compreendida em sua forma global (físico, intelectual, social, emocional e cultural), a partir de uma flexibilização curricular.

Ao tratar da EPT e a relação com o EM o documento intenciona buscar proporcionar ao estudante o desenvolvimento e o fortalecimento de sua autonomia e, por meio do protagonismo em “seu Projeto de Vida, oportunizar uma visão ampla do mundo e a tomada de decisões em sua vida pessoal, escolar e profissional, sendo empreendedor de seu próprio conhecimento” (RS, 2021, p. 241) A implantação se situa no campo da capacidade instalada das redes que ofertam EPT, sintonizada com recursos mobilizados localmente, inclusive, possível por meio de convênios devidamente institucionalizados conforme legislação pertinente, inclusive do CEED-RS.

- Carga horária da parte geral da FGB, acrescido de um curso de Educação Profissional e Tecnológica de 800 horas, mais 400 horas de disciplinas de aprofundamento;
- Carga horária da parte geral da FGB, acrescido de um curso de Educação Profissional e Tecnológica de 1000 horas, mais 200 horas de disciplinas de aprofundamento;

- Carga horária da parte geral da FGB, acrescido de um curso de Habilitação Profissional e Tecnológica de 400 horas, mais 800 horas de disciplinas de aprofundamento;
- Carga horária da parte geral da FGB, acrescido de um curso de Educação Profissional e Tecnológica de 1200 horas;
- Carga horária da parte geral da FGB, acrescido de conjunto de cursos de qualificação profissional pertencentes ao mesmo eixo tecnológico com carga horária mínima de 1200 horas (RS, 2021, p. 251-252).

Essa arquitetura se relaciona com uma prática pedagógica voltada para a Formação Técnica e Profissional da EPT, isto é, com conhecimentos específicos que envolvem significativamente a avaliação das aprendizagens dos estudantes no mundo do trabalho.

O RCGEM também prevê mecanismos de avaliação do itinerário que deverá estar conectado a uma concepção de educação, no sentido de observar a progressão contínua de desenvolvimento integral do ser humano, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem. Igualmente importante, nesse contexto, é o protagonismo juvenil, o Projeto de Vida, destacando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para a resolução de problemas.

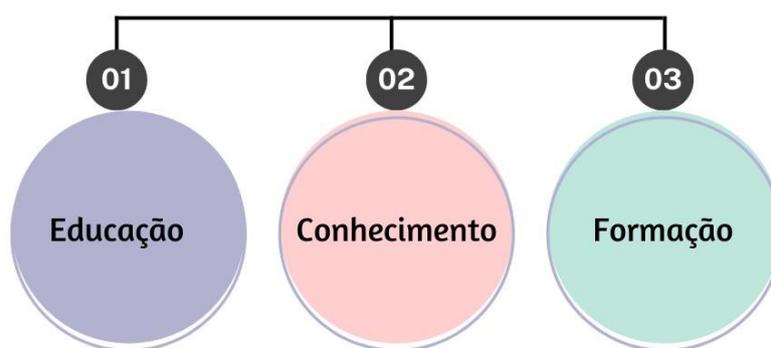
Como apoio ao RCGEM, há os cadernos dos itinerários formativos, e o Caderno de Formação Técnica Profissional. Nesse último documento, justifica-se que a oferta da educação profissional e tecnológica no Brasil é reduzida, o que acarreta problemas de inserção laboral e socioproductiva, distribuição de renda, aumento da miséria populacional, dificuldade de acesso à serviços públicos em geral e outros. Assim, atribui a complexidade de problemas de ordem econômica e social, a escassez de oferta da EPT. O Caderno de Formação Técnica Profissional oferece a matriz curricular, como suas competências e habilidades para oferta de 4 cursos técnicos: eletrotécnica, administração, agropecuária e informática. A priorização dos cursos listados está alicerçada em uma sólida pesquisa, feita a partir dos arranjos produtivos locais com o conhecimento da peculiaridade regional e que, no atual cenário, totalizam cerca de 77% das matrículas acumuladas pelos cursos técnicos na rede estadual do Rio Grande do Sul (RS, 2022).

5.2.1 Além dos documentos: a análise das categorias dos referenciais do RS

Nessa subseção busca-se analisar as categorias que perpassam o RCGEM e, assim, compreender como o ensino médio é percebido nesses documentos e quais as relações que destacam sobre a EPT e o EM.

No levantamento de categorias presentes nesse documento, três foram destacadas: educação; conhecimento; e formação.

Figura 20: Categorias documentos referenciais do Rio Grande do Sul



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

A categoria educação, conforme percebido nos outros documentos analisados anteriormente, é recorrente por seus vários significados, e por tratar-se de um documento balizador sistema de ensino. Nesse referencial, esse termo se apresenta como: área, formas, níveis e modalidades (Figura 21).

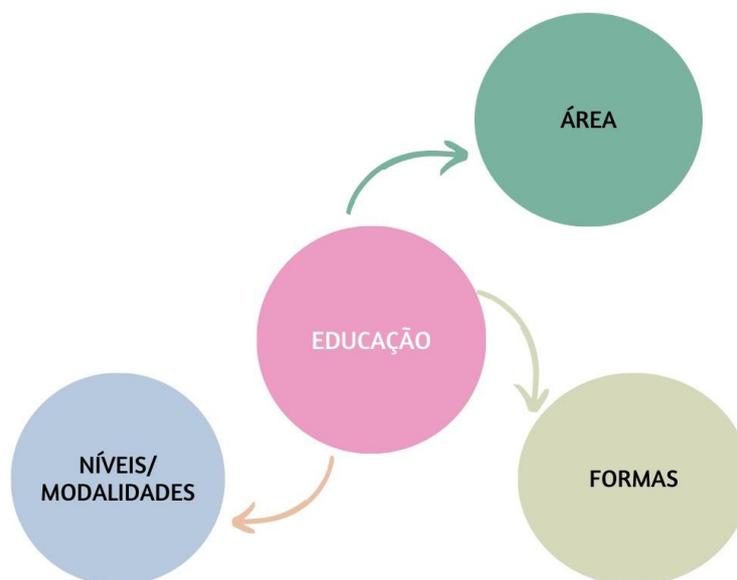
Seguindo a proposta da BNCC, o documento afirma que o ensino médio deve privilegiar a pesquisa,

[...] o estudo de referenciais estéticos e poéticos e os processos criativos nas diversas linguagens, permitindo aos estudantes a exploração das relações, intersecções e conexões entre as diversas formas de manifestações artísticas (RS, 2021, p. 153).

Dessa forma, há dicas de um currículo multidisciplinar que privilegia a pesquisa e as diferentes formas de conhecimentos como mecanismos de leituras e expressões de mundo. Outro aspecto relevante da categoria educação, que é explorado no texto, é a proposição de uma educação contextualizada,

relacionada aos interesses dos estudantes e aos desafios que enfrentarão ao longo da vida.

Figura 21: Categoria educação no RCGEM



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

O documento explora a educação enquanto níveis de ensino, e trata da integração que deve ocorrer entre todas as etapas da Educação Básica, em especial do 9º ano do ensino fundamental para o ensino médio, e que devem abordar uma sequência e aprofundamento dos conteúdos iniciados na etapa anterior. Nesta nova arquitetura proposta para o EM, cabe observar a necessária integração dos currículos da Educação Básica, a fim de promover a articulação entre os conhecimentos consolidados no Ensino Fundamental e os aprofundamentos pretendidos no Ensino Médio (RS, 2021).

Enquanto concepção, o RCGEM provoca a refletir a corresponsabilidade pela educação, desde o indivíduo, a família, até as instâncias públicas e privadas, compreendidas como constituintes do Estado, “para que as novas gerações desenvolvam competências e habilidades de base científica e justiça social” (RS, 2021, p. 15).

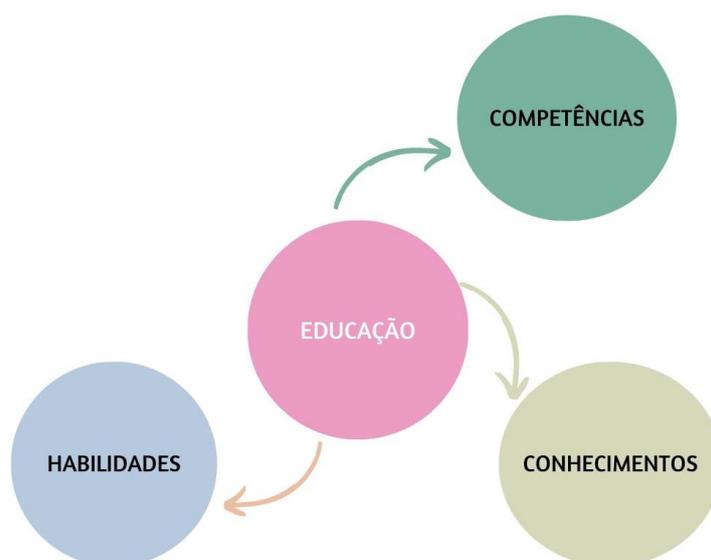
A partir da leitura feita, podemos conceber que a RCGEM entende como educação a relação de um processo contínuo que visualiza para os jovens uma formação para a vida, que vai além dos conhecimentos técnicos e científicos.

A segunda categoria, conhecimento, entendido como capacitador dos estudantes, se apresenta como competências e habilidades. Essa categoria se destaca no documento como algo a ser consolidado a partir do seguinte princípio:

O conhecimento a ser produzido deve capacitar os estudantes para tomar decisões fundamentais e responsáveis e a atuar como cidadãos e cidadãs comprometidos com a equidade, a justiça social, a humanidade, a manutenção e continuidade da vida, a ciência e o conhecimento intelectual e emotivo. (RS, 2021, p. 23)

Por entender que o conhecimento deve estar relacionado com a vida, o documento trata das juventudes, sendo elas o público-alvo do ensino médio. Assim, aponta que o protagonismo das juventudes pode ser vivido e experimentado desde as suas realidades, nos contextos sócio-históricos e culturais diferentes, para que operem na emancipação para exercer genuinamente os seus direitos de escolha. Ainda, devem estar alinhados com suas aspirações pessoais, com vistas à justiça social, aos direitos humanos, a pluralidade étnico-racial e ao conhecimento intelectual. (RS, 2021). Desta forma o conhecimento se apresenta como habilidades e competências, conforme representado na Figura 22.

Figura 22: Categoria educação no RCGEM



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

Assim, o conhecimento privilegiado para o EM trata das vertentes do científico com base nas competências e habilidades previamente definidas. O RCGEM, em consonância com a BNCC, associa-se ao Plano Nacional de Educação, ao Plano Estadual, aos planos municipais, ou seja, “às DCNEM e DCNERER para desenvolver habilidades que permitam mobilizar conhecimentos necessários para as escolhas dos estudantes, realizações pessoais e desenvolvimentos intelectuais, afetivos e socioemocionais” (RS, 2021, p. 54). Intenciona, dessa forma, oferecer conhecimentos necessários para suas atuações no mundo político, sociocultural, econômico e científico-intelectual. Ainda, o documento destaca e privilegia as competências e habilidades, sobrepondo outros conhecimentos, seguindo a lógica das competências.

Observando as categorias educação e conhecimento e também o posicionamento descrito no transcorrer da RCGEM, é perceptível o princípio de uma integralização curricular que promove uma formação integral. E assim, também se refere ao 5º itinerário formativo, quando trata da EPT, alinhando-se ao que Ramos (2007) aponta:

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado. (RAMOS, 2007, p. 17)

Ao tratar do conhecimento, da preparação profissional exigida pelo mundo do trabalho considera, especialmente, da interlocução entre a instrução técnica específica e da formação humanística do estudante, visando à inserção integrativa a partir de um diálogo crítico nos ambientes sociais e laborais de forma a contribuir para a efetividade das suas ações (RS, 2021).

A terceira categoria com maior representatividade na RCGEM é a formação, a qual aparece intrinsecamente relacionada com a formação integral, representa da seguinte forma:

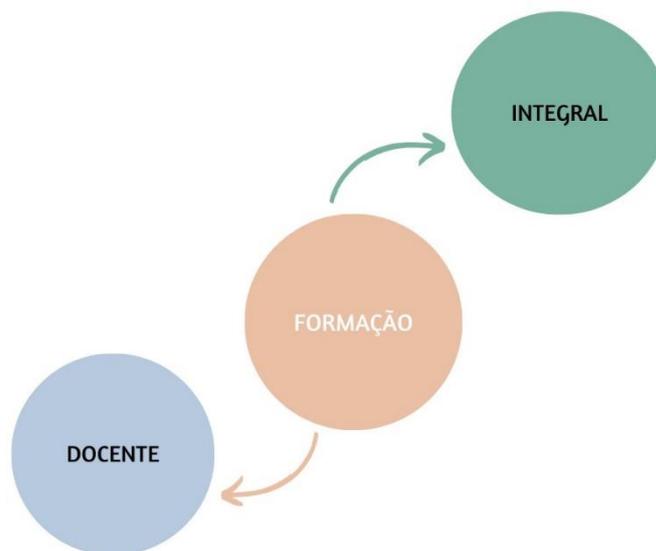
Trabalho e educação, vida e ciência são temas convergentes e indicam que o currículo precisa preocupar-se com a formação integral e garantir que ocorram apropriações de conhecimento – competências e

habilidades – para operações de pensamento e atitudes cotidianas em diferentes situações nos plurais âmbitos da existência: ambientes de trabalho, relações, espaços de formação intelectual e psíquica, das transformações socioambientais e tecnológicas e do cotidiano das existências. A proposta curricular, no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos, deve contemplar concepções, metodologias e a implantação de políticas educacionais voltadas para a formação integral do ser humano, para um ensino propedêutico sem desconsiderar o mundo do trabalho (RS, 2021, p. 21- 22).

O Referencial Curricular Gaúcho arquiteta uma formação marcada por uma base comum acompanhada da flexibilização, que também se manifesta na oferta dos itinerários formativos, os quais tomam o trabalho como princípio educativo e elencam as especificidades das regiões. (RS, 2021).

Para que essa proposta se concretize, responsabiliza o professor para a integralização do currículo e, portanto, trata a formação docente como um dos pilares para a execução dessa proposta curricular. Dessa forma, a categoria formação apresenta as seguintes vertentes:

Figura 23: Categoria formação no RCGEM



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

Para a garantia da formação docente, o documento prevê as formações mínimas definidas na legislação para a atuação na educação básica, e destaca a oferta de formações continuadas para os docentes. Assume como um compromisso individual da mantenedora, com o propósito de “qualificação profissional, pedagógica, educativa e científica do conjunto de sujeitos

envolvidos na dinâmica da produção do conhecimento, de forma contínua e plural” (RS, 2021, p. 57).

Analisando o mesmo documento pela perspectiva das categorias *a priori* para a tese, – educação integral, justiça curricular; ensino/educação de qualidade e pedagogia –, é possível notar a educação integral na transversalidade do texto, especialmente quando se refere a organização curricular.

As concepções e práticas pedagógicas pensadas coletiva e democraticamente, devem atender à formação integral dos estudantes, assumir a universalidade da oferta, a construção de uma história de aprendizado com significado individual, social e científico, o desenvolvimento de uma escola unitária para todos aqueles e aquelas que desejam aprender, a adequação metodológica para sucesso na apropriação do conhecimento relacionado com o projeto de vida, o mundo da cultura e da ciência e o mundo político-econômico e do trabalho (RS, 2021, p. 52).

Considerando o posicionamento de escola unitária, que afiliado aos estudos Gramscianos, percebe-a como meio de potencializar a prática da harmonia, que constrói a comunidade. Um processo unificado, em que todas as pessoas sejam partícipes, sem hierarquização no trabalho pedagógico.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Gramsci (1968) também acreditava que se a escola integrar ciência, cultura e trabalho em uma escola unitária, a divisão entre o trabalho manual e intelectual poderia ser minimizada. Para ele, todo homem é um ser intelectual, porque para qualquer atividade existe algum tipo de habilidade técnica, e isso representa um nível de atividade criadora e intelectual.

Outro aspecto importante que o documento explora é trabalho como princípio educativo. Ramos (2007) explora o trabalho como princípio educativo, a partir de dois sentidos: ontológico (como práxis humana) e histórico (práxis diretamente produtivas).

Insistimos, por ora, que o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2007, p. 9).

Portanto, se o documento assume esse papel, as ações e práticas devem estar de acordo, bem como o compromisso firmado pelo Estado para garantia dessa oferta. A educação/ensino de qualidade que aparece como uma meta do EM, não consta no documento o que se entende por essa qualidade. No referencial apenas menciona que o Ensino Médio prevê “mudanças metodológicas e paradigmáticas que possibilitam melhorias na qualidade da educação” (RS, 2021, p. 25). Em outro excerto situa:

[...] visando elevar a qualidade da educação e a relevância do Ensino Médio” para as juventudes na dimensão científico-intelectual, socioemocional, protagonista e contributiva para a compreensão e atuação no mundo político, cultural e do trabalho. (RS, 2021, p. 113).

Quanto à categoria pedagogia, pela concepção que está sendo assumida ao longo do texto, podemos interpretar que ela está relacionada com o conhecimento. Assim, tem uma forte relação com conceitos de habilidades e competências, sobrepondo conceitos de uma educação humana.

Tendo como referência Libâneo (2001b), a Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. “Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001b, p. 3) Portanto, independente do posicionamento metodológico, a pedagogia está sendo direcionada e apresentada ao longo da RCGEM.

A categoria justiça curricular é inexistente em todo o documento, pouco se fala num currículo para atender todas as diferenças, ou incluir a todos na escola (SANTOMÉ, 2013), e fala em noções de justiça social e equidade, mas sem explorar os meios de alcance dessas formas sociais, tampouco, a justiça do currículo.

5.3 E o que os olhos não veem, os documentos ‘falam’?

Ao analisar os documentos referenciais do Maranhão e do Rio Grande do Sul, foi possível perceber que ambos vislumbram uma proposta de uma formação integral. Podemos discutir as propostas num universo de intenções sem ter a certeza da concretude do que está escrito. Para que sejam implementadas dentro daquilo que é proposto, torna-se necessário investimentos, acompanhamentos e formação sistemática pelos órgãos mantenedores.

Numa organização técnica de escrita e apresentação, o DCTMA está mais ilustrativo, intuitivo e com uma organização estética melhor, se comparado ao RCGEM. Outra diferença, é que o documento do MA teve a participação de diferentes entidades e órgãos representativos da sociedade na escrita do documento para sua redação, sendo esses de interesses diversos como sindicatos e, inclusive, representantes de organizações empresariais. O documento do RS, por sua vez, contou com a colaboração de professores, e com uma consultoria externa para a escrita e estruturação do referencial.

As políticas educacionais são um campo de disputas; por conta desses interesses, diferentes sujeitos, individuais e/ou coletivos, vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação.

[...] o silêncio do poder público, no que se refere à definição de um currículo comum definido nacional ou localmente (para uma rede de ensino), tem facilitado a atuação de organismos privados, por meio de assessorias para a adoção de material didático, apostilas ou métodos de alfabetização (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 253).

Há uma correlação de forças que envolvem a definição do conteúdo da educação ou o currículo de um país, uma vez que, o currículo nunca é uma simples coleção neutra de saberes, que se manifesta de alguma maneira nas aulas de uma nação. Forma parte sempre de uma tradição seletiva, da seleção de parte de alguém, da visão que um grupo tem do saber legítimo. Se produz a partir de conflitos e tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APLLE, 1995). Por isso, na análise

dos documentos foi importante observar quem são os sujeitos participantes da estruturação dos referenciais do Ensino Médio. Quais foram as representações e a quais interesses defendem.

Ademais, ciente que vivemos numa sociedade democrática, a participação das diferentes organizações torna o processo aberto ao diálogo. No Estado do MA percebe-se uma participação de diferentes atores, já no RS, os participantes foram selecionados a partir de um processo seletivo, o que pode sugerir, que houve escolha de quais vozes e posicionamentos participantes da elaboração do referencial. Não há neutralidade na escrita, como também nas escolhas e no perfil formativo que deseja dos estudantes.

A Figura 24, apresenta uma sistematização das categorias e análises realizadas ao longo do capítulo.

Figura 24: Mapa síntese das categorias identificadas nos DCTMA e RCGEM.



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Os referenciais de ambos os estados apresentaram três novas categorias, que não foram previamente definidas. O DCTMA, apresentou: social, educação e formação, enquanto o RCGEM apresentou educação, conhecimento e formação. Tais categorias se autorrelacionam com as categorias definidas *a priori* para a tese.

Assim, cabe situar que o conceito de educação integral que se apresentou ao longo dos documentos, advém da perspectiva de formação integral, trazendo indícios para que essa formação ocorra, de forma a proporcionar aos estudantes a possibilidade de escolhas e de realização de seus projetos de vida. Nesse sentido, Ramos (2007) fala que uma educação que propõe uma formação integral, precisa ser politécnica; isto é, “ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (RAMOS, 2007, p. 3).

A categoria educação de qualidade, em ambos os documentos, se apresenta como meta e objeto na concretização da reforma do EM. Entende-se que a partir de um currículo que vise a formação integral, é possível atingir esse tipo de educação, embora nenhum dos referenciais apresente um conceito para educação de qualidade. Por outro lado, os dois documentos tratam dos dados do IDEB, e nesse sentido, o RCGEM ressalva que “a educação de qualidade irá elevar os resultados do IDEB” (RCGEM, 2021, p. 25).

Ao examinar as matrizes curriculares, surgem contradições nas diretrizes. Há evidências da coexistência de concepções pedagógicas progressistas em um discurso que reflete a formação de um novo sujeito alinhado às demandas do mercado contemporâneo. O MA adota uma abordagem de pedagogia histórico-crítica, enfatizando a transformação social pela educação, enquanto o RS destaca aspectos mais voltados para competências, habilidades e demandas mercadológicas, refletindo a lógica socioeconômica da performance e da concorrência (CHARLOT, 2019).

O documento referencial do MA enfatiza sua concepção teórico epistemológica através de uma pedagogia histórico-crítica e traz à tona questões de justiça social em todo o seu texto, tanto que se torna a categoria mais recorrente em seu escopo.

No documento do RS, porém, surgem contradições nas diretrizes, evidenciando a coexistência de concepções pedagógicas progressistas em um discurso que reflete a formação de um novo sujeito alinhado às demandas do mercado contemporâneo. Esse documento não declara um posicionamento epistemológico, mas ao longo do texto, referencia a “escola unitária”, conceito Gramsciano, citações de Paulo Freire (1996), e enfatiza para que as novas gerações desenvolvam competências e habilidades de base científica e justiça social. Assim, fica evidenciada a contradição teórico-pedagógica, uma vez que as concepções de Gramsci, Freire, bem como de conceitos como justiça social não se relacionam com uma abordagem voltada para competências e habilidades.

No tangente à justiça social, o documento do MA trata do currículo pela perspectiva da justiça curricular (mesmo não utilizando essa terminologia), pauta a importância da inclusão e identificação das juventudes com o currículo do EM. Santomé (1998), afirma que o princípio da justiça curricular é defender um “projeto emancipador”, com conteúdo culturais que incluam, nos currículos, as vozes ausentes e favoreçam estratégias de ensino para uma aprendizagem crítica. O documento do RS, declara a justiça social como uma meta da formação do EM, retratando a acessibilidade curricular, que prevê que os estudantes devem ser incluídos e identificados com o currículo.

Em muitos aspectos os documentos se tornam semelhantes, já que são conduzidos pelas legislações e documentos legais de nível nacional –leis, diretrizes e resoluções. Talvez a singularidade mais comum, é a conceituação de um currículo que promova a formação integral; para isso são necessários dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. (RAMOS, 2007). Porém, a própria legislação torna a reforma do EM e a relação da EPT contraditória e distante desse conceito, uma vez que possibilita flexibilizações e parcerias nas ofertas, permitindo trajetórias e percursos curriculares distintos. Em nenhum dos documentos analisados consta uma proposição e/ou garantia dessa integralização curricular.

O estado do Maranhão, ao assumir a concepção de uma pedagogia histórico-crítica, volta-se a uma transformação social a partir da educação, pontuando questões de uma pedagogia progressista. Já o estado do RS, destaca questões de dimensões mais mercadológicas, de projetos de vida, competências e habilidades e questões do mundo contemporâneo; o que condiz com Charlot (2019) quando apresenta das bricolagens pedagógicas numa lógica socioeconômica da performance e da concorrência.

Como explorado no início desse subcapítulo, conceitos e palavras cabem em quaisquer documentos; portanto, é possível saber que há uma distância naquilo que o documento traz como referências e aquilo que se executa na prática. Quando se observa as matrizes curriculares, e como elas indicam a implementação, começamos a perceber uma inviabilidade do alcance dessa pedagogia que transpassa o DCTMA e o RCGEM. Dentre os aspectos apresentados, é possível evidenciar as contradições presentes nas diretrizes, de forma a utilizar de concepções pedagógicas progressistas num mesmo discurso que se evidenciam a formação de um novo sujeito, para um mundo contemporâneo, que responde e atende as regras de mercado. Ainda, com base nas discussões de Charlot (2019), é possível perceber essa dialética cujas configurações sociais, ideológicas e pedagógicas variam de acordo com as épocas e os ciclos econômicos. E como Charlot (2019) explora, a dialética antropológica do desejo e da norma.

6. UMA NOVA PAUTA: A REFORMA EM CANAIS DE COMUNICAÇÃO *ON-LINE* NO RIO GRANDE DO SUL E NO MARANHÃO

A educação perpassa a vida dos sujeitos, nas diferentes formas e etapas do desenvolvimento; portanto torna-se uma pauta comum, fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo, influenciando aspectos sociais, econômicos e culturais.

Nos últimos anos houve um significativo avanço no acesso à educação, mas ainda nos é caro a permanência e a garantia de um ensino que vise o pleno desenvolvimento da pessoa, conforme determina o Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

O primeiro ponto a ser analisado é que ainda não superamos as fragilidades da educação como um direito de todos e os embates parecem latentes no que tange a relação EM e EPT. Argumento isso com base em Barroso (2003), ao afirmar que a “democratização quantitativa”, traduzida no acesso a mais educação para todos, tem contribuído para a “democratização qualitativa”, ou seja, pelo contrário, tem antes induzido formas de “democratização segregativa”, traduzida na “translação” e “recomposição” das desigualdades. Não é a escola que era injusta, era antes de tudo, a sociedade, mesmo se uma e outra eram muito mais “objetivamente” injustas ontem que o são hoje em termos de desigualdade e de distância social. (DUBET, 2003, p. 32).

As fragilidades que se apresentam na área educacional, deixaram o campo aberto para que as forças dos grandes grupos empresariais, mediante seus institutos privados fossem tomando e orientando, por dentro do Estado, em todos os níveis (federal, estadual e municipal), no conteúdo, no método e na forma, a educação, especialmente a básica, que convém ao mercado. (FRIGOTTO, 2016). Somos acometidos de políticas educativas que atravessam as propostas pedagógicas, que tem por fim interesses de organismos internacionais e de influências externas.

Charlot (2005) é incisivo ao rejeitar a educação pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho. Segundo Charlot (2005), a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e dos

jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano (CHARLOT, 2005, p. 23).

É compreensível que todos queiram discutir sobre a educação, mas é prejudicial quando opiniões se tornam referência, que podem, muitas vezes, serem carregadas de influências de uma sociedade neoliberal e que descredita a discussão científica. É necessária a clareza de que a educação é uma ciência, e precisa ser entendida desta forma. Por isso, a importância de observar como a educação tem sido vista, e no caso dessa tese, especificamente sobre os impactos da Lei nº 13.415/2017 “indagando a academia sobre as influências que sofre a partir da dinâmica social” (CAMPOS, 2009, p. 274).

Recordemos que estamos inseridos num contexto de influências neoliberais, as quais ultrapassam, por vezes, nossos questionamentos, naturalizando opiniões e aspectos do nosso cotidiano. É preciso ter a percepção que a educação não se insere num mercado e que ela não pode ser compreendida como um produto a ser comercializado.

A partir dessas reflexões iniciais, já com a análise dos documentos legais, e das produções científicas nos capítulos anteriores, esse capítulo completa a triangulação proposta na tese. A partir de matérias divulgadas em canais *on-line* de comunicação para acompanhar a influência do ideário econômico e neoliberal e seus efeitos nas discussões da oferta da Lei nº 13.415/2017. Assim, o capítulo está organizado em quatro subseções, a saber:

- Pauta 1: Uma análise ampla sobre as discussões acerca da Lei nº 13.415/2017 no território nacional;
- Pauta 2: Uma análise ampla sobre as discussões acerca da Lei nº 13.415/2017 no Estado do Maranhão;
- Pauta 3: Uma análise ampla sobre as discussões acerca da Lei nº 13.415/2017 no estado do Rio Grande do Sul;
- Sinopse: A Lei nº 13.415/2017 nos canais de comunicação on-line.

6.1 Pauta 1: Uma análise ampla sobre as discussões acerca da Lei nº 13.415/2017 no território nacional

Figura 25: Recortes de matérias sobre a Lei 13.415/2017



Fonte: Recortes de matérias, extraídos do apêndice E, 2022-2023.

A partir de outubro de 2022, discussões sobre a reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017, foram retomadas. Nessa retomada, os veículos de comunicação ganharam espaço, tornando-se meio de acesso à informação sobre a proposta surgida. Por isso, foram analisadas matérias on-line que trataram sobre a temática da reforma do EM.

Entre outubro de 2022 a fevereiro de 2023, foram selecionadas 43 matérias, oriundas de *sites* de comunicação *on-line*, difundidos nacionalmente. No quadro 18, apresento os *sites* que mais veicularam matérias sobre a reforma do EM o quantitativo de matérias e uma breve descrição da página.

Quadro 18: Sites que veicularam matérias sobre a reforma do EM

Sites	Quantidades de matérias	Sobre o site
O Globo	6	"O Globo" pertence ao Grupo Globo, um dos maiores conglomerados de mídia do Brasil. O grupo engloba diversas empresas de comunicação, incluindo emissoras de televisão, rádio, editoras e portais de notícias.
CNTE	4	Site do Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Esquerda diário	3	Site do Movimento Revolucionário de Trabalhadores, o MRT, é uma organização política que integra a Fração Trotskista - IV Internacional, com organizações como o Partido dos Trabalhadores pelo Socialismo, o PTS na Argentina, e o Partido de Trabalhadores Revolucionários, o PTR no Chile, junto a diversas outras organizações pela América Latina, Central, EUA e Europa.
Estadão	2	Pertence ao Grupo Estado, também conhecido como Grupo Estadão ou Grupo OESP, é um conglomerado de mídia do qual fazem parte o jornal O Estado de S. Paulo, a Agência Estado, a Eldorado FM e a Gravadora Eldorado. O grupo foi fundado e é controlado pela família Mesquita. Grupo Estado Ltda.
O tempo	2	O Tempo é um jornal diário de Minas Gerais, sediado em Contagem, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Foi criado em 1996, e tem versões derivadas para Contagem, Betim.
A folha	2	O Grupo Folha, oficialmente Empresa Folha da Manhã S/A, é um conglomerado de mídia de diversas empresas, atuando em setores como financeiro e comunicação, fundado pelo empresário Octavio Frias de Oliveira (1912-2007) e comandado por seu filho Luiz Frias desde 1992.
Sagres Online	2	Sagres On-line é um jornal digital que integra o Sistema Sagres de Comunicação. O sistema é composto pela Rádio Sagres, Sagres TV, Sagres On, Escola Sagres e Fundação Sagres. Estruturado a partir de 2010, os veículos do Sistema Sagres focam nas informações de interesse da população goiana relacionadas à conscientização, divulgação e ação dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável promovidos pela Agenda 2030.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Desses sites, O Globo, o Estadão e a Folha pertencem a aglomerados de comunicação e de organizações empresariais. Já os sites CNTE e Esquerda diário, são canais de comunicação de organizações populares, que buscam através de suas divulgações defender suas causas e lutas. O Tempo, por sua vez, é o maior canal jornalístico do Estado de Minas Gerais, enquanto Sagres Online é referência no estado de Goiás.

Essas informações são importantes para compreender que todos os textos analisados carregam em si influências e concepções prévias sobre a reforma. Embora o desejável fosse a neutralidade, sabe-se que os veículos de

comunicação podem ser tendenciosos, direcionando ou mesmo distorcendo as informações que chegam ao público em geral. Muitos desses textos são opiniões, que assumem a característica de verdades, e que podem, em diferentes medidas, prejudicar análises críticas e fragilizar o debate em torno do tema discutido, nesse caso, a educação.

As 43 matérias selecionadas foram organizadas por temas e categorias a saber: 04 matérias sobre o ENEM; 13 matérias apoiando a revogação da reforma; 05 matérias apoiando a reforma; 15 outras matérias discutidos o EM; 03 matérias sobre a relação EM e EPT; 01 matéria (artigo de opinião) discute o ensino médio.

As quatro matérias sobre o Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM) discutiram os impactos da Lei 13.415/2017 e necessidade de adequação da avaliação para a nova proposta do EM. Como exemplo, a chamada dessa matéria “Futuro do Enem exige adaptação aos novos rumos do ensino médio”, publicada em 23/11/2022, no site “A Gazeta”, onde se provoca que o exame deverá ser reformulado e se apresenta como um dos desafios da nova gestão do MEC. Já a matéria “A mensagem do Enem”, publicada em 26/11/2022, pelo *site* O Estadão, alerta para o número de inscritos na avaliação, e aponta que o fato “de que menos gente se mostre disposta a tentar uma vaga no ensino superior reflete problemas de todo o tipo. E em nada contribui para que o País aumente a escolaridade da população (MENSAGEM DO ENEM, 2022).

As 13 matérias que trouxeram elementos e discussões apoiando a revogação da reforma, destacaram dados que comprometem a formação dos alunos a partir da Lei nº 13.415/2017. Dentre elas, referencio “Especialistas defendem movimentação popular para revogar novo ensino médio”, publicada no *site* do CNTE, que afirma que a revogação do Novo Ensino Médio dependerá da movimentação popular da educação e do movimento sindical. “Essa é a opinião de especialistas ouvidos pela CNTE sobre as expectativas do novo governo do presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva (PT)”. Ao buscar quem são os especialistas, há a fala de um professor universitário da Universidade de São Paulo e do presidente do CNTE. A matéria, entretanto, não apresenta dados que subsidiam seus argumentos, dando a impressão de ser uma defesa baseada na opinião do CNTE (ESPECIALISTAS DEFENDEM, 2022).

Outra matéria que se posicionou contrária foi “Revogação do Novo Ensino Médio, uma luta urgente”, publicada pelo *site* da Revista A Opera. Trata-se de uma entrevista com um professor da Universidade Federal do ABC. Nessa entrevista, o professor utiliza de sua opinião, entretanto traz dados e argumentos que sustentam seu posicionamento. Em seu relato comparando as formas de oferta da EPT no estado do Paraná e de São Paulo, ele complementa “tudo isso é embalado pelas redes estaduais com ares de novidade, criando-se a ilusão de que se está revolucionando a escola pública com itinerários formativos para as ‘profissões do futuro’” (MUSTAFA, 2023).

As outras onze publicações avaliadas seguem na mesma direção: apontar preocupações e anseios dos impactos da Lei 13.415/2017, porém com opiniões e argumentos próprios sobre a reforma.

Nas cinco matérias que se mostram favoráveis à reforma do EM, são discutidos dados que mostram desempenhos positivos e sucessos alcançados ou possíveis, se mantida a Lei nº 13415/2017. Dessas publicações utilizo como referência “Ensino médio: itinerários formativos impulsionam aprendizado de alunos”, publicado pelo site Meon, onde a publicação afirma que a adoção das tecnologias na área educacional trouxe a necessidade de as escolas desenvolverem novas competências em seus estudantes, a fim de que eles possam se adaptar ao contexto virtual. O texto complementa que novas legislações surgiram para adequar as escolas e estudantes e que foi dado espaço necessário para desenvolverem sua maior independência na rotina escolar e se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem (LENZI, 2022).

Num caráter mais incisivo, a matéria “Desmonte: MEC irá ‘rever’ reforma que modernizou o ensino médio”, aponta sua contrariedade, e argumentos fortemente ideológicos sobre a reforma do EM, mostrando-se favorável à Lei 13.415/2017, com apropriação de termos que são utilizados por posicionamentos contrários a Lei. “O currículo do Novo Ensino Médio está prestes a sofrer desmonte no Ministério da Educação. É o que querem deputados governistas do tipo porraloucas” (HUMBERTO, 2023).

Outras 15 matérias discutem o EM, trazendo argumentos contra e a favor da reforma, buscando uma neutralidade das informações e dados divulgados. Como exemplo, a matéria “Novo Ensino Médio gera dúvidas entre alunos e críticas entre especialistas”, divulgada no site da Band Uol. A matéria sintetiza

informações sobre o currículo a partir da reforma do EM, da mudança de carga horária das disciplinas e do tempo dos alunos no espaço escolar. detrata ainda sobre os professores que atuam no EM e a insegurança em trabalhar em alguns itinerários formativos, sem a devida formação (FREITAS, 2023).

Outra matéria que traz análise similar é “Novo Ensino Médio: ajustar ou revogar? Entenda em 7 pontos o debate que envolve alunos e MEC”, disponível no *site* O Globo. Nela, estão queixas que incluem a redução de disciplinas tradicionais e a falta de formação dos professores, destacando que governo federal e estados se dizem abertos ao diálogo, mas descartam o fim do programa (SANTOS, TENENTE, CALGARO, 2023).

Outras três publicações tratam sobre a relação EM e EPT e apontam questões são positivas nessa integração de currículo. Dessas matérias que tratam sobre a EPT e a Lei nº 13;415/2017, exploro algumas informações de interesse para esse estudo.

“Novo Ensino Médio: estrutura oferece formação técnica e profissionalizante voltada para a realidade dos alunos”, publicada no site da Globo. A matéria aponta que a nova proposta do MEC é que, ainda no Ensino Médio, o aluno descubra quais áreas do conhecimento mais lhe interessam e possam se dedicar para ter melhor aproveitamento no ensino superior. A matéria realiza uma entrevista com uma diretora de uma escola privada, em que apresenta a estrutura do EM na sua realidade. De forma simplista, apresentam os aspectos positivos e a facilidade dessa oferta (MARIS, 2023).

Já a publicação “Como funciona o ensino médio concomitante ao técnico?” publicada no canal Educa Mais Brasil, busca esclarecer dúvidas sobre a relação EM e Ensino Técnico. O Ensino Técnico é um nível educacional reconhecido pelo MEC, no qual se posiciona entre os ensinos médio e superior. Na prática, os cursos técnicos são uma categoria especial do sistema de ensino brasileiro: a do ensino profissional. Uma de suas peculiaridades é que pode ser feito juntamente com a fase final do ensino médio, por aqueles que pensam em terminar o colégio com uma capacitação para o mercado de trabalho. A matéria aponta como desafios a integralização curricular nessa modalidade “O fato de as aulas serem oferecidas por instituições de ensino distintas, faz com que a principal dificuldade para quem estuda de forma concomitante seja a absorção dos conteúdos de forma integrada em seu currículo” (COMO FUNCIONA

ENSINO MÉDIO, 2023). O texto também evidencia que o objetivo do curso técnico é a preparação para o mercado de trabalho.

A terceira matéria, publicada no site O Globo, que pauta a EPT, traz uma pauta importante ao relatar “Aprendizado no ensino médio técnico público supera o de quem cursa o regular, aponta levantamento”, demonstrando a eficiência pedagógica nos cursos ofertados nessa modalidade. O aprendizado em matemática e língua portuguesa no ensino médio integrado público, que une o currículo padrão com o técnico, supera o de quem cursa o ensino médio regular também na mesma rede pública, segundo estudo feito com base nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 2021. Esses dados foram elaborados pelo IEDE- Interdisciplinaridade e evidências no debate educacional, que é um instituto fundado para analisar evidências educacionais (APRENDIZADO NO ENSINO TÉCNICO, 2022).

Nas duas matérias que tratam sobre educação integral, são apresentadas a proposta do EM como uma das possíveis soluções para um ensino de qualidade. A matéria que aborda a Educação Integral tem como tema “Ensino Médio Integral: uma estratégia potente para a recuperação da educação brasileira”, publicada no site Olhar direto. Apresenta como resultados dados do IDEB de 2019, os quais denotavam crescimento nos índices dos alunos matriculados nesse formato de EM e aponta a importância da matrícula desses alunos no acesso ao ensino superior (FAGUNDES, 2022).

E por fim, último artigo, considerado um artigo de opinião, intitulado de a Reforma do Ensino Médio. O texto, redigido por Carmen Silva Vidigal Moraes, inicia com a seguinte frase: “A Educação não é apenas preparação para operar no mundo. Mas também para operar o mundo. O que é algo muito mais complexo e exigente” (MORAES, 2023). A autora faz críticas ao neoliberalismo e seus atravessamentos nas políticas educacionais.

O objetivo destas reflexões consiste em contribuir para a análise das políticas públicas de educação, em particular da Reforma e BNCC do Ensino Médio, a partir do pensamento de Antônio Gramsci. Moraes (2023) também faz uma análise crítica sobre a reforma quando relata:

Esta reforma é sentida todos os dias nas escolas, que avançam para garantir uma formação precária para um mercado de trabalho cada vez mais instável e de terceirização e uberização, esvaziando o currículo do seu sentido universal, diminuindo a carga de todas as disciplinas regulares, introjetando uma série de disciplinas que, para além de

garantirem a inoculação da lógica neoliberal na escola, visam conformar uma subjetividade passiva na juventude (MORAES, 2023, p. 1).

A análise das matérias possibilita entender de que forma a discussão sobre a reforma do EM tem sido veiculada, e como ela se apresenta nos canais de discussão. De forma sucinta, até porque seu teor é informativo e não científico, apontam a partir de seus pontos de vista, opiniões e relatos sobre aspectos favoráveis ou contrários à Lei nº 13.415/2017.

É interessante observar como as matérias que se mostram favoráveis à reforma do EM utilizam de símbolos, palavras e códigos como recurso para convencer que a proposta é positiva. A redação desses textos soa mais atrativa e interessante, com argumentos que permeiam a realidade. Mesmo a publicação que defende a Educação integral, utiliza de termos econômicos para avaliar a eficiência do currículo, destacando: “com formação mais adequada, o estudante influencia positivamente o ambiente de trabalho, potencializando o desempenho de uma empresa, por exemplo. Isso implica uma contribuição 25% maior para a economia brasileira” (SAAD, 2022).

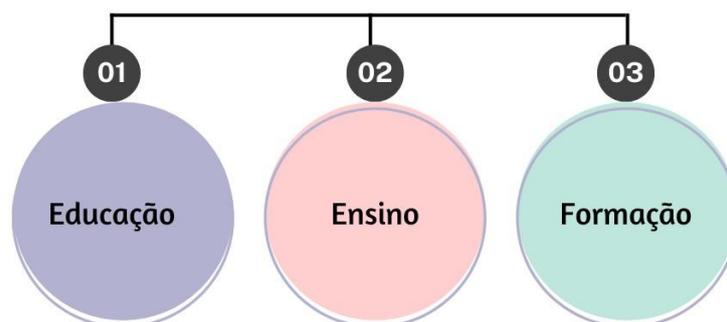
Hypolito (2011) ao tratar do gerencialismo educação, exemplifica:

Assim, se no início das políticas educativas neoliberais tratava-se de induzir a educação a assemelhar-se aos métodos e práticas de mercado, agora trata-se de inserir o mercado, não apenas como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica (HYPOLITO, 2011, p. 4).

A ação de um ‘mercado’ nas políticas educativas é bem planejada e da mesma forma sutil. Para Ball (2001, p. 108), “o mercado educacional tanto dessocializa, quanto ressocializa cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo”.

Das categorias que se apresentam nas matérias divulgadas, as mais recorrentes são: educação, ensino e formação, representadas na Figura 26.

Figura 26: Categorias encontradas nas matérias divulgadas nível nacional



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

A categoria educação se apresenta como prefixo dos níveis de ensino e de forma de oferta. Também como nomenclaturas de órgãos: sistema nacional de educação, conselho nacional de educação, ministério da educação, dentre outros. Porém, em alguns excertos, há argumentos que tratam do conceito educação de qualidade e demonstra evidências ao longo da matéria em defesa da educação em tempo integral como a seguir: “O avanço da educação de qualidade passa necessariamente por políticas públicas criadas e implementadas com base em evidências” (SAAD, 2023). A matéria retoma a necessidade de análise de dados para as políticas públicas, e prossegue na discussão quando declara: “A educação pública de qualidade, para todos, assistida por políticas baseadas em evidências, é o caminho que precisa ser percorrido para uma sociedade mais desenvolvida” (SAAD, 2023). Ao pautar a educação integral, traz dados do IDEB para sustentar a defesa da forma de oferta.

Em outra publicação, que também trata da educação integral, há menção de educação de qualidade:

Todos esses achados não apenas comprovam o efeito de transbordamento da educação e subsidiam gestores e tomadores de decisão de políticas públicas com evidências, mas também nos permitem afirmar que o modelo de EMI é poderoso para transformar a escola e seu entorno. Não se trata apenas de manter os jovens mais tempo dentro da escola. Com currículo diferenciado, a proposta pedagógica promove o desenvolvimento global dos estudantes, em todas as suas dimensões. Esta educação pública de qualidade, para todos, assistida por políticas baseadas em evidências, é o caminho que precisa ser percorrido para uma sociedade mais desenvolvida. (FAGUNDES, 2023, p.1)

As duas matérias, de forma geral, provocam reflexões acerca da educação e apontam requisitos para uma educação de qualidade, tendo a educação integral como um caminho. Nas demais, a educação aparece como conceito vago, sem aprofundamento ou discussões conceituais.

A segunda categoria, ensino, aparece nos textos somente como nomenclatura dos níveis e tipos – ensino médio, ensino técnica, exame nacional de ensino médio, entre outros–, sem constar, em nenhum momento, um aprofundamento do conceito ou discussões em torno do que é ensino.

A categoria formação aparece de formas distintas, como nomenclatura: formação específica, formação básica, formação profissional, dentre outras. Porém, as matérias pautam a formação a partir de duas vertentes: uma da formação de professores, e outra, da formação que está sendo ofertada no ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017.

Enquanto formação de docentes questionam a falta da preparação dos professores como “profissionais da escola e os/as professores/as são os mais prejudicados pela reforma, inclusive, os conteúdos colocados no processo de formação são distorcidos” (ESPECIALISTAS DEFENDEM, 2022) e “por vezes não estão disponíveis aos alunos, e os professores muitas vezes não contam com formação ou estrutura para lecioná-las” (NOVO ENSINO MÉDIO, 2023). Por essa ótica, as publicações problematizam a fragilidade dos professores para a atuação no ensino médio, diante de um currículo fragmentado, com diferentes componentes que, muitas vezes, não estão vinculados à sua formação inicial.

Já a categoria formação, vista enquanto a formação dos jovens, pauta a discussão atrelada ao currículo e as diferentes interfaces da reforma do ensino médio. Isso é evidente na publicação “Reforma do Ensino Médio aumenta exclusão nas escolas”, matéria que analisa a desarticulação curricular e opina que mesmo os formadores não sabem o que fazer, “pois não há uma conexão do que é trabalhado na formação com a prática na sala de aula”. Retoma o papel do Estado, e ainda contesta: “Não há um cuidado por parte do Estado em se preocupar com a didática, o modelo, a forma como se trabalhar esse currículo. Não há planejamento” (ESPECIALISTAS DEFENDEM, 2022). Aqui, percebe-se questionamentos relevantes sobre o currículo e sobre a integração.

Já, o artigo de Moraes (2023) pontua sobre a importância de outros aspectos que deveriam ser incluídos e aponta:

[...] a atribuição social da escola de transmissão da cultura e formação humana é questionada pela concepção utilitarista apresentada na teoria do capital humano e complementada pelo modelo das competências. (MORAES, 2023, p.1).

Nesse sentido, o debate publicado no Jornal Brasil 247 dá sequência a essa discussão e afirma ser um projeto em prol da formação de uma mão de obra mais barata, mais nova e sem direitos, que fere qualquer perspectiva dessa juventude alcançar o ensino superior (MIGUEL, 2023). Aborda também a questão da dualidade estrutural, e afirma que no caso específico da sociedade brasileira, a opção da classe dominante pela inserção consentida e subordinada ao grande capital e o papel subalterno do país na divisão internacional do trabalho tem, como decorrência, a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe no plano mundial e interno. Ou seja, como já mencionava Frigotto (2018, p.49) “a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica como a mantém diferenciada e dual”.

Quanto às categorias a *priori* delineadas para essa tese, educação/formação integral, qualidade da educação, justiça curricular e pedagogia, elas parecem quase nulas nas matérias que tratam da reforma do EM.

A educação de qualidade aparece como um projeto, uma meta a ser alcançada, como um horizonte a se chegar com as implementações da reforma. Porém, não há clareza sobre o que constitui essa educação de qualidade que tanto se almeja.

A categoria formação integral/educação aparece relacionada à educação em tempo integral, com destaques para melhorias e eficiência da oferta da educação. A justiça curricular não aparece e matérias divulgadas nos canais de esquerda vão pautar a necessidade de uma proposta de currículo que possibilite a todos, acessos de uma igualdade social.

A categoria pedagogia vem relacionada à metodologias e propostas de currículo, mas não se trata de suas especificidades enquanto uma pedagogia de ensino médio.

Após a análise de um cenário maior das matérias sobre a reforma a nível nacional, faço um recorte específico sobre o Estado do Maranhão.

6.2 Pauta 2: Uma análise ampla sobre as discussões acerca da Lei nº 13.415/2017 no estado do Maranhão

Figura 27: Recortes de matérias sobre a Lei 13.415/2017 no MA.



Fonte: Elaborado pela autora, recortes de matérias, extraídos do apêndice F, 2022-2023.

As matérias que pautavam especificamente do Estado do MA têm duas características, as que foram publicadas por canais de comunicação on-line de diferentes fontes de informação e aquelas que foram publicadas pelos canais oficiais do governo, como conselho e secretaria estadual de educação.

Como fonte de dados, foram coletadas três (03) publicações em canais diversos on-line e seis (06) matérias dos canais oficiais de comunicação, totalizando nove (09) matérias no período de agosto de 2022 a fevereiro de 2023.

O Quadro 19 apresenta os sites em que as matérias sobre a reforma do EM no MA foram publicadas, por ordem decrescente dos mais citados.

Quadro 19: Sites que veicularam matérias sobre a reforma do EM no MA

Sites	Quantidades de matérias	Sobre o site
O Globo	2	"O Globo" pertence ao Grupo Globo, um dos maiores conglomerados de mídia do Brasil. O grupo engloba diversas empresas de comunicação, incluindo emissoras de televisão, rádio, editoras e portais de notícias.

Observatório Movimento pela base	1	O site apresenta do Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio foi idealizado como uma ferramenta para dar transparência ao processo de implementação BNCC e do Novo Ensino Médio. É uma iniciativa do Movimento Pela Base, com apoio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede).
Sites Governamentais	Quantidades de matérias	Sobre o <i>site</i>
Governo Maranhão (MA)	04	<i>Site</i> do governo do Estado do MA.
Educação	02	Site do conselho estadual de educação do MA

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A fonte de dados das quais as matérias foram coletadas se distribuem entre os seguintes sites:

- 02 matérias do “O Globo” da filial do MA; sendo uma sobre o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e outra, sobre a proposta do EM no Estado do MA, anunciando um documentário relacionado as trajetórias de estudantes do ensino médio.

- 01 matéria divulgada a partir do Observatório do Movimento pela Base, que trata sobre o referencial de qualidade do MA. O *site* alimenta os resultados do observatório, e, portanto, dá informações a partir das perspectivas a favor da reforma.

Nos sites governamentais, as matérias publicadas têm caráter de notícia, e tratam das ações do governo na implementação do EM. No site do Governo do MA quatro matérias foram encontradas, enquanto no site da Secretaria Estadual de Educação, apenas duas.

Com o entendimento dos contextos dos *sites* que divulgaram as matérias no MA, é importante observar o que elas noticiam e entender como a reforma do EM tem impactado nesses canais. São poucas as matérias publicadas, por isso passo a explorar cada uma delas.

A primeira publicação “Municípios do Maranhão e o alinhamento dos currículos à BNCC”, publicada pelo site Observatório Movimento pela Base, apresenta uma síntese do Referencial Curricular do MA. A matéria publicada em outubro de 2022, enfatiza que “uma rede de ensino com currículo alinhado à BNCC possibilita que as equipes das escolas tenham um mesmo ponto de partida para seu planejamento com os estudantes”, e reforça que os 217 municípios do MA já estão alinhados e atendendo a reforma a partir da Lei 13.415/2017.

Já a notícia com a chamada “Lançado edital de seletivo do IEMA com mais de 5 mil vagas para cursos técnicos de ensino médio”, publicada pelo site do Globo, trata dos editais para vagas dos cursos técnicos, destacando: “Ao todo, são 5.355 vagas para cursos técnicos de ensino médio em tempo integral e integrado à educação profissional a serem ofertados no ano de 2023”. (LANÇADO EDITAL, 2022). A divulgação das vagas em parceria, dá a impressão de que o estado está em buscas de garantia da oferta do 5º itinerário formativo, ofertado de maneira integralizada.

A matéria noticiada pelo Globo, aborda que o novo ensino médio deve auxiliar os adolescentes na escolha da carreira, e pauta sobre as mudanças do Currículo no MA. A matéria traz relatos positivos da mudança do currículo, indicando que as escolhas por área de conhecimento têm aproximada das escolhas profissionais (LANÇADO EDITAL, 2022).

As matérias que são publicadas em canais oficiais do governo do MA, demonstram ações que foram realizadas, a fim da garantia da implementação da reforma nesse Estado.

A primeira matéria informa que a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) realizou diversas estratégias com o intuito de ouvir a voz da comunidade escolar, como rodas de conversa, webinários, escutas e consultas públicas, no período de avaliação do referencial curricular. Aponta que o sucesso do documento corresponde a adesão de toda a comunidade afirma que Documento Curricular para o Ensino Médio impactará em mais qualidade para a educação no Maranhão (DOCUMENTO CURRICULAR, 2022) Outra matéria divulgada pelo site do MA, fala sobre Seminário de implementação do Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio, realizado

pela SEDUC, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (SEDUC REALIZA SEMINÁRIO, 2022).

E a terceira matéria, trata sobre a avaliação diagnóstica realizada no estado, que abrange alunos do EM.

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc) deu início, nesta segunda-feira (21), à aplicação do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) para alunos do 2º e 4º anos do ensino fundamental da rede estadual de São Luís. Na terça-feira (22), participarão da avaliação estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio de escolas em tempo parcial e integral. Os estudantes testarão seus conhecimentos em Português e Matemática (SEDUC APLICA, 2022, p.1).

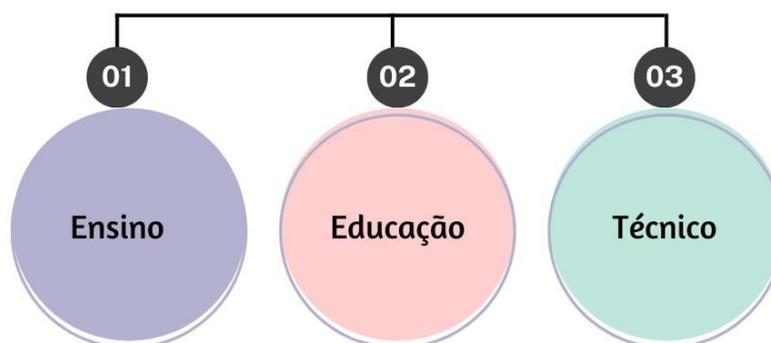
As duas matérias publicadas no *site* Educação do governo do MA tratam de propostas de formação para o novo currículo. A matéria publicada em 06/10/2022, destaca o Ciclo Formativo segue nas escolas que ofertam a 1ª série do ensino médio. O Ciclo de Acompanhamento Formativo é uma metodologia que oferece elementos e evidências para a SEDUC e escolas atuarem de maneira a qualificar o trabalho que está sendo realizado. A ação realizada pelo Grupo de Acompanhamento Ensino Médio (GAEM) Estadual/Regional visa contribuir para a Formação Continuada das equipes escolares e dar apoio para os ajustes necessários e a correta execução das unidades curriculares da parte diversificada da reformulação do Ensino Médio (CICLO FORMATIVO, 2022).

A segunda matéria, publicada em 18/10/2022, “Seduc e FGV promovem ciclo de debates para estudantes sobre o Ensino Médio”. Os jovens estudantes da Rede Estadual de Ensino tiveram a oportunidade de discutir e conhecer mais sobre a reformulação curricular do Ensino Médio nas escolas maranhenses. A proposta do seminário é que os estudantes pudessem entender a proposta da nova matriz curricular, e assim, auxiliar na escolha dos itinerários. (SEDUC e FGV, 2022).

No DCTMA (2022) o Estado se compromete com a formação e o apoio aos estudantes para entendimento e imersão na nova proposta curricular. Também reconhece a importância da formação integral nos currículos. Conforme as matérias publicadas e coletadas para a análise, é possível perceber o esforço do governo para a garantia desses requisitos na implementação da reforma do EM.

Outro aspecto para analisar das matérias do MA, são as categorias que estão presentes e como as categorias *a priori* para a tese se apresentam no decorrer nos materiais coletados.

Figura 28: Categorias encontradas nas matérias divulgadas MA



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

A categoria ensino se apresenta como nomenclatura nas matérias divulgadas: ensino público, ensino médio, ensino integral, entre outros. Não apresenta nenhum condutor de posicionamentos, tampouco ou direciona para discussões mais amplas.

A categoria educação aparece atrelada à qualidade. Em todas as matérias enuncia-se esse objetivo, porém não se esclarece caminhos ou meios para atingi-la.

A categoria técnico se apresenta em termos como ensino técnico, sobre formação do ensino técnico com o ensino médio. Se destaca principalmente nas matérias que tratam das bolsas ofertadas para essa formação e os incentivos do governo para esse fim.

Quanto às categorias *a priori* para a tese, as publicações perpassam a educação de qualidade e a formação integral, atrelando-as e dando a entender que o caminho para uma educação de maior está na oferta da formação integral.

As categorias justiça curricular e pedagogia não são citadas nas matérias publicadas no MA.

É importante ressaltar que ações de parcerias público-privadas se fazem presentes de todas as formas. Ao tratar do Estado do MA, na publicação sobre a importância da educação integral, a SEDUC e FGV promovem seminário (2022), anuncia a parceria com instituições na característica de consultoria.

Nesse sentido, Laval (2019) já alerta que “empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase-mercados” (LAVAL, 2019, p. 110). Assim, a oferta da educação integral é percebida como uma alternativa comum a formação dos currículos. Sentindo essa necessidade, já há empresas prontas ao auxiliar os sistemas de ensino, com vias a apresentar dados estatísticos, de mensuração de resultados, comprovando a eficiência do seu produto ofertado. Cabe saber se a proposta realmente visualiza uma melhoria de educação entendida como formação integral ou somente, abrangem dados estatísticos.

Em suma, as análises dos dados das matérias divulgadas no estado do Maranhão possibilitaram o entendimento de que o governo tem investido e buscado recursos para a garantia daquilo que prevê seu documento referencial, o DCTMA.

A próxima subseção apresenta a Pauta 3: uma análise sobre como a reforma do EM tem sido percebida no estado do Rio Grande do Sul.

6.3 Pauta 3: Uma análise ampla sobre as discussões acerca da Lei 13.415/2017 no estado do Rio Grande do Sul.

Figura 29: Recortes de matérias sobre a Lei 13.415/2017 no RS



Fonte: Elaborada pela autora, recortes de matérias, extraídos do apêndice G, 2022-2023.

No Estado do RS foram coletadas, no período de agosto de 2022 a fevereiro de 2023, 21 matérias, sendo 13 matérias em canais não oficiais do governo e 08 matérias em canais oficiais. Os sites consultados e quantitativos de matérias estão descritos no quadro 20.

Quadro 20: Sites que veicularam matérias sobre a reforma do EM no MA

Sites	Quantidades de matérias	Sobre o site
Gaúcha ZH	06	A Gaúcha ZH é um jornal digital brasileiro mantido pelo Grupo RBS. Foi lançado em 21 de setembro de 2017, após a fusão dos portais da Rádio Gaúcha e Jornal Zero Hora.
Jornal Boa Vista	02	O Jornal Boa vista é uma mídia impressa e digital que funciona no município de Erechim, e tem em parceria a rádio cultural, que também atende as notícias da região.

Tribuna do Pampa	01	A tribuna do Pampa é um meio de comunicação digital, e mídia impressa bissemanalmente que atende a região sul do estado do RS. Em seu slogan, compromete-se com o desenvolvimento regional. É de propriedade da empresa De Marca Jornal e Editora Ltda, que também possui outros produtos editoriais.
Portal de notícias	01	O Portal de notícias é uma mídia digital que atende a região de Carbonífera do Estado do RS.
Hoje centro sul	01	O Jornal fica sediado no Estado do Paraná, na cidade de Irati, e comporta notícias dos estados do RS, SC, PR. É um jornal de mídia impressa, e se intitula como importante canal de comunicação da região.
Gazeta	01	A Gazeta, grupo de comunicações, está sediada na cidade de Santa Cruz do Sul. É um dos maiores grupos de comunicação do Estado do RS, e atende 43 municípios de cobertura.
Tua rádio	01	A tua rádio, pertence a Rede TUA, que foi inaugurada em 1999. Engloba atualmente 11 emissoras localizadas na região norte e nordeste do RS. Ao total são 120 municípios atingidos.
Sites	Quantidades de matérias	Sobre o <i>site</i>
Educação Gov.	07	O site da educação do RS é administrado pelo Conselho Estadual e Secretaria Estadual de educação, e divulga as notícias desses setores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme consta no quadro acima, as divulgações em canais não governamentais aconteceram em canais privados de comunicação, mantidos por empresas do setor privado. A maior parte das publicações estão divulgadas no canal da Gaúcha, que pertence ao grupo RBS e que é afiliada do RS ao grupo Globo. As matérias que foram divulgadas pelo grupo, noticiam sobre as ações do estado para a implementação do novo currículo e apontam alguns desafios, mas já sinalizam as propostas para superá-los.

As duas matérias publicadas no canal de comunicação on-line Boa Vista tratam da Escola Estadual Sidney Guerra, do Município de Erechim, destacando a possibilidade de ser a primeira escola a receber a educação integral no município. Da mesma forma a matéria do Tribunal do Pampa, que trata sobre a expansão da educação integral nos municípios de sua abrangência.

O Portal de notícias destaca a parceria da Universidade Ulbra com escolas estaduais da região de São Jerônimo. A matéria divulgada no *site* Hoje Centro Sul apresenta a parceria com a Faculdade São Vicente para a abertura de vagas para o EM.

A matéria publicada em Gazeta aborda a educação integral enquanto um grande diferencial do novo EM. O *site* Tua Rádio também notícia sobre a educação integral.

Em consonância com os resultados do MA, parece que há um novo segmento sendo preparado pelo mercado que é o ensino médio alinhado à educação integral. No RS é evidente a parceria público-privado para a concretização desse ideal.

As matérias divulgadas no canal de educação do RS, são notícias que destacam as ações governamentais para a implementação da reforma, com teor positivo para todas as ações e mudanças oriundas da Lei 13.415/2017.

A pauta das matérias publicadas na Gaúcha ZH, falam sobre a implementação da reforma e os desafios para o governo. Em ordem cronológica de publicação, segue a análise por pautas e discussões:

A primeira, publicada em 12/10/2022, com a chamada, “Após primeiros meses, Novo Ensino Médio no RS divide opiniões de professores, alunos e especialistas”, trata do primeiro ano de implementação da reforma. Conforme a notícia, o GZH foi a escolas públicas e particulares conversar com profissionais que estavam à frente da implementação para saber como vem sendo afetado pelas alterações. As notícias relatam que enquanto alguns alegam benefícios, apesar das dificuldades para a adaptação inicial; outros, enumeram críticas, principalmente à falta de qualificação dos professores para assumir as novas disciplinas. A matéria destaca o depoimento de uma estudante:

Muitos alunos acabam desistindo da faculdade e do próprio Ensino Médio por não se identificarem com o curso. Agora, conseguiremos focar em áreas a partir das nossas matérias favoritas e passar mais tempo nos dedicando a elas (COIMBRA, 2022, p.1)

Mais duas matérias, ambas publicadas em 26/01/2023, pela Gaúcha ZH falam sobre a implementação da reforma do EM. “Novo Ensino Médio inicia a oferta da parte flexível do currículo em 2023”, já que em 2023 iniciava o segundo ano de implantação da matriz curricular, divulga que os estudantes poderão

escolher entre duas ou mais áreas do conhecimento e que a escolha foi realizada no ato da matrícula em 2022 (SANDER, 2023a).

E na sequência com a chamada “Estado altera currículo do Novo Ensino Médio e amplia períodos de Educação Física e Literatura”, a publicação também de 26/01/2023 da Gaúcha ZH, comenta sobre a alteração sofrida na matriz curricular do EM, em seu segundo ano de implementação. Conforme o governo, a mudança atende a questionamentos da comunidade escolar (SANDER, 2023b).

A matéria de 13/11/2022, também publicada pela Gaúcha ZH, trata da evasão escolar no ensino médio.

Abandono escolar dos jovens preocupa, instiga e exige planejamento e investimento da Seduc” é apresentado como desafios do governo Eduardo Leite para 2023. Dentre eles, apresentam a falta de atratividade da escola. Também apresentam a falta de investimento nas estruturas físicas e o alto número de evasão de estudantes que foi acentuado no período pandêmico (HARTMANN, 2022, p.1).

Dando sequência às discussões em torno da posse de Eduardo Leite, a terceira matéria, publicada em 16/11/2022, retoma as demandas da Educação e enfatiza que a Educação Integral, promessa de campanha, deve ser implantada e garantida no Ensino Médio. É elencada na matéria desafios quanto à implementação, dentre eles a rejeição da proposta (mas não se diz por quem), e falta de professores.

Em 15 janeiro de 2023, outra matéria foi publicada sobre a Educação Integral. Com a seguinte chamada “Turno integral deve chegar a mais 67 escolas estaduais; confira em quais municípios”, afirma que o Estado ampliará de 4% para 10% o percentual de colégios de nível médio com aulas de manhã e de tarde, mas vai precisar acelerar para atingir a meta de 50% até 2026. (PANCOT, 2023).

Na sequência dessa notícia, outros dois canais também enfatizam o aumento da educação integral. Sendo uma publicada pela Gazeta “O ensino médio em tempo integral é o mais adequado para o jovem”, em 16/01/20,23, afirmando que no segundo mandato do Governo de Eduardo Leite, a expansão de escolas em tempo integral será uma das metas do governante, e que em 2026 a meta é que 50% das escolas de ensino médio no estado do RS tenham a oferta de Ed. Integral. (WEBER, 2023).

A matéria da Tua Rádio destaca “Turno integral torna-se realidade em mais de 60 escolas do RS”. Com enfoque na educação integral, informa que o Instituto Estadual de Educação Nossa Senhora, em Tapera, torna-se referência. (TURNO INTEGRAL DO ENSINO MÉDIO, 2023)

Também em 17/11/2022, o site do Jornal Boa Vista , noticiou que a Escola Sidney Guerra, de Erechim, será a próxima escola a oferecer o Ensino Médio em tempo integral, afirmando ser um método inédito para o município. No mesmo sentido, o Tribuna do Pampa, em 19/11/2022, divulgou “Escolas de Bagé e Candiota terão turno integral no ensino médio para 2023”, conforme noticiado, seis escolas da região terão a oferta nessa modalidade (VARGAS, 2022).

Em 16/11/2022 o Jornal Boa Vista divulgou a parceria entre a Ulbra e escolas estaduais da região com o projeto Startup Teens no Ensino Médio da rede estadual, em São Jerônimo. E por fim, em outra parceria público privado, a cidade de São Jerônimo anuncia a oferta de matrículas da Faculdade São Vicente para o EM que iniciou a oferta do Ensino Médio em 2023. A matéria tinha o teor de divulgação das vagas e período de matrículas. Essa possibilidade está em atendimento a Portaria nº 62, de 24 de janeiro de 2020 (SÃO VICENTE, 2022).

Nos canais de comunicação da Educação do Governo do RS, as matérias divulgadas pautam ações do governo para a implementação da reforma do EM.

Das sete matérias divulgadas, cinco tratam de formação de professores, sendo elas:

Em 11/11/2022, a SEDUC divulgou o Curso de Formação para o Ensino Médio. O curso teve o objetivo de estabelecer uma base teórica e prática das áreas de conhecimento, temáticas, trilhas de aprofundamento e seus componentes direcionado para professores e supervisores da rede estadual de ensino. O curso é dividido em duas etapas: o Ciclo Estruturante, que apresentará como serão trabalhadas as áreas do conhecimento, suas temáticas e trilhas para professores e equipes gestoras. E o Ciclo de Aprofundamento, que permitirá rever conceitos do ciclo anterior, se aprofundar na temática e no planejamento das aulas dos componentes. Retoma que há uma parte específica para EPT e que essa será organizada pelo Instituto Itaú- educação e trabalho.

Curso de formação, promovido pela Superintendência da Educação Profissional em parceria com a SEDUC. A formação apresenta os documentos oficiais que embasam e contextualizam os pressupostos do Novo Ensino Médio, como a LDB e a Lei nº 13.415/2017. Também analisa a EPT na perspectiva emancipatória e o impacto das Diretrizes Curriculares da EPT nos currículos da formação profissional. A matéria foi divulgada em 21/12/2022 e as inscrições permaneciam abertas até 31/12/2022. Conforme divulgação, o curso aborda os conceitos de juventudes, formação integral, aprendizagem ao longo da vida, educação baseada no desenvolvimento de competências e flexibilização curricular articulada aos itinerários formativos (SUEPRO PROMOVE, 2022).

No dia 25/11/2022 a SEDUC fez a chamada para o III Seminário de Educação, informando que o mesmo seria transmitido pelo Canal de YouTube da SEDUC no dia 29/11/2022. No dia 29/11/2022 a SEDUC promoveu o 3º Seminário do Ensino Médio, realizado no Instituto Caldeira, em Porto Alegre, e teve transmissão pelo canal do YouTube TV Seduc RS. Contou com falas de representante do Centro de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas, que conduziu seu discurso afirmando que o Novo Ensino Médio é bastante ousado, mas o Brasil não tem direito de pensar pequeno. Também apresentam a proposta do EM Integral. (CUNHA, 2022b).

A jornada pedagógica de 2023, realizada com professores das escolas estaduais do RS, abordou o tema Orientações gerais sobre o Ensino Médio Gaúcho (EMG) e Ensino Médio em Tempo Integral (EMGTI). A Jornada contou com relato de experiências de escolas públicas estaduais e também foi transmitida pelo canal do YouTube da SEDUC (VALÉRIO, 2023).

Sobre formações e orientações aos estudantes, duas publicações da SEDUC que tratam dessa pauta:

Em 16/11/2022 a SEDUC divulgou o mapa das Trilhas de Aprofundamento. A ferramenta tem o objetivo de auxiliar os estudantes e seus familiares na escolha e saber em quais escolas estão disponíveis as trilhas de aprofundamento do Ensino Médio Gaúcho de seu interesse (SEDUC DISPONIBILIZA, 2022).

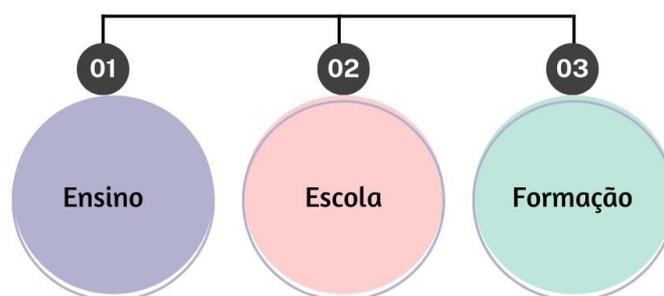
A segunda publicação, trata de evento ocorrido em Pelotas, em parceria com o sistema S: Sebrae, SENAC, chamado Inspiração, realizada em 22/11/2022. Promovido pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação, o

encontro teve como público-alvo alunos do Ensino Médio. Durante a manhã, os convidados buscaram estimular os jovens a refletir sobre o seu potencial, incentivando a criatividade, o protagonismo juvenil e o empreendedorismo, temas presentes na proposta do Novo Ensino Médio. À tarde, foram ofertadas oficinas mão na massa, realizadas de forma simultânea no Sebrae, Senac e Escola João XXIII, abordando temáticas como sustentabilidade, comunicação, marketing, robótica, fotografia, música, empreendedorismo, projeto de vida, relações humanas, tecnologia, mercado de trabalho, além de mostras de cursos superiores (CUNHA, 2022a).

De forma geral, as matérias sobre o ensino médio publicadas no estado do RS, em canais oficiais ou não, tiveram como foco apresentar uma perspectiva positiva da reforma. Mesmo aquelas notícias que apontam desafios, destacam aqueles anteriores à reforma. Também, enfatizam positivamente a educação integral, levando essa como uma meta do programa do governo de Eduardo Leite.

Após análise das fontes dos conteúdos analisados, é importante também observar as categorias apresentadas nas matérias divulgadas no RS.

Figura 30: Categorias encontradas nas matérias divulgadas RS



Fonte: Elaborada pela autora, dados analisados a partir do software NVIVO, jul. 2023.

A categoria ensino aparece referenciada como ensino de qualidade, e traz a crítica de como um ensino longe do ideal, ou ainda um ensino precário diante do EM ofertado no RS. As matérias não apontam o que é o ensino de qualidade almejado, apenas indicam que o ensino não atende as expectativas da qualidade que o Estado deseja.

A categoria escola, aparece como a instituição educacional, e por isso se torna recorrente. As matérias apontam para a forma que as escolas estão se organizando para a implementação do currículo.

A categoria formação engloba as formações que estão sendo ofertadas e disponibilizadas a partir da SEDUC.

Analisando as matérias contextualizadas no estado do RS, é importante observar suas especificidades, ainda que pareçam repetitivas e muito similares ao que já foi explorado nas seções anteriores.

O estado do RS mostra, desde o seu RCGEM até as matérias divulgadas, a parceria que estabelece com as instituições privadas. Apresenta as dificuldades enfrentadas para que a solução possa ser resolvida a partir dessas parcerias, como por exemplo o Instituto Itaú e o Sistema S. O sucesso da ideologia neoliberal é tão evidente como na identidade da que existe entre a reforma da escola e sua transformação em mercado ou quase mercado. (LAVAL, 2019, p. 124).

Ao observar as categorias a priori, a educação de qualidade, como nos demais segue sendo a meta de todas as instituições escolares, mas ainda não são caracterizadas quais os caminhos para alcançá-la. A educação integral, segunda categoria a *priori*, aparece como outro objetivo do governo, mas compreendida como uma extensão de tempo do aluno no espaço escolar e não de uma formação integral justa e de qualidade para todos. Já a justiça curricular e a pedagogia, enquanto concepções não aparecem nas matérias divulgadas no RS.

Percebe-se, entretanto, uma grande preocupação com a profissionalização da formação docente e dos alunos, o que justifica a parceria com instituições privadas que visam essa formação. Outro aspecto observado, é a transferência da responsabilidade do governo para as escolas e seus gestores. Houve a possibilidade de mais ofertas de educação integral, mas as escolas não quiseram. Destacam haver ofertado formações para adaptação do currículo, porém, em nenhum momento há análise da efetividade dessa formação. Ao que tudo indica, foram transmitidas pelo canal do *YouTube*, sem promover trocas ou espaços de questionamentos e debates.

Laval (2019) fala da profissionalização generalizada, segundo o qual no contexto da economia neoliberal as escolas tornam-se espaços de realização da

ideologia da profissionalização. Para o autor, a ideologia da profissionalização é resultado do estreitamento do vínculo entre o “mundo da economia” e o “mundo da escola”, em que a profissionalização, radicalizada pelo contexto neoliberal, torna-se um dos sustentáculos da nova organização escolar a nível mundial. (LAVAL, 2019). E dessa forma a profissionalização docente está dentre esse contexto da profissionalização. Além do currículo atendendo a ordem de mercado, o professor também deve se profissionalizar para atender a essas exigências.

Ao analisar os dados coletados do RS se percebe uma parceria mais sólida com empresas privadas, uma linguagem mercantilizada e um gerencialismo nos processos educativos. Assim, se no início das políticas educativas neoliberais tratava-se de induzir a educação a assemelhar-se aos métodos e práticas de mercado, agora trata-se de inserir o mercado, não apenas como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica (HYPOLITO, 2011, p. 4).

6.4 Sinopse: A Lei nº 13.415/2017 nos canais de comunicação *on-line*

Com a análise das matérias divulgadas nos canais de comunicação on-line foi possível perceber que elas têm o objetivo de informar, comunicar, noticiar, sem a pretensão de aprofundar conceitos, ou utilizar de uma linguagem mais acadêmica, característica natural do texto jornalístico.

Por serem veiculadas no meio digital, se facilita o acesso às informações, porém, por sua natureza, respondem a interesses de quem as publica e apresentam uma inclinação em favor de uma perspectiva que pode, muitas vezes, distorcer informações para favorecer uma narrativa preconcebida. Ressalta-se que essa prática compromete a objetividade e a imparcialidade na transmissão de notícias, podendo influenciar a opinião pública. Pela visão global, cabe ainda observar relações entre as matérias publicadas do Estado do MA e do RS e o que elas representam.

No RS há uma maior intensidade de matérias, com publicações nos diferentes canais de comunicação on-line, repletas de discursos que defendem a implementação da reforma do EM. No MA, há um quantitativo menor de matérias, e as que foram encontradas, tendem a ser mais informativas de ações

feitas ou pretendidas, sem declarar intenções políticas ou persuadir sobre aspectos do novo ensino médio.

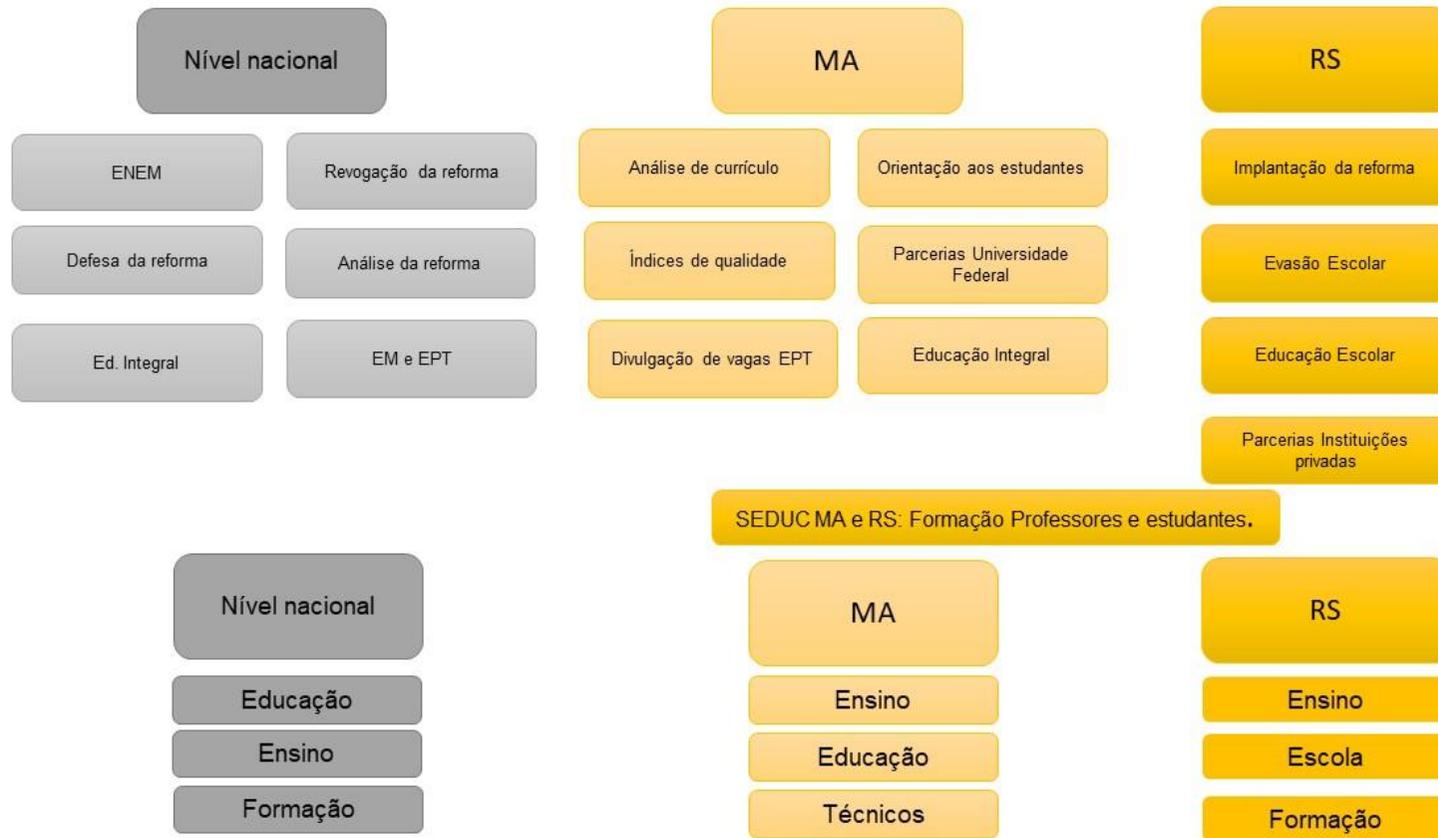
A Lei nº 13.415/2017 se apresenta como uma alternativa, diante de um ensino médio fragilizado, com índices de evasão, de qualidade abaixo da média e que necessita adaptar-se ao novo mundo produtivo e uma nova sociedade do conhecimento. Para essa reforma, os Estados precisam de alternativas, e, portanto, responsabilizam a todos por essa melhoria, contando com parcerias, e soluções de mercado, já que há necessidade de permanência dessa lógica.

Tudo isso não é inteiramente novo; capitais inquietos estão sempre buscando novas oportunidades de lucro, novas possibilidades para a mercantilização! Especialmente nos momentos em que outras arenas de lucro são menos atraentes. Aqui porém, há uma relação interativa entre a mudança da política, oportunidades de políticas criadas pelo Estado, para conhecimento e serviços, e soluções políticas (policy) que são vendidas pelo setor privado para o Estado, sob a forma de relatórios de consulta e recomendações para reforma do próprio Estado e do setor público, e essas reformas, uma vez implementadas (como no caso de mercantilização dos serviços), por sua vez criam novas oportunidades de lucro para organizações do setor privado. (BALL, entrevista ROSA, 183, 2012).

Afonso (2000, p. 143) aponta para a “tendência de quase mercados, onde a relação entre público e privado se aprofunda e promove uma nova forma de negócios.” Quase-mercados são mercados porque substituem o “monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes (AFONSO, 2000, p.143)”. Nesta perspectiva o próprio mercado que cria a demanda de formação, ditando o discurso da necessidade de perfis profissionais adequados às novas exigências do mundo moderno, e se dispõe a ele mesmo, formar e preparar o indivíduo.

De um lado, temos um país que não consegue planejar e desenvolver políticas que atendem as necessidades de classe trabalhadora; do outro, os interesses dos grupos empresariais que controlam as diretrizes da educação em função das prioridades para acúmulo de capital. (COSTA; LIMA; LEITE, 2015, p. 67). A educação deixa de ser um interesse público, atendendo a interesses privados, de forma a beneficiar àqueles que exercem o poder e o controle sobre o sistema. A figura 31 apresenta uma síntese dos conteúdos e categorias identificadas durante a análise.

Figura 31: Sinopse da Lei nº 13.415/2017 nos canais de comunicação



Fonte: Elaborada pela autora, 2024

As matérias, a nível nacional, tiveram como conteúdos pautas relacionadas ao ENEM, a revogação da reforma, a favor da reforma, análises sobre o currículo, a relação entre EM e EPT e sobre a educação integral. As matérias a nível nacional foram mais sugestivas, indicando seus posicionamentos e opiniões sobre a Lei nº 13.415/2017. De forma direta, canais com posicionamentos políticos partidários, expressaram suas opiniões.

É perceptível que as matérias que defendem a permanência da Lei nº 13.415/2017 se utilizam de uma linguagem persuasiva, trazendo argumentos como modernização da escola, adaptação a tecnologias, que a escola deve adaptar-se ao mundo e a linguagem dos jovens. Já os canais que publicam matérias em favor da revogação da reforma, utilizando mais dados, referências, e termos de luta de defesa pela educação. Talvez discursos que não alcancem a população, em momento de uma sociedade tão polarizada e difusa por posicionamentos partidários.

Como categorias, foram identificadas as mais recorrentes sendo educação, ensino e formação. Quanto à formação, destaca-se o debate pela formação integral, mas relacionada à educação em tempo integral, como metodologia possível para a educação de qualidade.

. As matérias, a nível nacional, tiveram como conteúdos pautas relacionadas ao ENEM, a revogação da reforma, a favor da reforma, análises sobre o currículo, a relação entre EM e EPT e sobre a educação integral. As matérias a nível nacional foram mais sugestivas, indicando seus posicionamentos e opiniões sobre a Lei nº 13.415/2017. De forma direta, canais com posicionamentos políticos partidários, expressaram suas opiniões.

Das categorias apresentadas no estado do MA estão ensino, educação e técnico, os quais se apresentam como nomenclaturas e indicações de requisitos para a reforma do EM.

No Estado do RS as matérias trouxeram conteúdos mais centrais, sendo: implementação da reforma, evasão escolar, educação integral e parcerias com instituições privadas. O estado gaúcho aponta os desafios do governo para a implementação do currículo, como problemas já existentes, como se fossem aquém da responsabilidade do estado. As matérias também se utilizam de uma linguagem de corresponsabilidade de todos para a garantia do sucesso da Lei nº 13.415/2017.

Ambos os estados, MA e RS, tiveram publicações nos canais da Secretaria da Educação com notícias relacionadas a formações de professores e à preparação dos jovens para adaptação e escolha de currículos diante da flexibilização curricular do EM.

Chamou a atenção, em todos as publicações, o destaque para a educação integral, e o quanto ela tem sido entendida como a solução para o Ensino Médio. Embora não se fala de um conceito de formação integral (Teixeira, 1996; Cavaliere, 2002; Moll, 2012; Ramos, 2007) e sim de uma educação em tempo integral, com mais horas do aluno no ambiente escolar. Como todas as demais soluções apresentadas, não se trata de trazer o aluno para a escola, se trata de formar ele para transformar a sua realidade, possibilitar-lhe uma emancipação e uma autonomia nas suas escolhas de vida (Ramos, 2007).

AFINAL, DE QUE PEDAGOGIA FALAMOS? CONCLUSÕES FINAIS, MAS QUE NÃO SE ENCERRAM

A Lei nº 13.415/2017 colocou em evidência as discussões em torno do ensino médio, o qual conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, tem dentre suas finalidades, a consolidação do conhecimento construído ao longo do ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho, aprimoramento do educando como pessoa humana, e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos de cada disciplina (BRASIL, 1996). Ainda na LDB, quando trata da EPT, informa que ela deve articular os conhecimentos do ensino médio e prepará-los para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996). Assim, vários desdobramentos legais direcionam a oferta desse nível e modalidade de ensino, que em alguns momentos se apresentam articulados, concomitantes, mas sempre, tensionam a relação, pois não há uma proposta que realmente sustente essa relação.

O discurso que permeia o ensino médio e a educação técnica de nível médio, carrega o convencimento que é necessário um novo currículo, para um novo mundo, um novo jovem. Laval (2019), fala sobre o espírito da modernização que permeia os discursos que sustentam as reformas educacionais.

É claro que o sistema escolar necessita acompanhar as transformações da sociedade, entretanto, os discursos que permeiam as reformas precisam ser sustentados por propostas que realmente visem uma mudança na formação dos estudantes. Assim, para essas últimas reflexões, cabe retomar a problemática dessa tese:

Qual pedagogia e os tensionamentos na oferta da educação técnica de nível médio enquanto itinerário formativo do ensino médio em estados brasileiros na perspectiva de uma formação integral orientada pela justiça curricular?

Para responder essa pergunta, esse estudo percorreu uma triangulação de dados: documentos legais, conhecimento científico e matérias divulgadas em canais de comunicação aprofundando o debate a partir de perspectivas e olhares distintos. Assentado na concepção teórica epistemológica da teoria da complexidade, a pesquisa qualitativa, com caráter exploratório teve como métodos a pesquisa bibliográfica e documental.

A temática apresentada da relação do ensino médio e da educação profissional e tecnológica, e como objeto de estudo os tensionamentos na relação do ensino médio e da educação técnica de nível médio na perspectiva da formação integral orientada pela justiça curricular a partir da Lei 13.415/2017, proporcionando uma amplitude de análise que é possível concluir essa pesquisa, com consistência dos resultados encontrados.

O objetivo geral da pesquisa, que foi compreender a pedagogia e os tensionamentos na relação do ensino médio e da educação técnica de nível médio na perspectiva de uma formação integral orientada pela justiça curricular a partir da Lei nº 13.415/2017, foi atingido a partir de procedimentos que foram seguidos.

Se construiu objetivos específicos para suporte, e cada objetivo específico foi relacionado a um capítulo, como forma de explorar e consolidar os resultados.

O objetivo específico “delinear historicamente as relações da EPT e EM nos marcos legais da legislação educacional brasileira”, foi contemplado no terceiro capítulo: **De 1906 a 2017: (des)encontros legais na regulamentação da educação técnica de nível médio e ensino médio**, Nesse capítulo, a partir de uma análise documental se evidenciou as discontinuidades das políticas educativas, o quanto sofrem as influências do ideário político econômico, em especial, a partir da década de 1990. As legislações sofrem influências ideológicas partidárias, e de acordo com o governo, elas apresentam de formas mais evidentes as influências neoliberais. Entretanto, é importante ressaltar que foram analisadas legislações em governos de esquerda (PT) a extrema direita (PL), e mesmo com polaridade, elas respondem aos organismos internacionais, e correspondem as exigências da formação para um novo mundo.

É necessário considerar “que qualquer discurso, ao enfatizar determinados objetos e certos conceitos, omite outros” (BALL, 1994 apud SHIROMA, 2005, p.12). Sendo assim, o estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais- legislação, relatório, documento- para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (SHIROMA, 2005, p. 12). Portanto, se fez também, a partir da

análise documental a análise de conteúdo dos documentos. Nessa análise as categorias pedagógico ensino e educação.

O objetivo específico “analisar a produção de conhecimento científico consolidado sobre a relação da educação técnica de nível e do ensino médio” foi desenvolvido no capítulo 4: **“O conhecimento científico consolidado: pautas evidentes na relação ensino médio e educação profissional e tecnológica”**. Ao realizar a pesquisa bibliográfica alguns conceitos teóricos se mostraram em evidência nas pesquisas que tratam da relação educação técnica de nível médio e ensino médio. Sendo eles, dualidade estrutural e educação integral Que perpassa os conceitos currículo integrado, políticas educacionais e ‘novo’ ensino médio.

Os resultados das pesquisas, em especial Becker (2015) e Guimarães (2020), discutem a ambivalência dos currículos ao propor uma integralização ensino médio e ensino técnico, das suas complexidades de atendimento a todos os requisitos da proposta curricular. Como alternativas, pautam a prática escolar, do professor em sala de aula, como elemento que irá conduzir esse processo e torná-lo possível.

As pesquisas tendem a ter a concepção teórica epistemológica do materialismo histórico-dialético. Os autores mais utilizados foram Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Karl Marx e Marise Ramos. Kuenzer (2007) afirma que são os processos educativos que fazem a mediação entre a teoria e a prática, e que a flexibilização curricular nega a dualidade estrutural, embora o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela “microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, reconhece a importância de ampliação da escolaridade para os que vivem do trabalho, reposicionando o papel da escola” (KUENZER, 2007, p. 1175), essa afirmação de Kuenzer, vínculo com o objetivo específico terceiro.

O objetivo específico “examinar as concepções pedagógicas nos desdobramentos legais da oferta da Lei nº 13. 415/2017; no Estado do Rio Grande do Sul e no Maranhão” se desenhou no capítulo **“Os referenciais curriculares do EM: que pedagogia se propõe os documentos orientadores”**. A análise dos documentos referenciais foi um processo minucioso que trouxe vários conceitos e perspectivas de como os Estados entendem a reforma do EM.

Ao posicionar enquanto conceitos epistemológicos e teóricos, os documentos referenciais analisados dão pistas da forma que enxergam e entendem o ensino médio e a relação com a educação técnica de nível médio. O DCTMA assume uma concepção da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008), entende que a escola influencia a sociedade e, ao mesmo tempo, é influenciada por ela. Portanto, reconhece que a escola é uma instituição.

O RCGEM direciona para a concepção de competências e habilidades, seguindo as tratativas que direcionam para essa concepção. Com uma perspectiva mais mercadológica, e de atendimento as demandas de mercado, o documento do RS, nas entrelinhas, estabelece sua concepção pedagógica de uma tendência de atendimento ao mercado e de formar sujeitos capazes de se inserirem nessa forma de ser em sociedade. Mesmo que utilizem conceitos de educação unitária (Gramsci) e de uma pedagogia emancipatória (Freire), ao longo do texto, contradizem-se quando enfatizam a responsabilização dos jovens, anulando os aspectos sociais e ambientais nos quais estão inseridos.

O objetivo específico acompanhar a influência do ideário econômico e neoliberal e seus efeitos nas discussões da oferta da Lei 13.415/2017 foi construído no capítulo 6 **“Uma nova pauta: a reforma do EM em canais de comunicação on-line- para quem e a quem responde?”** quando foi claramente percebida a influência desse ideário, na forma de escrita e de anúncio de cada uma das matérias. Também estabelece dicas de um novo produto educacional a ser mercantilizado, que surge como a solução de todos os problemas no sistema educacional, que é a educação em tempo integral.

As categorias que se apresentaram nas matérias, se apresentaram muito mais numa característica de nomenclaturas, do que de aprofundamento de debates conceituais ou de posicionamentos pedagógico, como exemplo: ensino vinculado a níveis de ensino, educação e técnicos, que referenciam as modalidades de oferta. Ficaram explícitas as falas mercadológicas e as bricolagens pedagógicas (CHARLOT, 2020) no decorrer dos conteúdos on-line.

Na conclusão de cada capítulo, foram feitas reflexões e análises dos dados, o que nesse momento não replico aqui, mas apresento na figura 33 uma relação das categorias e conceitos que compõem visualmente os resultados desse estudo.

Figura 32: Mapa da tese



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A figura 32 sintetiza as categorias apresentadas ao longo da tese, e busca promover uma reflexão daquilo que estivesse mais próximo de uma pedagogia (CHARLOT, 2020; LIBÂNEO, 2001). As categorias *a priori*: formação integral, ensino/educação de qualidade, justiça curricular e pedagogia se inter-relacionaram com as categorias *posteriori*: pedagógico, educação, ensino, trabalho, tecnológico, instituição e formação, que permitem uma construção analítica dos resultados.

A formação integral, que se relaciona com formação, trabalho e tecnológico, está presente nos documentos legais como uma concepção de currículo. É consolidada enquanto referência, entendendo seu conceito que prima pelo desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural Ramos (2007 a 2020) e pautada nos canais de comunicação na perspectiva de uma educação em tempo integral. Ao tratar sobre as concepções possíveis de integração curricular entre ensino médio e educação profissional, Ramos (2008) afirma que a escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho bem como construir um processo formativo que proporcione acesso aos conhecimentos, contribua para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e, principalmente, questione a lógica desse mesmo mercado. E poetiza ao concluir “Acreditemos na capacidade transformadora dos sujeitos, especialmente na aliança coletiva que caracteriza a prática social dos educadores” (RAMOS, 2008).

Entretanto, o que os resultados demonstram é que a formação integral pensada na reforma do ensino médio está mais relacionada ao protagonismo das juventudes, com o convencimento que esse protagonismo está na flexibilização do currículo, na construção de sua autonomia e nas escolhas de projetos de vida. Assim, o jovem ao concluir o EM estará preparado para o mundo do trabalho e para lidar com as diferentes situações da vida. Sabemos quão contraditória está essa relação, uma vez que a educação integral propõe uma aprendizagem que garante ao aluno ultrapassar a linearidade e a fragmentação do ensino formal, ou, ainda, em palavras de Cavaliere (2010) uma ação educacional que compreende inúmeras e integrantes dimensões da formação dos indivíduos.

A terceira categoria, educação de qualidade, que aparece na triangulação dos dados em todas as fontes consultadas, é percebida como a

meta de ensino. Aquilo que é almejado por governos e política que acompanha todas as justificativas e alternativas curriculares propostas. Ocorre, porém, que em nenhum momento se descreve que constitui a tão desejada educação de qualidade e quais os passos necessários para atingi-la, o que faz com que esse seja um discurso vazio.

Não foi construída uma pedagogia “contemporânea”, mas novos discursos que apareceram merecem alguma atenção. Levantar a questão da qualidade da educação é interessante, mas mais interessante ainda seria uma resposta antropológica: qual homem, e qual mulher, uma “educação de qualidade” deve educar? (CHARLOT, 2019)

A justiça curricular, de acordo com Torres-Santomé (1998), que defende um “projeto emancipador”, com conteúdo culturais que incluam as vozes ausentes ou deformadas nos currículos tradicionais e estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem crítica por parte dos indivíduos, não aparece nos documentos legais, no conhecimento científico, tampouco nos canais de comunicação. Entretanto, nos documentos referenciais- DCTMA (2022) e RGEM (2021) há indicativos que se aproximam dessa justiça, quando abordam que o currículo deve atender as diversidades culturais e respeitar os direitos coletivos e individuais dos estudantes. A concepção de um currículo calcado em justiça curricular deve reconhecer as diversidades humanas; interessar-se por superar as mais diversas desigualdades, valorizar as diferenças, promover um pensar crítico sobre o mundo, valorizar os diversos saberes das diferentes culturas, comprometer-se com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite como versão de qualquer fato, uma “história única”.

A categoria pedagogia, que se relaciona com o pedagógico, retoma a questão problema da tese. Charlot (2020) recapitulando um estudo antropológico sobre a pedagogia, retoma que durante um longo período, as teorias pedagógicas focaram seu debate sobre “o tipo de homem a educar, para que tipo de sociedade, a partir de temas do desejo, da instituição e da desigualdade diante da escola” (CHARLOT, 2020, p. 9). Já no contemporâneo, o debate parece ter deslocado seu centro, tendo como foco a “eficácia das aprendizagens dentro de uma lógica da performance e de concorrência” (CHARLOT, 2020, p. 9).

Nas diretrizes da EPT, o pedagógico está relacionado com promover o incentivo à pesquisa como base pedagógica em um processo formativo adaptado a um mundo em constante evolução. Isso envolve a integração de conhecimentos cognitivos e socioemocionais, não apenas para gerar entendimento em áreas como cultura, tecnologia e conhecimento, mas também para impulsionar o desenvolvimento profissional e intervenções com impacto social. Assim, para que não se perca o propósito educativo, é preciso “compreender essa nova configuração da questão da educação dentro da sociedade contemporânea” (CHARLOT, 2020, p.9). Nas diretrizes do EM, por sua vez, a pedagogia está relacionada à aprendizagem, e é percebida como um processo de apropriação significativa dos conhecimentos.

Nas diretrizes do EM e da EPT a pedagogia se aproxima da conceituação de Libâneo (2001), quando diz que as pedagogias ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades. Entre essas práticas, há as que acontecem de forma difusa e dispersa, as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de não intencionais e não institucionalizados, configurando a educação informal.

Na produção do conhecimento científico, a pedagogia aparece também relacionada aos processos e, a partir do contexto da sala de aula, o professor deve possibilitar uma formação que promova que o conhecimento se constitua para e com princípios do desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, buscando construir uma identidade no processo histórico.

Portanto, situar a pedagogia no contexto de mundo em que vivemos, e que nos parece ter perdido o propósito ao não respondermos as questões iniciais: Para que formamos e para quem? Que homem queremos formar e para qual mundo queremos? Com essa compreensão, percebemos o silêncio antropológico que habita na contemporaneidade qual indica para uma pedagogia de práticas híbridas, que transita entre as pedagogias tradicionais e novas, constituídas a partir de uma bricolagem pedagógica (CHARLOT, 2020). E nesse sentido, os canais de comunicação apresentam uma pedagogia que se sustenta em um currículo diferenciado, em que proposta pedagógica seja encantadora para os estudantes. Entretanto, não aprofundam ou conceituam o debate, mercantilizando ainda mais a proposta educativa.

Ao responder a problemática da tese, é possível afirmar que não há uma pedagogia existente quando falamos da relação do ensino médio e da educação técnica de nível médio, tampouco uma proposta pedagógica coesa para acompanhar esse nível e modalidade de ensino. O que se percebe são metas de uma educação de qualidade e de uma formação integral, mas não se estabelece os meios para seu alcance. Nesse sentido, “a pedagogia pode enfatizar, de acordo com os lugares, as épocas e os momentos, tal ou qual dimensão do processo, mas ele permanece, indissociavelmente, um triplo processo” (CHARLOT, 2020, p.310). Não é por acaso que, ao compreender o papel da educação e o currículo escolar dentro de uma sociedade, ambos se tornam um território em disputa (ARROYO, 2013).

O vazio antropológico conceituado por Charlot (2019) se concretiza ao analisar a relação EM e EPT, se discute uma concepção de homem para atender e adaptar-se a uma nova sociedade e a um mercado, e não que sociedade se deseja formar.

As discontinuidades políticas permanecem. A revogação da Lei 13.415/2017 está em pauta - e deve estar – mas, até o momento, não há uma concretização do que se deseja com o Ensino Médio. A impressão é que as disputas políticas e ideológicas ainda são mais caras do que a consolidação de uma proposta de currículo e do alcance de uma educação qualidade.

Assim, evidencia a tese que a relação educativa entre o ensino médio e a educação técnica de nível médio, instituída na Lei 13.415/2017, na chamada “reforma do novo ensino médio”, é uma história recorrente que sofre metamorfoses que atendem a novas configurações e discursos– lógica do desempenho, da competência (CHARLOT, 2020) e da modernização (LAVAL, 2019). Essa relação evidencia a ausência de uma pedagogia contemporânea (CHARLOT, 2020) que por consequência, potencializa a fragilidade curricular e formativa do ensino médio e da educação técnica de nível médio. Essa ausência poderá ser enfrentada a partir da consolidação de uma pedagogia contemporânea (CHARLOT, 2020) que tenha como referência uma formação integral (TEIXEIRA, 1996; CAVALIERE, 2002; MOLL, 2012; RAMOS, 2007) orientada pela justiça curricular (SANTOMÉ, 2013; LEITE, 2016, FRITSCH E LEITE, 2019).

O atravessamento das influências ideológicas neoliberais nas políticas educativas é uma realidade presente em todos os níveis e modalidades de ensino, e esse processo está estruturado e com redes sólidas. Portanto, a forma de resistência a esses avanços econômicos na educação, é a consolidação das pedagogias contemporâneas, e com isso o fortalecimento das políticas educativas.

Nessas últimas linhas retomo e evidencio a questão pedagógica, pois sua ausência não é percebida somente na relação do ensino médio e da educação técnica, é uma ausência contemporânea, subsidiada por diferentes interesses. Ainda é preciso construir essa pedagogia contemporânea, que articule os processos de humanização, socialização e singularização (CHARLOT, 2020) que dê novo sentido a relação pedagógica entre o EM e a EPT. Como pressuposto, aproximar os conceitos e estabelecer uma formação integral compreendida a partir abrangência de conhecimentos humanísticos, culturais e sociais, com base numa práxis da formação humana, capaz de proporcionar maior consciência e transformações dos modos de vida do indivíduo (RAMOS, 2007). E essa formação alicerçada na perspectiva da justiça curricular que fornece diretrizes valiosas aos participantes do currículo, orientando suas trajetórias de forma positiva, com o potencial de instigar a tão necessária transformação no cenário educacional e político desafiador (SANTOMÉ, 2013). Desta forma, a escola emerge como um ambiente democrático e potencialmente libertador (LEITE, 2009).

REFERÊNCIAS

A MENSAGEM DO ENEM. O Estadão. 26/11/2022. Disponível em <<https://www.estadao.com.br/opiniaao/a-mensagem-do-enem/>>. Acesso em 05 jan. 2024.

ACRE. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 031/2021-CEE/AL**. Disponível em <<https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/conselho-estadual-de-educacao>>. Acesso em 28 de jun. 2022.

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional: Regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo J. **Tiempos e itinerarios portugueses de la sociología de la educación: (dis)continuidades en la construcción de un campo**. Revista de Educación, Madrid, 2001, nº 324, p. 9-22

ALBRECHT, R. F., & OHIRA, M. L. B. (2005). **Bases de dados: metodologia para seleção e coleta de documentos**. *Revista ACB*, 5(5), 131–144. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/347>> Acesso em 08 jan. 2024.

ALFERES, Maria Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **Um currículo nacional para os anos iniciais?** Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.

ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 17-29, set./dez. 2016.

ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A dimensão da educação: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos decretos nº 2208/97 e nº 5154/2004**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2012.

ALVES, Alda Judith. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio, 1992.

AMARAL, George A **Educação Profissional e o Ensino Médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2020.

AMARAL, Roberto. **A serpente sem casca: da 'crise' à Frente Brasil Popular**. 2. ed., rev. e ampl. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

AMAZONAS. **Referencial curricular Amazoense**. Disponível em <<http://www.educacao.am.gov.br/novo-ensino-medio/>> Acesso em 30 de junho de 2022>. Acesso em 20 jul. 2022.

ANDRADE, Nayara Lança de. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal. 2019.

APRENDIZADO NO ENSINO MÉDIO técnico público supera o de quem cursa o regular, aponta levantamento. O Globo, 01/12/2022. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/12/01/aprendizado-no-ensino-medio-tecnico-publico-supera-o-de-quem-cursa-o-regular-aponta-levantamento.ghtml>> Acesso em 05 jan. 2024.

ARAÚJO, R. M. L. **Reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres**. HOLOS, Ano 34, Vol. 08, 2018.

ARAÚJO, Wesley Batista. **Possibilidades democráticas em educação: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista - SP (2005-2012)**. 2020. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ARROYO, Miguel G. **Políticas Educacionais e Desigualdades: À Procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

AZEVEDO J. M. **Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos**. In: SEMINÁRIO AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: modelos e processos, 2007, Lisboa. Actas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

_____. **Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas públicas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.b>>. Acesso em 15 nov. 2018.

BARCELLOS, Marcília Elis; SOUZA, Elisabeth Gonsalves de; FONTANA, Laura Roberta; TOLEDO, Soraia Wanderosck; BRAGA JUNIOR, Celso. **A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, V.2 Nº13, 2017.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Renata. Documentário retrata sonhos e mudanças de vida de estudantes durante o ensino médio em escolas públicas. O Globo, MS, 18/10/2022. Disponível em < <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2022/10/18/documentario-retrata-sonhos-e-mudancas-de-vida-de-estudantes-durante-o-ensino-medio-em-escolas-publicas.ghtml>>. Acesso em 05 jan. 2024.

BARROSO, J. **Organização e regulação dos ensinos básico e secundário**, 213 Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BECKER, Daiane Acco Rossarola. **Os princípios pedagógicos presentes na legislação do ensino médio e da educação profissional após a LDB Nº 9394/96**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas**. Trab. educ. saúde [online]. 2008, vol.6, n.2, pp. 233-258.

BORGES, Maria Célia, RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza, RICHTER, Leonice Matilde. **Desafios da educação integral no tempo presente**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 17, n.2, p. 131-143, maio/ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (presidencia.gov.br)> . Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf> Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008** - Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb003_08.pdf> Acesso em 28 jun. 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN_42018.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2022.

BRASIL. **Decreto N° 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases 194 da Educação Nacional. 1997. Disponível em: <D2208 (planalto.gov.br)> .Acesso em 28 jun. de 2022

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 28 de jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <Decreto 5622/05 | Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Presidência da Republica (jusbrasil.com.br)>. Acesso em: 29 de jun. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)>. Acesso em: 28 de jun. de 2023

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm> Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm> Acesso em 13 de jan. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 de fev. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 29 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[L11892 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 29 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991. Disponível em: <Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011 (presidencia.gov.br)> Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 28 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 30 de ago. 2022.

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. Disponível em: <www.imprensanacional.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-70268069> Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o cronograma nacional de implementação do novo ensino médio. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>> Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria SETEC/MEC nº 62, de 24 de janeiro de 2020.** Dispõe sobre os procedimentos associados à oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior IPES de que trata a Portaria MEC nº 1.718, de 2019. Disponível em: < <http://www.realsuperior.com.br/portaria-setec-mec-no-62-de-24-de-janeiro-de-2020/>> Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016** - Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a

oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016.** Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEB_N12016.pdf?query=Ensino%20para%20o%20tr%C3%A2nsito> Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>> Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>> Acesso em 18 jul. 2022.

BRASIL.SENADO FEDERAL. **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. Disponível em < MPV 746/2016 - Congresso Nacional>. Acesso em 29 jul. 2022.

BRITO, Angélica Xavier, LEONARDOS, Ana Cristina. **A identidades das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico.** Cadernos de pesquisa, n. 113, p 7-38, julho/2001.

CAMPOS, M. M. **Para que serve a pesquisa em Educação.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências por Investigação**: Condições de implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Liber Livro Editora; UNESCO, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v.1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. in A era da informação: Economia, sociedade e cultura.

CAVALIERE, A. M. V. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai./ago. 2010.

CEARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 497/2021**. Disponível em: <<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-No-497.2021-CEE-DCRC-EM-28.12.2021-VF.pdf>> Acesso em: 30 de jun. 2022.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean [et al]. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-315.

CHAGAS, Ângela Both **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.

CHAMORRO, C. F. S. C. et al. **Lei nº 13.415/2017: retrocessos e impossibilidades para a formação integral no Ensino Médio**. Rev. Bra. Ens. Médio (2019), Vol. 2 / ISSN: 2595-816X

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos entre conhecimentos políticos e práticas especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

CHARLOT, Bernard. **A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-162 180, jan./fev. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020. 321p.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, Maria. **A FORMAÇÃO INTEGRADA: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho necessário: ano 03, 2005.

A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei nº. 13.415/2017 – Adaptação ou resistência? HOLOS, Ano 34, Vol. 04, 2018.

CICLO FORMATIVO segue nas escolas que ofertam a 1ª série do ensino médio. Secretaria da Educação do MA, 06/10/2022. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/ciclo-formativo-segue-nas-escolas-que-ofertam-1a-serie-do-ensino-medio/>> Acesso em: 05 jan. 2024.

COELHO, Lígia Martha C. da C. e PORTILHO, Danielle Barbosa. **Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, DP&A; FAPERJ, 2009.

COIMBRA, VINÍCIUS. **Após primeiros meses, novo ensino médio no rs divide opiniões de professores, alunos e especialistas. Gaúcha zh, 12/10/2022.** Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2022/10/apos-primeiros-meses-novo-ensino-medio-no-rs-divide-opinioes-de-professores-alunos-e-especialistas-cl8u6u4z5000k018wocweibd5.html>> Acesso em: 05 jan. 2024.

COMO FUNCIONA O ENSINO MÉDIO CONCOMITANTE AO TÉCNICO? Educa Mais Brasil, 16/01/2023. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/como-funciona-o-ensino-medio-concomitante-ao-tecnico>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CORALINA, C. **Vinténs de cobre: meias confissões de Aninha.** São Paulo: Global, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **“Pesquisa-ensino: ‘o hífen’ da ligação necessária na formação docente”.** In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. (orgs.). Professora- pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-69.

CORREIA, Divanez Alves; MALDANER, Jair José; CAVALCANTE, Rivadávia Porto. **A educação profissional tecnológica na base nacional comum curricular: concepções e contradições.** Revista Prática Docente. v. 5, n. 1, p. 563-581, jan/abr 2020.

CORSETTI, Berenice. **Políticas Educacionais no Cenário Contemporâneo.** In: CORSETTI, Berenice (org). Avaliação da educação: gestão democrática e indicadores de qualidade: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo. São Leopoldo: Casa Leina, 2015.

COSTA E SILVA, Francely Priscila, 1990- T **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018).** Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2019.

COSTA, Humberto. **Estudo de Caso Planejamento e Métodos.** Disponível em < https://www.researchgate.net/profile/Humberto-Costa/publication/348787968_Case_Study_-_Planning_and_Methods/links/60106a5b92851c2d4df68616/Case-Study-Planning-and-Methods.pdf> Acesso em: 20 jun.2022.

COUTINHO, C. N. **As categorias de Gramsci e a realidade brasileira**. In: GRAMSCI, A. Um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, João Flores da. Inspiração mobiliza estudantes do Ensino Médio em Pelotas. Educação, 24/11/2022- A. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/inspiracao-mobiliza-estudantes-do-ensino-medio-em-pelotas>>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CUNHA, João Flores da. Seduc realiza 3º Seminário Estadual do Ensino Médio. Educação, RS, 29/11/2022- B. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/seduc-realiza-3-seminario-estadual-do-ensino-medio>> Acesso em: 08 jan. 2024.

DEBORD, Guy. “**Introdução a uma crítica da geografia urbana**”. In: JACQUES, Paola Berenstein (org.). A apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade, p. 39-42. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003

DIMINUIÇÃO DOS INSCRITOS no Enem reforça a necessidade de recomposição das aprendizagens e da aposta no ensino. O Sul, Rio Grande do Sul, 26/11/2022. Disponível em: <<https://www.osul.com.br/diminuicao-dos-inscritos-no-enem-reforca-a-necessidade-de-recomposicao-das-aprendizagens-e-da-aposta-no-ensino/>> Acesso em: 15 fev. de 2024.

DISTRITO FEDERAL. CONSELHO DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020. Disponível em < <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/> > Acesso em 30 de jun. de 2022.

DOCUMENTO CURRICULAR para o Ensino Médio impactará em mais qualidade para a educação no Maranhão. Governo do Maranhão, 22/06/2022. Disponível em: <<https://www.ma.gov.br/noticias/documento-curricular-para-o-ensino-medio-impactara-em-mais-qualidade-da-educacao-no-maranhao>> Acesso em: 05 jan. 2024.

DUBET, Francois. **A escola e a exclusão**: Cadernos de Pesquisa, n.119, p.29-45, julho/2003

_____. **Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 13, n. 46, dezembro de 2019.

_____. **O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

ESCOTT, C. M.; Moraes, M. A. C. de. **História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. (pp. 1492- 1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

ESPECIALISTAS defendem movimentação popular para revogar novo ensino médio. CNTE, 21/11/2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75521-especialistas-defendem-movimentacao-popular-para-revogar-novo-ensino-medio>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ESPECIALISTAS DEFENDEM movimentação popular para revogar novo ensino médio. CNTE, 21/11/2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75521-especialistas-defendem-movimentacao-popular-para-revogar-novo-ensino-medio>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Guia do estudante, guia dos itinerários e informações on-line**. Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.br/>> Acesso em: 30 jun. 2022.

ESTÊVÃO, Carlos. **Educação, justiça e democracia**. S. Paulo: Cortez, 2004.

FAGUNDES, Wellington. Ensino Médio Integral: uma estratégia potente para a recuperação da educação brasileira. Olhar Direto, 21/12/2024. Disponível em: <<https://www.olhardireto.com.br/artigos/exibir.asp?id=14531&artigo=ensino-medio-integral-uma-estrategia-potente-para-a-recuperacao-da-educacao-brasileira>> Acesso em: 05 jan. 2024.

FERRETI, Celso. **A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional**. HOLOS, Ano 34, Vol. 04, 2018.

FERRETI, Celso. **Reformulações do ensino médio**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UFTPR, 2016.

FREITAS, Olívia. Novo Ensino Médio gera dúvidas entre alunos e críticas entre especialistas. Band Jornal, 23/02/2023. Disponível em: <<https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da-band/ultimas/novo-ensino-medio-gera-duvidas-entre-alunos-e-criticas-entre-especialistas-16584642>> Acesso em: 05 jan. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 25-50.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. Centro de Educação tecnológica do Estado da Bahia, 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2022.

_____. **Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (orgs.) Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

_____. **Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.) A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

_____. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional.** In: APPLE, M. W. - [et al]. GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da exclusão. 17 ed – Petropolis. RJ. Vozes, 2010

_____. **Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares.** *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 13(1),2021, 636–652.

_____. **Reforma curricular do ensino médio: legalização da dualidade e liquidação do direito à educação básica,** por Gaudêncio Frigotto. Entrevista com Gaudêncio Frigotto, 2016. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/reforma-curricular-do-ensino-medio-legalizacao-dadualidade-e-liquidacao-do-direito-a-educacao-basica-por-gaudencio-frigotto>> Acesso em: 28 jun. 2022.

_____. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e mudanças.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRITSCH, R. (Org.); VITELLI, R. F. (Org.); TAVARES, A. C. (Org.). **Políticas educacionais e gestão escolar no contexto de escolas públicas.** 1. ed. SÃO LEOPOLDO: OIKOS, 2019. v. 01. 192p.

FRITSCH, R.; LEITE, C.. **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em Portugal? uma análise do conhecimento divulgado.** 2019 Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2301>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo and ROCHA, Cleonice Silveira. **Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul.** Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2014, vol.95, n.239,

FUTURO DO ENEM exige adaptação aos novos rumos do ensino médio. A Gazeta. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/editorial/futuro-do-enem>>

exige-adaptacao-aos-novos-rumos-do-ensino-medio-1122> Acesso em: 05 jan.2024.

GABROWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia. **A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível.** Revista HOLOS, Ano 32, Vol. 6, 2016.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educ. Soc., Campinas, v.30, n.109, p.1059-1079, Dez. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas.** Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982

GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. **Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos.** **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, p. e20200141.pdf, 2022. Disponível em <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670505>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política do Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

GUIMARÃES, Gilda. **A relação entre a educação e o trabalho na educação profissional técnica de nível médio do IFG – Câmpus Goiânia: contradições, impasses e perspectivas.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), 2017.

HARMEL, Ana Raquel. **LEI 13.415/2017: impactos no ensino médio técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR.**

Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2019.

HARTMANN, Marcel. Ensino Médio, evasão escolar e turno integral exigem atenção redobrada no segundo mandato de Eduardo Leite. Gaúcha ZH, 13/11/2022. Disponível em:

<<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2022/11/ensino-medio-evasao-escolar-e-turno-integral-exigem-atencao-redobrada-no-segundo-mandato-de-eduardo-leite-clacqo2wl0074014ud06xlshx.html>> Acesso em: 05 jan. 2024.

HUMBERTO, Cláudio. Desmonte: MEC irá 'rever' reforma que modernizou o ensino médio. Diário do Poder, 21/02/2023. Disponível em: <https://diariodopoder.com.br/coluna-claudio-humberto/desmonte-mec-ira-rever-reforma-que-modernizou-o-ensino-medio>. Acesso em: 05 jan. 2024.

HYPOLITO, A. M. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente.** Revista Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 21, nº 28, out./nov. 2011. Disponível em:

http://www.academia.edu/1546437/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o_Gerencialista_da_Escola_e_Trabalho_Docente. Acesso em: 22 jun. 2023.

IMPLEMENTAR O NOVO EXAME NACIONAL DO Ensino Médio será desafio do novo governo. O tempo. 27/11/2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/implementar-o-novo-exame-nacional-do-ensino-medio-sera-desafio-do-novo-governo-1.2773162>. Acesso em: 05 jan. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

KRAWCZYK, Nora. **Novos formatos escolares para novas demandas sociais: O Ensino Médio Integrado.** Archivos de Ciencias de la Educación, Año 6, Nº 6, 4º Época, 2012.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no brasil hoje.** Cadernos de pesquisa. V.41 N.144 SET./DEZ. 2011

KUENZER, Acácia. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** Educação e Sociedade, v. 27, p. 877-910, 2006.

_____. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro de 1999.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** Educ. Soc., Campinas, vol.28, n. 100, out.2007.

LANÇADO EDITAL de seletivo do IEMA com mais de 5 mil vagas para cursos técnicos de ensino médio. O Globo, Maranhão, 02/12/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/12/02/lancado-edital-de-seletivo-do-iema-com-mais-de-5-mil-vagas-para-os-cursos-tecnicos-de-ensino-medio.ghtml>> Acesso em: 05 jan. 2024.

LAVALL, Christian Laval. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019, 326p.

LEITE, C.; SAMPAIO, M. **A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social**. Educação, Sociedade & Culturas, v. 47, p. 115-136, 2016.

LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____, **A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes**. Actas do V Congresso da SPCE. Faro, 2002, p. 95-100.

LENZI, Léo. Ensino médio: itinerários formativos impulsionam aprendizado de alunos. MEON, 02/12/2022. Disponível em: <https://www.meon.com.br/noticias/informe-publicitario/ensino-medio-itinerarios-formativos-impulsionam-aprendizado-de-alunos>. Acesso em: 05 jan. 2024.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LIBANEO, José Carlos. **Buscando a qualidade social do ensino**. In: Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiania: Editora Alternativa, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez Editora. 8ª. Ed., 2005.

LIMA, T. C. S. MIOTO, R.C.T **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37 – 45, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa no campo da política educacional**. Revista Brasileira de Educação v. 23, 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Entrevista com o Professor Stephen J. Ball**. (Tradução de Janete Bridon) Olh@ares, Guarulhos, v. 3, n.2, p. 161-171, nov. 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARANHÃO. **Resolução Nº 277/2021**. Disponível em :<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-277-2021_APROVADA-1.pdf> Acesso em: 30 jun. 2022.

MARIS, Stella. Novo Ensino Médio: estrutura oferece formação técnica e profissionalizante voltada para a realidade dos alunos. O Globo, 09/02/2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/stella-maris/noticia/2023/02/09/novo-ensino-medio-estrutura-oferece-formacao-tecnica-e-profissionalizante-voltada-para-a-realidade-dos-alunos.ghtml>> Acesso em: 05 jan. 2024.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política**. 2 vols. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX; ENGELS. . **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A ideologia alemã (Feurbach)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Implementação**. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/>> Acesso 03 jul. 2022.

MAURÍCIO, L. V. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/XZEGyc>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. O novo ensino médio. Brasil 247, 22/02/2023. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.657/2021**, de 10 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SEE_n_.4657_de_10_novembro_de_2021_PDF_IOF.pdf> Acesso em: 30 jun. 2022.

MINAYO, M. C. S. **Introdução**. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **Educação não é apenas preparação para operar no mundo. Mas também para operar o mundo**. O que é algo muito mais complexo e exigente. A terra é redonda, 15/02/2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MOREIRA, Lucas Silva; JUNIOR GÓIS, Edivaldo; SOARES, Antônio Jorge. **A educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs: um projeto educacional escrito pela modernidade**. Proposições, Campinas: SP, V. 30, 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTA Jr, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade- Porto Alegre, Campinas: Cedes, 2014.

MUNICÍPIOS DO MARANHÃO e o alinhamento dos currículos à BNCC. Observatório movimento pela base, 17/10/2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/municipios-do-maranhao-e-o-alinhamento-dos-curriculos-a-bncc/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MUNNÉ, F. **Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento**. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology.vol. 29, n. 1, p. 1-12, 1995.

MUSTAFA, Isis. Revogação do Novo Ensino Médio, uma luta urgente. Revista Opera, 28/01/2023, Disponível em: <https://revistaopera.com.br/2023/01/28/revogacao-do-novo-ensino-medio-uma-luta-urgente/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

NOSELLA, Paolo; GOMES, **Jarbas Maurício**. **Ensino médio e educação profissionalizante**. Revista Binacional Brasil Argentina, 2015.

NOVO ENSINO MÉDIO | Participe da campanha pela revogação integral da Reforma do Ensino Médio. Esquerda diário, 06/12/2022. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Participe-campanha-pela-revogacao-integral-da-Reforma-do-Ensino-Medio>. Acesso em: 06 jan. 2024.

OLIVEIRA, Gilson de Souza; SILVA, Catarina Angélica Antunes; BEZERRA, Tania Serra Azul Machado. **Educação Profissional de nível técnico integrada ao Ensino Médio: uma análise das escolas profissionalizantes do estado do Ceará**. Revista Labor, Vol. 01, nº 17, p. 1-12, Fortaleza/CE: jan/jul 2017.

OLIVEIRA, Michele Rodrigues de. **A defesa do direito à educação e o currículo: quando seus caminhos se cruzam**. 2019. 126p. Dissertação (mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, R. de. **Ensino médio e educação profissional**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, p. 279-298. 2002.

OLIVEIRA; Elenilce G. **A “personalidade vigorosamente formada”, em gramsci, e obstáculos no âmbito do ensino médio**. HOLOS, Ano 32, Vol. 6, 2016.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórica prática**. 10ª edição revisada e atual. Campinas: Papyrus, 2004.

PANCOT, Bruno. Turno integral deve chegar a mais 67 escolas estaduais; confira em quais municípios. Gaúcha ZH, 15/01/2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2023/01/turno-integral-deve-chegar-a-mais-67-escolas-estaduais-confira-em-quais-municipios-clcv32ftn00520182596hyq62.html>> Acesso em 06 jan. 2024.

PARAÍBA. **Proposta curricular do novo ensino médio.** Disponível em: file:///C:/Users/Supervis%C3%A3o%20Educativa/Downloads/Proposta_Curricular_do_Estado_da_Para%C3%ADba_-_Ensino_M%C3%A9dio_-_Publicar.pdf> Acesso em: 30 jun. 2022.

PARANÁ. **Instrução normativa conjunta nº 008/2021.** Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf> Acesso em: 03 jul 2022.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco do Ensino Médio.** Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf. Acesso em: 05 jul 2022.

PIAUI. **Currículo do Piauí para o Novo Ensino Médio.** Disponível em: <https://seduc.pi.gov.br/curriculopiaui/>> Acesso em: 30 jun. 2022.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-25, 2021.

PONCE, Aníbal, 1898-1938. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Portugal/INL. 2016, vol. II.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico** - 2ª Edição, Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RABÊLLO. Palloma. MEC publica Guia de Gestão Socioambiental para Novo Ensino Médio. SAGRES ONLINE, 02/01/2023. Disponível em: <https://sagresonline.com.br/mec-publica-guia-de-gestao-socioambiental-para-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

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

RAMOS, Marise N. **Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado.** In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** 2007. Disponível em:

http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

RAMOS, Marise. **Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”**. Revista Nova Paidéia, Brasília, v.1 n. 1 p. 2-11 jan/jun 2019.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO trouxe desafios na prática. Portal Arauto, 01/01/2023. Disponível em: <https://www.portalarauto.com.br/Pages/219385/reforma-do-ensino-medio-trouxe-desafios-na-pratica>. Acesso em: 07 jan. 2024

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial Curricular**. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000278463.PDF> Acesso em: 30 jun. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1yo2j_qamMYIBO_k8iGoKcHchTPXCIO4w/view. Acesso em: 01 jul. 2022.

SAAD, David. Ensino Médio Integral: política pública avança com base em evidências. Nexo Jornal. 18/11/2022. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2022/Ensino-M%C3%A9dio-Integral-pol%C3%ADtica-p%C3%ABlica-avan%C3%A7a-com-base-em-evid%C3%Aancias>. Acesso em: 06 jan. 2024.

SALLES, Virginia Ostroski; MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. **Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o Ensino de Ciência e Tecnologia**. R. bras. Ens. Ci. Tecnol., Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2017.

SANDER, Isabella. Estado altera currículo do Novo Ensino Médio e amplia períodos de Educação Física e Literatura. **Gaúcha ZH**, 26/01/2023- B. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/01/estado-altera-curriculo-do-novo-ensino-medio-e-amplia-periodos-de-educacao-fisica-e-literatura-clddjxphz00c2014sx73uk2nc.html>. Acesso em: 05 fev 2024.

SANDER, Isabella. Novo Ensino Médio inicia a oferta da parte flexível do currículo em 2023; veja o que muda. **Gaúcha ZH**, 26/01/2023- A. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/01/novo-ensino-medio-inicia-a-oferta-da-parte-flexivel-do-curriculo-em-2023-veja-o-que-muda-clddldwmb00dh0157x7niw92i.html>> Acesso em: 07 jan. 2024.

SANTA CATARINA.CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 004, de 09 de março de 2021**. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catar/inense>> Acesso em: 30 jul. 2022.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências** 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Emily; TENENTE, Luiza; CALGARO, Fernanda. Novo Ensino Médio: ajustar ou revogar? Entenda em 7 pontos o debate que envolve alunos e MEC. O Globo, 16/02/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/16/novo-ensino-medio-ajustar-ou-revogar-entenda-em-7-pontos-o-debate-que-envolve-alunos-e-mec.ghtml>> Acesso em: 07 jan. 2024.

SANTOS, Shilton Roque; AZEVEDO, Márcio Adriano. **A contrarreforma do ensino médio e os rumos da educação profissional no Brasil**. Revista Labornº 20, Vol. 01, pp. 78-95, Fortaleza/CE, jul/dez 2018.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista para o Ensino Médio**. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>> Acesso em: 14 jun. 2022.

SÃO VICENTE está com matrículas abertas para o Ensino Médio em 2023. Hoje o Centro Sul, 20/12/2022. Disponível em: <https://hojecentrosul.com.br/sao-vicente-esta-com-matriculas-abertas-para-o-ensino-medio-em-2023>. Acesso em: 08 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHNEIDER, Cleber José Tizziani; SILVA, Rogério Luiz Nery da. **Análise estrutural e funcional voltada à participação quanto à reforma da educação pela nova lei do ensino médio**. Rev. de Direitos Humanos e Efetividade, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 88 – 108, Jul/dez. 2017.

SEDUC DISPONIBILIZA consulta do Mapa das Trilhas de Aprofundamento do Ensino Médio Gaúcho. Educação, RS, 16/11/2022. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/seduc-disponibiliza-consulta-do-mapa-das-trilhas-de-aprofundamento-do-ensino-medio-gaucha>. Acesso em: 08 jan. 2024.

SEDUC E FGV PROMOVEM ciclo de debates para estudantes sobre o Ensino Médio. Secretaria de Educação do MA, 18/10/2022. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-e-fgv-promovem-ciclo-de-debates-para-estudantes-sobre-o-ensino-medio/>> Acesso em: 08 jan. 2024.

SEDUC REALIZA SEMINÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE PARA O ENSINO MÉDIO. GOVERNO DO MARANHÃO, 21/11/2022. Disponível em: <<https://www.ma.gov.br/noticias/seduc-aplica-avaliacao-diagnostics-para-estudantes-da-rede-estadual-de-sao-luis>> Acesso em: 08 jan. 2024.

SERGIPE.CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria Nº 4807/2021/GS/SEDUC de 29 de novembro de 2021**. Disponível em: <<https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/de6ecf7f-a7b1-4f4a-90db-e4501e694f74>> Acesso em: 24 jul2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Francisco Euguenys Medeiros da. **Breve histórico da política de educação profissional em Marise Ramos**. Res., Soc. Dev. 2019.

SILVA, Maria do Carmo. **Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros**. Lisboa: Colibri, 2008.

SILVA, MELO, NASCIMENTO. **Ensino médio integrado e práticas pedagógicas integradoras: caminhos para a formação humana integral**. RBEPT, N. 8, Vol. 1, 2015.

SÓ 5% DOS JOVENS terminam ensino médio com aprendizado adequado em matemática. A FOLHA, 29/11/2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/11/so-5-dos-jovens-terminam-ensino-medio-com-aprendizado-adequado-em-matematica.shtml>> Acesso em: 08 jan. 2024.

SOUZA, Sandra Zakia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educação e Sociedade Revista de Ciência da Educação- volume 24- Número 84, São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes, 2003.

STRECK, Danilo. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 31, p. 7-18, 2015.

STUMPF, Ida Regina C. **Pesquisa bibliográfica**. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. (p. 51-61) 2 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SUEPRO PROMOVE curso sobre Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica. Educação, RS, 21/12/2022. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/suepro-promove-curso-sobre-ensino-medio-e-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

TAVARES, Ana Carina. **A gestão pedagógica em cursos técnicos na modalidade a distância em instituições privadas do RS**. Dissertação

(mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TOCANTIS. **Estruturas curriculares**. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/seduc/estruturas-curriculares/61b64nqsl0o>>. Acesso em 12 jul. 2022.

TORGERSON, C. **Systematic reviews**. Continuum: London, 2003

TURNO INTEGRAL torna-se realidade em mais de 60 escolas do RS. Tua rádio, 18/01/2023. Disponível em: <https://www.tuaradio.com.br/Tua-Radio-Cristal/noticias/educacao/18-01-2023/turno-integral-do-ensino-medio-torna-se-realidade-para-mais-de-60-escolas-no-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 09 jan. 2024

VALÉRIO, Priscila. Jornada Pedagógica 2023 se encerra debatendo o Ensino Médio Gaúcho e Ensino Médio em Tempo Integral. Educação, RS, 16/02/2023. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/jornada-pedagogica-2023-se-encerra-debatendo-o-ensino-medio-gaucha-e-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 08 jan. 2024.

VARGAS, Raíssa. Escolas de Bagé e Candiota terão turno integral no ensino médio para 2023. Tribuna do Pampa, 19/11/2022. Disponível em: <https://www.tribunadopampa.com.br/escolas-de-bage-e-candiota-terao-turno-integral-no-ensino-medio/>> Acesso em 10 jan. 2024.

WEBER, Carina. O ensino médio em tempo integral é o mais adequado para o jovem. A Gazeta, 16/01/2023. Disponível em: <https://www.gaz.com.br/o-ensino-medio-de-turno-integral-e-o-mais-adequado-para-o-jovem-diz-secretaria-estadual/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

WERLE, F. O. C. **Instrução pública e configuração do mundo urbano**. Revista História Da Educação, 9(18), 83–95., 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **The case study as a serious research strategy. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization**, 1981, 97-114.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n 101, p. 1287-1302, 2007.

APÊNDICE A - Mapeamento das teses e dissertações por aproximação da temática²⁴

Link de acesso:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-BW9-CZhyuw5pFFHjFdHMRSxKzZ-wWtU/edit#gid=156851993>



²⁴ Por conta da extensão dos arquivos que compõem os apêndices dessa pesquisa, optou-se por disponibilizar o link e o Qr Code que dá acesso aos arquivos de forma a facilitar a consulta dos membros da banca e dos futuros leitores.

APÊNDICE B - Mapeamento dos artigos por aproximação da temática

Link de acesso:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-BW9-CZhyuw5pFFHjFdHMRSxKzZ-wWtU/edit#gid=156851993>



APÊNDICE C - Teses e dissertações selecionadas por aproximação da temática e objeto de estudo

Link de acesso:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-BW9-CZhyuw5pFFHjFdHMRSxKzZ-wWtU/edit#gid=2063113215>



APÊNDICE D: Artigos selecionados por aproximação da temática e objeto de estudo

Link de acesso:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-BW9-CZhyuw5pFFHjFdHMRSxKzZ-wWtU/edit#gid=1762612203>



APÊNDICE E - Matérias divulgadas em canais de comunicação *on-line* - nível nacional

Link de acesso:

<https://docs.google.com/document/d/1eyNL8PFjHc1fc9j452o-hoPTrT3zVbvo/edit>



APÊNDICE F - Matérias divulgadas em canais de comunicação *on-line* no estado do Maranhão

Link de acesso:

https://docs.google.com/document/d/1bTH1ukr5MgLI-paFXHAG17d_aRz6afTg/edit



APÊNDICE G - Matérias divulgadas em canais de comunicação *on-line* no estado do Rio Grande do Sul

Link de acesso:

<https://docs.google.com/document/d/10ysSX8PoTzC0jDDQ8P365VbHkSsWeIMB/edit>

